

**Políticas públicas distritales para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento forzado en Bogotá D.C.**

**Yuliana Falla Castellanos**

Tesis presentada para la obtención del título de:  
**Magíster en derechos humanos**

Directora:

Ana María Rodino

Codirectora:

María del Pilar Gutiérrez Perilla

Universidad Nacional de La Plata  
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales  
La Plata, Buenos Aires  
2019

“Todo lo pensamos, entonces nosotros también dijimos, toca sentirlo, también las cosas hay que sentirlas. Hay veces que tratan de despojar al funcionario público de su sentir, entonces únicamente lo ponen a pensar y ya. También hay que pensar con el corazón, decíamos, porque o si no, nunca vamos a poder construir una real política para humanos. Tenemos que comenzar a sentir todos estos temas.”

Delio Hernán Trujillo Campo, asesor ONIC. (2018)

## Tabla de contenido

Capítulo 1.....	7
La investigación.....	7
1. Antecedentes.....	7
2. Justificación.....	9
3. Problema de investigación.....	11
4. Objetivos.....	12
4.1. General.....	12
4.2. Específicos.....	12
5. Aspectos metodológicos.....	12
5.1. Tipo de investigación y método.....	12
5.2. Conceptos y enfoques para el análisis.....	14
Capítulo 2.....	18
Desplazamiento forzado en Colombia y políticas públicas de atención a la población desplazada.....	18
1. Causas del desplazamiento forzado.....	18
2. Afectación diferencial del desplazamiento forzado de niños, niñas y adolescentes.....	23
2.1. Consideraciones generales para este grupo etario.....	23
2.2. Impactos diferenciales sobre las niñas y adolescentes en situación de desplazamiento.....	27
2.3. Impactos diferenciales sobre niños, niñas y adolescentes indígenas víctimas de desplazamiento.....	29
3. Surgimiento y evolución de las políticas públicas de atención a población desplazada.....	32
4. Política pública de atención, protección, reparación integral y restitución de derechos territoriales de los pueblos y comunidades indígenas.....	36
5. Obstáculos que impiden el goce efectivo del derecho a la educación de niños y niñas indígenas desplazados.....	38

Capítulo 3.....	42
Marcos referenciales .....	42
1. Derecho a la educación .....	42
1.1. La educación como derecho fundamental. ....	44
1.2. Núcleo esencial del derecho a la educación. ....	45
2. Marco jurídico y obligaciones del Estado en materia de derecho a la educación en relación con poblaciones étnicas y culturalmente diversas.....	47
2.1. El derecho a la educación en los instrumentos internacionales ratificados por Colombia. ....	47
2.2. El derecho a la educación en la normatividad nacional.....	54
2.3. Marco jurisprudencial.....	59
3. Contenido de los estándares en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en las políticas públicas .....	65
4. Enfoques de las políticas públicas.....	70
4.1. Enfoque de derechos.....	70
4.2. Enfoque diferencial.....	70
4.3. Enfoque intercultural. ....	71
4.4. Enfoque de género. ....	72
5. Aspectos adicionales por considerar al formular una política pública para población indígena en situación de desplazamiento .....	74
5.1. Material guía para el desarrollo de los derechos educativos de los pueblos indígenas del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. ....	74
5.2. Lineamientos y recomendaciones del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados -ACNUR-. ....	76
5.3. Comisión de Seguimiento de la Política Pública sobre el Desplazamiento Forzado. ....	77

5.4. Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá de la Secretaría Distrital de Integración Social. ....	78
5.5. Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-.....	81
Capítulo 4.....	86
Políticas Públicas de atención en educación a niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento forzado en Bogotá D.C. ....	86
1. Políticas públicas de atención a población desplazada en Bogotá D.C. ....	86
2. Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá D.C. 2011 - 2021 .....	87
3. Acuerdo 359 de 2009 "Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones" .....	89
4. Decreto 543 de 2011 "Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C." .....	90
5. Acuerdo No. 489 de 2012, por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 “Bogotá Humana” .....	92
6. Acuerdo 645 de 2016, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2016-2020: “Bogotá Mejor para Todos” ....	94
6.1. Plan de Acción Distrital 2016 – 2020.....	98
6.2. Plan de Acción Distrital 2017.....	103
6.3. Plan de Acción Distrital 2018.....	110
6.4. Decreto 504 de 2017 <i>Por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá, D. C.</i> .....	112
Capítulo 5.....	119
Análisis de la política pública educativa para niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado en Bogotá D.C. ....	119
1. Marco normativo y jurisprudencial en relación con las políticas formuladas por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. ....	119
2. Comentarios finales y conclusiones .....	130

Bibliografia .....	141
Lista de anexos.....	151

# Capítulo 1

## La investigación

### 1. Antecedentes

Colombia ha ocupado los primeros puestos en la lista internacional de países con mayor número de víctimas de desplazamiento forzado. Este fenómeno se ha dado, principalmente como consecuencia de hechos del conflicto armado y de violencia sociopolítica y económica. De acuerdo con el último registro de la Unidad de Víctimas a corte del 1° de abril de 2019, Colombia tiene 7.478.723 víctimas<sup>1</sup> por este hecho y ha registrado 8.295.334 de eventos<sup>2</sup> de desplazamiento.

El desplazamiento forzado interno causa la vulneración de los derechos humanos a: no ser desplazado, circular libremente por el territorio, escoger el lugar de residencia, integridad personal, vida privada y familiar, propiedad, trabajo, entre otros. En el caso de los niños, niñas y adolescentes también se ve afectado el derecho a no ser separados de su familia, a una especial protección y cuidado y el derecho a la educación. En cuanto a los pueblos indígenas, además se vulnera su derecho a las tierras, territorios ancestrales, tradiciones y a la cultura. (CIDH, 2013)

Los pueblos indígenas se han visto en la necesidad de huir de sus territorios para proteger su vida, lo cual implica el despojo y el desalojo de los territorios, viviendas, tierras y pertenencias, y también de sus proyectos de vida, del especial vínculo ancestral con sus tierras, de sus recursos ancestrales, tradiciones y costumbres.

Como lo ha mencionado la Comisión Interamericana de Derechos Humanos -CIDH-, las personas indígenas en situación de desplazamiento están expuestas a múltiples riesgos en los entornos urbanos de recepción, como la pobreza, discriminación, explotación laboral, violencia sexual, trata de personas y delincuencia común. (2013)

Willer Giagrekudo Achanga, indígena Huitoto, en su relato sobre su llegada a la ciudad junto con sus tres hijos de 2, 4 y 7 años de edad, menciona que su vida tuvo un cambio notable:

Para poder trabajar tenía que buscarle un jardín, un colegio para que ellos continuaran con su proceso educativo. Pero en estos establecimientos se ve la discriminación y por un tiempo, los alumnos, maestros y administrativos, tuvieron que soportarlo. Esto fue cambiando a través del tiempo por medio de trabajos que hizo la minga ONIC y la Secretaría de Educación del Distrito.

---

<sup>1</sup> “Victima identificada de manera única ya sea por su número de identificación, por su nombre completo o por una combinación de ellos.” Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394> (Consultado el 6 de mayo de 2019)

<sup>2</sup> “Ocurrencia de un hecho victimizante a una persona, en un lugar (municipio) y en una fecha determinada.” Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394> (Consultado el 6 de mayo de 2019)

El cambio total es verídico y los niños se ven afectados, ese cambio del correr en la maloca al estar encerrados en cuatro paredes, de la enseñanza cotidiana a los libros, de transportarse libremente en una canoa a estar sujeto al Trasmilenio (sic), de escuchar el sonido de la naturaleza al ruido de los carros, de alimentarse por medio de la naturaleza a comer el alimento con conservantes. (Citado por Díaz, 2011, p. 35)<sup>3</sup>

A pesar de que el Estado colombiano cuenta con múltiples normas, jurisprudencia y políticas públicas destinadas a la prevención y atención del desplazamiento forzado, la Corte Constitucional mediante la sentencia T-025 de 2004 declaró el estado de cosas inconstitucional por la falta de implementación efectiva tanto de la normatividad como de las políticas, sumado a la persistencia de los desplazamientos y la vulneración de los derechos de las personas víctimas de este hecho.

En relación con el punto central de esta tesis, el derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento, la Corte Constitucional afirmó que este es uno de los derechos que resulta amenazado o vulnerado por las situaciones que ellos y ellas sufren al verse obligados a huir y por ende a interrumpir su proceso de formación. (Sentencia T-025 de 2004)

Ese estado de cosas inconstitucional respecto del derecho a la educación se ha mantenido hasta la fecha, porque a pesar de que el Estado colombiano ha realizado importantes avances para asegurar este derecho fundamental a niños y niñas indígenas, en la práctica la niñez indígena que llega desplazada a Bogotá Distrito Capital (en adelante Bogotá D.C.) sigue teniendo problemas de acceso, permanencia, calidad y adaptabilidad de la educación.

Sobre la importancia del derecho a la educación, Trujillo afirma que:

Si no tenemos el derecho a la educación, que es como lo fundamental para el acceso a los demás derechos, pues cómo vamos a transformar y cómo vamos en realidad a responder, a garantizar esos derechos humanos en el marco de la educación. O sea, la educación en sí misma es la que garantizaría el acceso a los demás derechos, y si no tenemos un acceso a ese derecho en específico, pues va a ser imposible el resto. (Entrevista, 2018)

---

<sup>3</sup> Por maloca se puede entender “los centros fundamentales del quehacer cultural, social, político y religioso de las comunidades indígenas; son en sí mismas una representación del universo, y en su interior se suceden los eventos más importantes para las personas y el colectivo. Se habita, se transmiten los saberes, se toman decisiones, se entra en contacto con el mundo espiritual, se mambea la palabra, se piensa y se crece como individuo, familia y comunidad.” Ministerio de Cultura, Dirección de Poblaciones. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/poblaciones/Malocas/Proyecto%20Malocas.pdf> (Consultado el 6 de mayo de 2019)



Al verse afectado el derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento, se amenazan o vulneran a su vez múltiples derechos. Es una circunstancia que afecta el buen vivir y el desarrollo de estos niños y niñas que han llegado a la ciudad por motivos ajenos a su voluntad. Garantizar la educación abre la puerta para la efectiva realización de sus derechos individuales y también colectivos, entre otros, como el derecho a la identidad cultural de los pueblos y comunidades indígenas que habitan en Bogotá D.C.

## 2. Justificación

De acuerdo con el Censo General del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2007),<sup>4</sup> en el 2005 residían 87 pueblos indígenas en Colombia. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional y la Organización Nacional Indígena de Colombia señalaron que para el 2018 habitaban 102 pueblos indígenas en el territorio nacional.<sup>5</sup>

Los pueblos indígenas han sido víctimas del desplazamiento forzado que hace décadas ha azotado al país. Según la CIDH (2013):

El desplazamiento forzado indígena en Colombia resulta, por una parte, de la violencia ejercida en el marco del conflicto armado, como enfrentamientos entre la Fuerza Pública y grupos armados, bombardeos, presencia y accidentes de MAP-MUSE, restricciones a la libertad de movimiento, estigmatizaciones e incursiones armadas. Estos factores se entrelazan con procesos territoriales y socioeconómicos conexos vinculados a la explotación legal e ilegal de recursos naturales, proyectos de infraestructura o cultivos lícitos e ilícitos. (p. 319)

A pesar de que el desplazamiento forzado ha perjudicado a millones de personas en el país, según la CIDH los pueblos indígenas han sido afectados con mayor fuerza, lo cual se puede evidenciar en las siguientes cifras:

En efecto, como advierte ACNUR, los indígenas en Colombia representan el 3.4% de los casi 3.9 millones de desplazados internos. Según la misma fuente, entre 1997 y 2011 se desplazaron un total de 106.562 y sólo en el 2011 se desplazaron 4.080 indígenas en Colombia. De acuerdo a (sic) la ONIC, entre 2002 y 2008 se presentó el desplazamiento forzado de aproximadamente 70.351 personas indígenas;

---

<sup>4</sup> Está en proceso de consolidación los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018.

<sup>5</sup> Ministerio de Educación. 2018. Grupos Étnicos existentes en Colombia. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-378980.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-378980.html?_noredirect=1) (Consultado el 6 de mayo de 2019)

Organización Nacional Indígena de Colombia. Disponible en: <https://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas#:~:text=Posteriormente%20en%20el%202004%2C%20el,seis%20determino%20que%20eran%2099.> (Consultado el 6 de mayo de 2019)

mientras que en el 2010 se desplazaron 1.146 y en el 2011, 5.011 personas indígenas. Por su parte, el Estado colombiano informó a la CIDH que, entre 2002 y 2008, se desplazaron 55.325 personas indígenas, esto es, 15.026 menos que las reportadas por la ONIC para el mismo periodo. Igualmente, cifras oficiales para diciembre de 2010 indican que, entre 2005 y 2010, se desplazaron 52.521 personas pertenecientes a pueblos indígenas en Colombia. Según datos del Registro Único de Población Desplazada a febrero de 2011 se registran 93.000 indígenas, siendo el segundo grupo étnico más afectado. (CIDH, 2013, pp. 319-320)

Una de las graves implicaciones que tiene el desplazamiento forzado es que pone en riesgo la existencia de los pueblos indígenas, debido a que afecta su relación con el territorio ancestral, las condiciones básicas de vida, el acceso a la alimentación, agua, salud y a sitios sagrados, lo cual implica un proceso de pérdida de identidad. Los pueblos y comunidades indígenas que tienen menor número de integrantes o que tienen procesos de aculturación tienen mayor riesgo de desaparecer. (CIDH, 2013)

En este sentido, la Corte Constitucional en el seguimiento del cumplimiento de la sentencia T-025 de 2004, profirió el Auto 004 de 2009 donde determinó que el desplazamiento forzado ponía en riesgo la existencia de al menos 34 pueblos indígenas y en el 2010 sumó dos pueblos más a la lista. La Corte en este Auto concluyó que la respuesta del Estado ha sido expedir documentos sin aplicación alguna. (CIDH, 2013).

Para los niños y las niñas la experiencia de vivir el desplazamiento forzado es distinta que la que experimenta una persona adulta. Se puede afirmar que este fenómeno afecta de forma diferente a la niñez porque hay una pérdida de las etapas fundamentales para su desarrollo. Se presentan esferas de maltrato (violencia, explotación, trata de persona, mendicidad, reclutamiento forzado); hambre y desnutrición; problemas graves en la garantía del derecho a la educación, especialmente en la cobertura, acceso, permanencia, flexibilidad y adaptabilidad; dificultades en el ámbito psicosocial, recreacional, y en el ejercicio de los derechos de las víctimas del conflicto armado. (Corte Constitucional, Auto 251 de 2008)

Los niños y niñas indígenas al llegar a la capital se enfrentan a múltiples situaciones que pueden implicar la violación de sus derechos y además son vulnerables a perder su identidad cultural. Garantizar su derecho humano y fundamental a la educación es una herramienta importante para evitar que haya una afectación cultural de los pueblos indígenas que llegan desplazados a la ciudad; además, como la afirma la CIDH, la educación es una “herramienta eficaz para lograr la igualdad de género y una vida sin pobreza”. (2017, p. 127)

Ante la magnitud del problema del desplazamiento forzado, los gobiernos nacionales y distritales han tenido el reto de generar todas las acciones necesarias para atender a la población desplazada

y garantizar sus derechos. Por ello, se han expedido múltiples normas, programas y planes de acción para asegurar los diferentes derechos que son amenazados o vulnerados a esta población. A pesar de todos los esfuerzos del Estado, la Corte Constitucional no ha encontrado que esté superado el estado de cosas inconstitucional, respecto del derecho a la educación de esta población.

Dado que es obligación de las entidades territoriales diseñar las políticas públicas para garantizar el derecho a la educación, el objeto de este trabajo es realizar un análisis normativo de las políticas formuladas por el gobierno distrital. Este análisis se realiza mediante un ejercicio de contraste entre las decisiones adoptadas por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. con los estándares nacionales e internacionales para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado, para determinar si las primeras son coherentes y corresponden con el marco normativo.

Siguiendo a Pautassi (2010), es en la etapa de diseño de las políticas donde los países resuelven el reto de tomar como marco las normas y estándares internacionales, para así dotar de efectividad los derechos humanos asumidos en tratados y en la legislación nacional.

Si bien la investigación está enfocada al derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado, el marco normativo y jurisprudencial que en este trabajo se identifica, también servirá para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas que habitan en las ciudades por causas diferentes a estos hechos de violencia.

Esta investigación es útil para identificar si la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. ha cumplido con sus obligaciones legales internacionales y nacionales y con las recomendaciones de la Corte Constitucional para elaborar políticas públicas de atención a la población desplazada con enfoques de derechos y diferenciales. Los resultados de esta investigación servirán como insumo para una posterior evaluación de la implementación de las decisiones adoptadas por el Gobierno Distrital y para formular nuevas políticas públicas que garanticen efectivamente el derecho a la educación de esta población.

### **3. Problema de investigación**

¿Las políticas públicas de educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, expedidas entre los años 2012 y 2018, se adecúan a la normatividad y jurisprudencia, para garantizar todos los componentes de este derecho a niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado que habitan en Bogotá D.C.?

## **4. Objetivos**

### **4.1. General.**

Sistematizar y analizar a partir del enfoque de derechos y a la luz de las obligaciones del Estado, las políticas públicas formuladas por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. durante el período 2012-2018 para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado en Bogotá D.C.

### **4.2. Específicos.**

1. Contrastar las políticas públicas en educación formuladas por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., con las características interrelacionadas del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad).
2. Identificar si las políticas públicas de educación formuladas por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. incorporan las obligaciones que tiene el Estado colombiano para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado.
3. Identificar y analizar la formulación del enfoque diferencial para niños y niñas de pueblos indígenas en las políticas públicas de educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
4. Identificar si las políticas públicas de educación para niños y niñas de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. tienen enfoque de género.

## **5. Aspectos metodológicos**

### **5.1. Tipo de investigación y método.**

Esta investigación es cualitativa, entendida por Strauss y Corbin (2002) como “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación.” (pp. 11-12)

Agregan que en este tipo de investigación se hace un análisis cualitativo de los datos, entendiendo por este análisis el “proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico.” (p. 12)

Según los autores, los datos pueden provenir de “entrevistas y observaciones, pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de vídeo, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo.” (p. 12)

Los métodos para recolectar la información de esta investigación fueron el análisis documental y la entrevista. En cuanto al análisis documental se siguieron estos pasos:

Se recolectó la normatividad nacional e internacional, jurisprudencia de la Corte Constitucional, sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, conceptos, observaciones, informes y decisiones de órganos del Sistema Interamericano y del Sistema Universal de Derechos Humanos relacionados con el derecho a la educación y el desplazamiento forzado. Asimismo, se revisaron fuentes bibliográficas sobre el derecho a la educación, antecedentes del desplazamiento forzado y el concepto de políticas públicas y de los enfoques de derechos, diferencial y de género.

El levantamiento de la información se efectuó desde julio de 2017 hasta mayo de 2019. Se revisó la información disponible en internet, bases de datos, libros y las respuestas a los derechos de petición de solicitud de información que se presentaron ante las entidades públicas del orden nacional y territorial competentes.

En segundo lugar, se sistematizó la información, clasificándola en lo relacionado con el derecho a la educación, etnoeducación, educación propia y la atención a los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. Se incorporó un componente histórico relacionado con las causas y consecuencias diferenciales del desplazamiento forzado y del surgimiento y evolución de las políticas públicas de atención a esta población, para comprender integralmente el problema identificado y la respuesta estatal.

En tercer lugar, se analizó la incorporación de los estándares internacionales y nacionales relacionados con el derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado en las políticas públicas distritales de atención y protección de esta población durante el período 2012 y 2018.

Además, se incluyeron las falencias que han identificado la Corte Constitucional, el Gobierno Distrital y las personas entrevistadas, relacionadas con el derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado, con el fin de evidenciar los avances y retrocesos que ha tenido la administración distrital para garantizar este derecho, y para que sean tenidos en cuenta en la identificación de problemas para formular próximas políticas públicas.

Respecto de las entrevistas, se pretendió obtener la opinión de personas indígenas respecto al fenómeno del desplazamiento de indígenas hacia la ciudad, las medidas de atención que les brinda el Gobierno Distrital y su opinión relacionada con el derecho a la educación de los niños y niñas indígenas en el contexto de ciudad. Asimismo, se entrevistó a personas no indígenas que han trabajado en la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., en temas relacionados con educación, con el fin de obtener información sobre cuáles son las políticas públicas que ha elaborado e implementado el Distrito para garantizar este derecho a niños y niñas indígenas, y su opinión respecto de estas.

Las entrevistas que se realizaron fueron semiestructuradas, el tema central fue la atención que brinda el Gobierno Distrital para garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas indígenas que llegan desplazados a la ciudad. Se realizaron las siguientes preguntas guía:

¿Cuál es la política pública del Gobierno Distrital para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento forzado en la ciudad?

¿Las medidas que ofrece el gobierno distrital garantizan la asequibilidad, accesibilidad, calidad y adaptación de la educación a niños y niñas indígenas?

¿La educación que se ofrece en las Instituciones Educativas del Distrito es intercultural o tiene enfoques diferenciales?

## **5.2. Conceptos y enfoques para el análisis.**

### **5.2.1. Política pública.**

La política pública tiene múltiples definiciones que son recopiladas y analizadas por Roth (2015), quien señala que esta tiene al menos cuatro elementos centrales:

[I]mplicación del Gobierno o de una autoridad pública; percepción de problemas o expresiones de insatisfacciones; definiciones de objetivos y proceso. Entonces es posible decir que una política pública existe siempre y cuando instituciones estatales, gubernamentales o públicas (u oficiales) asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar objetivos, estimados como deseables o necesarios, por medio de un proceso destinado a cambiar un estado de las cosas percibido como problemático o insatisfactorio. (p. 37)

La Secretaría de Inclusión Social (2011) define la política pública como:

Un conjunto de decisiones políticas y acciones estratégicas que llevan a la transformación de una realidad social que tanto los ciudadanos y ciudadanas como quienes representan al Estado han determinado importantes de transformar, en donde se resalta que la política es ante todo el encuentro de actores políticos que motivados por un horizonte de sentido común y colectivo asumen decisiones y responsabilidades de orden político, enmarcadas en un continuo ejercicio del poder. Asimismo, ubica una concepción de Estado centrado en la garantía de derechos y la participación como principio estructural de transformación social. (p. 29)

### **5.2.2. Política, programa y proyecto.**

En la práctica diferenciar estos términos no ha sido tarea fácil, debido a que hay confusiones provenientes de la comunidad científica, académica, política y administrativa al momento de realizar el análisis y la evaluación de las políticas públicas. Además, hay diferencias en su utilización y reconocimiento jurídico dependiendo de si se está hablando de países anglosajones, europeos o latinoamericanos. (Roth, 2015)

En los países anglosajones, particularmente Estados Unidos, la política pública es una declaración oficial con objetivos que se cumplen programáticamente mediante programas, por lo que estos adquirieron una connotación más rigurosa que en la tradición latina. Así, en Estados Unidos un programa es un instrumento con valor y estatuto jurídico sancionado por el Congreso. (Roth citando a Monnier, 2015)

En cambio, en América Latina, por lo general, los programas no tienen un estatuto legal y corresponden a “los desarrollos de políticas realizados por la rama ejecutiva a través de su administración permanente.” (Roth, 2015, p. 43)

Por su parte, los proyectos hacen alusión a:

[L]as acciones realizadas en el desarrollo de una política, eje estratégico o programa. El proyecto se distingue por su precisión en términos de espacio, tiempo, presupuesto, objetivos a lograr y actores responsables de su ejecución. El proyecto implementa la política o el programa, es la operación más concreta. (Roth, 2015, p. 44)

En conclusión, Roth (2015) señala que la política se desarrolla a través de programas y que estos se concretan en proyectos. Agrega que por política pública se entiende “tanto la orientación general, -la cual puede corresponder en Colombia a ‘los lineamientos de política’ (documentos Conpes, recomendaciones de la ONU, etc.), - como el conjunto de acciones llevadas a cabo en nombre de ésta”. (2015, p. 46)

De acuerdo con las respuestas obtenidas de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., la política pública de atención a la población desplazada en el Distrito en el período de estudio es la fijada en el Plan de Acción Distrital 2016-2020. Sin embargo, se identificó que Bogotá tiene una política pública para pueblos indígenas en la ciudad, establecida mediante el Decreto 543 de 2011, cuya implementación está sujeta a la formulación e implementación de los Planes de Acciones Afirmativas que se deben establecer en la vigencia de cada Plan de Desarrollo Distrital. Por ello, se explica en esta investigación, el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana” correspondiente al período de la Alcaldía de Gustavo Petro Urrego (2012-2015), el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Mejor Para Todos” del período de alcalde de Enrique Peñalosa (2016-2020), al igual que

los Planes de Acción Distrital mediante los cuales se ejecutan las políticas y programas establecidos en este último Plan de Desarrollo Distrital.

### ***5.2.3. Análisis de las políticas públicas.***

El análisis de las políticas públicas tiene diferentes objetivos dependiendo la etapa de la política que se busca analizar. En esta investigación se hace un análisis de las políticas públicas adoptadas, es decir, de las soluciones que las autoridades distritales han dado para garantizar los derechos de la población desplazada.

En palabras de Parsons, el análisis de las políticas públicas incluye:

*El contenido de las políticas públicas:* puede implicar la descripción de una política en particular y la forma en que ésta se desarrolló en relación con otras políticas previas, o bien basarse en un marco teórico de valores que busca ofrecer una crítica de las políticas públicas.

*La determinación de las políticas públicas:* se ocupa del cómo, el porqué, el cuándo y el para quién de la formulación de las políticas públicas. (2007, p. 90)

Para analizar la política pública es necesario, según Parsons:

[T]ener la capacidad de organizar las ideas y los conceptos propios. El mundo es complejo y, para entender su complejidad, hay que simplificar. Cuando se simplifica con el fin de comprender la multiplicidad de factores y fuerzas que definen los problemas y los procesos sociales, se construyen modelos o mapas, o se piensa en función de metáforas. Así, se crean marcos dentro y a través de los cuales se facilitan el pensamiento y la explicación. Los marcos pueden tener diferentes objetivos, aunque en la práctica éstos puedan confundirse o entremezclarse. (2007, p. 92)

Para este trabajo, se utiliza el marco normativo que señala “las condiciones o arreglos indispensables para alcanzar determinadas metas. Así, un marco normativo se ocupa de lo que debe ser, no de lo que es.” (Parsons, 2007, p. 93)

Un aporte importante en el análisis de las políticas públicas es tener un enfoque histórico, pues siguiendo a Parsons, este tipo de enfoque tiene grandes fortalezas, porque “describen con detalle qué ocurrió y por qué es posible construir a partir de ello. (...) [L]as explicaciones históricas aportan una perspectiva exhaustiva y coherente acerca de un problema o una política.” (2007, p. 101)



Si bien existen múltiples enfoques para analizar la toma de decisiones sobre políticas, para este trabajo se utiliza el análisis crítico de las políticas públicas, el cual:

[A]boga a favor de un cambio fundamental y de gran alcance hacia un proceso más abierto de toma de decisiones y el empoderamiento de los ciudadanos en lugar de la depuración de la forma en que los tomadores de decisiones usan la información y el conocimiento. Durin y Rein abordan la dimensión central de este enfoque: la necesidad de una evaluación más crítica de los marcos y los argumentos. (Parsons, 2007, p. 466)

En este orden de ideas, en esta investigación se hace un análisis cualitativo de los datos obtenidos, porque se contrasta de manera crítica el marco normativo y jurisprudencial que define el alcance del derecho a la educación de los niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado con las políticas públicas distritales, para luego determinar si el Gobierno Distrital está cumpliendo el deber de realizar políticas públicas de atención a la población indígena desplazada, y si estas se ajustan o adecúan a dicho marco.

## **Capítulo 2**

### **Desplazamiento forzado en Colombia y políticas públicas de atención a la población desplazada**

En este capítulo se presenta el desplazamiento forzado en Colombia, los principales hechos que incrementaron la violencia y el número de víctimas de este fenómeno. Asimismo, se describe la afectación diferencial que sufren los niños y niñas indígenas como consecuencia de este.

#### **1. Causas del desplazamiento forzado**

Como punto de referencia se utilizó el trabajo del Centro Nacional de Memoria Histórica, en adelante CNMH, creado mediante Decreto 4803 de 2011, que es el encargado de realizar las investigaciones relacionadas con las violaciones ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

El desplazamiento forzado ha sido catalogado por el CNMH (2015) como un crimen de lesa humanidad, cuyos responsables han sido los actores armados legales e ilegales. Pese a los esfuerzos realizados por el Gobierno Nacional para implementar políticas públicas para prevenir y atender las necesidades surgidas de esta problemática, no se logró prevenir el desplazamiento, judicializar a los responsables ni mucho menos dar una respuesta a las víctimas, que lograra garantizar el goce efectivo de sus derechos. Por ello, ante la crisis humanitaria que había alcanzado el desplazamiento forzado en el 2004, la Corte Constitucional declaró el estado de cosas inconstitucional a través de la sentencia T-025 de 2004.

El desplazamiento forzado en Colombia alcanzó cifras escalofriantes. Para diciembre de 2014 había 6.459.501<sup>6</sup> víctimas de este delito en el país, quienes no solamente son despojadas de sus tierras y de sus pertenencias, sino también de la vida como la habían construido, su entorno y el espacio que constituía su identidad. (CNMH, 2015)

De estos millones de personas desplazadas, las más afectadas han sido las personas expulsadas de los sectores rurales, quienes representaban para finales del 2014 el 87% del total de la población desplazada. (CNMH, 2015)

Es alarmante que, desde un punto de vista diferencial, de esas casi seis millones y medio de personas desplazadas, un poco más del 50 por ciento eran mujeres (3.301.848) y 2.279.576 correspondían a personas menores de edad (1.480.983 eran niños y niñas menores de 12 años de edad). (CNMH, 2015)

---

<sup>6</sup> Según el reporte del Registro Único de Víctimas (RUV)

Este fenómeno ha tenido un impacto desproporcionado para las comunidades étnicas del país, pues “869.863 personas desplazadas declararon que se autoreconocieron como indígenas, afrodescendientes, negras y negros, palenqueras y palenqueros, raizales o gitanos.” (CNMH, 2015, p. 27)

Sumado a lo anterior, es importante resaltar que las víctimas de desplazamiento forzado en Colombia se encuentran asentadas en municipios pobres o vulnerables. El CNMH resalta que el 50 por ciento de las víctimas se han asentado en municipios de categoría 6,<sup>7</sup> donde la institucionalidad y la capacidad fiscal para atender sus necesidades son bajas. Alrededor del 14 por ciento de esta población se encuentra en ciudades grandes como Bogotá, Medellín, Cali, Cartagena, Barranquilla y Bucaramanga. (2015)

Las causas que llevaron a que Colombia encabezara las listas internacionales de los países con mayor número de víctimas del desplazamiento forzado, son múltiples: (i) el conflicto armado que ha durado más de 50 años; (ii) violencia vinculada al narcotráfico; (iii) disputas de la tierra e intereses económicos; (iv) fumigaciones de cultivos ilícitos y las acciones contra la erradicación manual de estos cultivos; (v) violencia socioeconómica asociada con la injusticia social, las industrias de extracción minera y agrícola, y (vi) economías extractivas y megaproyectos. (CIDH, 2013)

El desplazamiento de pueblos indígenas a las diferentes ciudades del país y principalmente a Bogotá D.C., se ha dado como consecuencia del conflicto armado y por la persecución, amenazas y seguimiento a líderes indígenas, Caciques, Gobernadores, Mamos, y a toda la gente que ha ejercido un liderazgo social, cultural, económico y político de todos los pueblos indígenas. (Culma, entrevista, 2018)

Otras causas conexas al conflicto, como la pobreza, la situación alimentaria y la necesidad de buscar un empleo en la ciudad, provocan que los indígenas individualmente o por familias migren a las ciudades. (Culma y Trujillo, entrevista, 2018)

De acuerdo con Sánchez el fenómeno de desplazamiento a la ciudad obedece a múltiples causas:

Un primer asunto, es que están los desplazados víctimas del desplazamiento armado, pero también hay un desplazamiento producto de las búsquedas de alternativas ante las carencias existentes en los territorios de los pueblos indígenas.

---

<sup>7</sup> “Sexta categoría. Población: Población igual o inferior a diez mil (10.000). Ingresos corrientes de libre destinación anuales: No superiores a quince mil (15.000) salarios mínimos legales mensuales. Importancia económica: Grado siete.”. (Artículo 7°, Ley 1551 de 2012)

Hay otra cosa que también tiene que ver con la atracción que ejerce el mundo occidental. Eso es otro hecho que incide en que mucha gente venga aquí. Pero, cuando hablamos de las necesidades está el problema que la gente ha desmejorado las condiciones de vida en sus territorios, que es lo que los indígenas no llaman pobreza, sino empobrecimiento, empobrecimiento histórico.

Ellos dicen ‘nosotros no somos pobres, sino que hemos sufrido un empobrecimiento y ese empobrecimiento tiene que ver con que hemos perdido territorio, pero también la calidad de nuestro territorio, ya no producimos lo mismo, ya no podemos acceder a los mismos recursos. Entonces estamos aguantando hambre’.

Entonces, la gente empieza a tener necesidades de dinero, para suplir ciertas necesidades, entonces también por eso se desplaza.

Lo otro es que como hay ciertas entradas de occidente y del Estado con sus políticas y sus acciones a las comunidades, entonces eso va generando nuevos ámbitos de necesidades. Por ejemplo, los muchachos que llegan y van a la escuela y hacen la primaria y el bachillerato y quieren acceder a la educación terciaria, bien sea educación técnica, tecnológica o de educación superior, y eso no lo tienen allá, entonces tienen que salir.

Y todo eso va haciendo que exista una migración de las comunidades hacia los ámbitos urbanos.” (Entrevista, 2019)

Respecto de los principales antecedentes del desplazamiento contemporáneo, el CNMH (2015) afirma que esto puede ser explicado a partir de varios momentos históricos: éxodos y acumulación de tierras en la época de la violencia (1948-1958), el desplazamiento ocurrido durante el Frente Nacional (1958-1974) y la génesis del narcotráfico (1974-1979).

El asesinato del jefe del liberalismo y candidato a la presidencia de la república, Jorge Eliécer Gaitán, ocurrido el 9 de abril de 1948, desencadenó un período de la historia que se denominó la época de La Violencia. Este período se dio desde 1948 hasta 1958 y estuvo marcado por la guerra promovida por conservadores, liberales y comunistas. Conllevó enfrentamientos entre grupos de autodefensas campesinas y civiles que estaban armados con patrocinio del Estado. (CNMH, 2015)

Durante este período es difícil determinar cuántas personas fueron desplazadas. Sin embargo, el CNMH citando la encuesta realizada por Carlos Lemoine con la compañía Colombiana de Datos COLDATOS, afirma que podría estimarse que fueron aproximadamente dos millones de personas obligadas a desplazarse como resultado de la violencia. Este dato no ha sido corroborado por el Estado debido a que no hay un registro confiable para determinar lo ocurrido en esa época. (2015).

Este período de violencia termina con un acuerdo político entre los liberales y conservadores, llamado “Frente Nacional” firmado el 24 de julio de 1956, donde se estableció que en los próximos 16 años el partido conservador y el partido liberal se alternarían la Presidencia de la República por períodos de cuatro años cada uno.

Este acuerdo excluyó la participación de las ideologías y movimientos políticos alternativos y constituyó el detonante del conflicto armado interno, lo que produjo un nuevo período de violencia y al nacimiento de grupos subversivos. (CNMH, 2015)

Lo anterior, dio paso a la creación de las “repúblicas independientes”, que fueron territorios ocupados por campesinos en diferentes regiones del país y en donde las fuerzas armadas no podían ingresar. El Gobierno Nacional autorizó las operaciones contra estas “repúblicas” con el propósito de eliminar las manifestaciones de la ideología comunista. En este escenario, surgen las guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y del Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1964. (CNMH, 2015)

Ante el surgimiento de estas guerrillas y de su expansión por diferentes territorios del país, el Gobierno de Guillermo León Valencia (1962-1966) mediante Decreto 3398 de 1965 permitió y favoreció la creación de grupos de autodefensa de carácter civil. (CNMH, 2015)

A finales de los años sesenta se crearon dos nuevas guerrillas: el Ejército Popular de Liberación (EPL) y Movimiento 19 de abril (M-19). (CNMH, 2015)

La violencia en el país continuó y a mediados de los años setenta empezó la siembra de cultivos de uso ilícito. Inicialmente se empezó a sembrar marihuana, luego coca y amapola. (CNMH, 2015)

El narcotráfico se propagó por el territorio nacional, cambió el uso de la tierra e implicó que distintos actores se disputaran el control de los recursos y territorios para la siembra y transporte de cultivos ilícitos. Las poblaciones eran expulsadas de las tierras que eran estratégicas para el narcotráfico y hubo penetración de mafias en la vida política regional y local del país. (CNMH, 2015)

Solo hasta 1995 el desplazamiento forzado empezó a ser visibilizado por parte de las autoridades oficiales. Por esto, el análisis cuantitativo que se hace del mismo puede reconstruirse con mayor precisión a partir de mediados de los años noventa, cuando el Registro Único de Víctimas (en adelante RUV) empezó a tener los datos oficiales de las personas víctimas de este delito.

Entre 1997 y 2004 hubo un recrudecimiento de la violencia, pues los paramilitares efectuaron masacres, crímenes selectivos, prácticas de tortura e intimidaciones contra la población civil. Los

grupos guerrilleros realizaron atentados contra bienes, sembraron minas antipersonal, realizaron secuestros y reclutamiento de niños, niñas y adolescentes. (CNMH, 2015)

Por su parte, las Fuerzas Armadas del Estado también incidieron en el éxodo de población, al realizar “bombardeos y ataques aéreos indiscriminados, erradicación forzada aérea y manual de cultivos de uso ilícito, controles de alimentos y tránsito, detenciones arbitrarias y enfrentamiento armados, entre otros.” (CNMH, 2015, p. 101)

En el año 2004, la Corte Constitucional mediante la sentencia T-025 declaró el estado de cosas inconstitucional ante la violación masiva y reiterada de los derechos fundamentales de la población desplazada e incidió en los lineamientos para el diseño de las políticas públicas sobre atención y prevención del desplazamiento.

Los factores valorados por la Corte Constitucional para definir la existencia de un estado de cosas inconstitucional fueron:

- (i) [L]a vulneración masiva y generalizada de varios derechos constitucionales que afecta a un número significativo de personas;
- (ii) la prolongada omisión de las autoridades en el cumplimiento de sus obligaciones para garantizar los derechos;
- (ii) (sic) la adopción de prácticas inconstitucionales, como la incorporación de la acción de tutela como parte del procedimiento para garantizar el derecho conculcado;
- (iii) la no expedición de medidas legislativas, administrativas o presupuestales necesarias para evitar la vulneración de los derechos.
- (iv) la existencia de un problema social cuya solución compromete la intervención de varias entidades, requiere la adopción de un conjunto complejo y coordinado de acciones y exige un nivel de recursos que demanda un esfuerzo presupuestal adicional importante;
- (v) si todas las personas afectadas por el mismo problema acudieran a la acción de tutela para obtener la protección de sus derechos, se produciría una mayor congestión judicial. (T-025 de 2004)

En el 2005 el Congreso de la República aprobó la Ley 975 “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios” o denominada “Ley de Justicia y Paz”.

En este período se incrementaron los éxodos de la población civil. Según el CNMH, este agravamiento se produjo por falencias en el proceso de desmovilización, pues miembros de los grupos paramilitares, a los que el gobierno denominó “Bandas Criminales emergentes” -bacrim- se reagruparon y rearmaron. Como respuesta de la Seguridad Democrática se aumentó la presencia militar en los territorios, provocando mayores contraataques de la guerrilla. (2015)

El 4 de septiembre de 2012 el entonces presidente Juan Manuel Santos anunció públicamente el inicio del proceso de diálogo de paz con las FARC-EP, para poner fin al conflicto armado nacional.

De acuerdo con las cifras del gobierno colombiano, entre 1997 y 2012 4,9 millones de personas fueron forzadas a desplazarse. Mientras que para CODHES, entre 1985 y 2012 cerca de 5,5 millones de personas sufrieron desplazamiento forzado.<sup>8</sup>

El 24 de noviembre de 2016 el Gobierno de Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) firmaron el “Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera”, en el cual se adoptan, entre otras, medidas para la terminación definitiva de las acciones ofensivas de la Fuerza Pública y las FARC-EP, así como las hostilidades contra la población, la dejación de armas y la reincorporación de las FARC-EP a la vida civil.

Lastimosamente, los desplazamientos forzados se han seguido presentando como consecuencia de la continuidad de otras formas de conflicto en los territorios de Colombia.

## **2. Afectación diferencial del desplazamiento forzado de niños, niñas y adolescentes**

### **2.1. Consideraciones generales para este grupo etario.**

La Sala de Seguimiento de la Sentencia T-025 de 2004 (en adelante la Sala de Seguimiento) señala que hay tres formas en que se manifiesta la afectación diferencial del desplazamiento para niños, niñas y adolescentes (Corte Constitucional, A-251 de 2008):

- Se genera una pérdida irremediable de las etapas fundamentales de su desarrollo.
- Sufren al menos ocho problemas transversales diferenciados: (i) desprotección frente a los riesgos y peligros que vulneran sus derechos en las esferas del maltrato, como lo son “la violencia; la exploración; la trata; la mendicidad y la vida en la calle; la utilización en comercios ilícitos, el control social por los actores armados ilegales; y la presencia de pandillas y grupos delincuenciales en sus lugares de asentamiento”; (ii) problemas de hambre y desnutrición; (iii) problemas graves de salud, derivados tanto de problemas de alimentación como de las condiciones insalubres de existencia; (iv) problemas graves en el campo de la educación, en especial en los ámbitos de cobertura, acceso, permanencia, flexibilidad y adaptabilidad del sistema; (v) problemas graves en el ámbito psicosocial; (vi)

---

<sup>8</sup> La variación de estas cifras se da por “(i) la diferencia entre el período de tiempo abarcado por los registros; (ii) los diferentes criterios de valoración aplicados por los funcionarios estatales para registrar a los desplazados; (iii) el temor de los desplazados de sufrir represalias por los grupos armados al denunciar su situación; y (iv) que la cifra del gobierno sólo incluye a aquellas personas que se encuentran en el RUV” (CIDH, 2013, p. 228).

problemas graves en el ámbito de la recreación; (vii) problemas graves en la capacidad de participación y organización, y (viii) problemas graves en el ejercicio de sus derechos como víctimas del conflicto armado.

- Estos problemas son acentuados en los siguientes ámbitos críticos: (i) etapa de emergencia del desplazamiento forzado;<sup>9</sup> (ii) primera infancia; (iii) adolescencia; (iv) niñas y adolescentes desplazadas; (v) niños, niñas y adolescentes pertenecientes a grupos étnicos o afrodescendientes, y (vi) niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Respecto del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes víctimas de desplazamiento, la Sala de Seguimiento ha identificado que este derecho es vulnerado por los siguientes factores (Corte Constitucional, A-251 de 2008):

- El desplazamiento forzado rompe el proceso educativo en forma abrupta y violenta, lo que provoca la suspensión del proceso educativo y la posterior reinserción del niño, niña o adolescente a un nuevo entorno educativo o la terminación del proceso.
- Problemas en el acceso a la educación, en la permanencia y continuidad del proceso educativo, y en la adaptabilidad del sistema de educación y los modelos pedagógicos a la situación de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto, pese a las medidas formales y jurídicas adoptadas por el Gobierno Nacional frente a esta problemática.

En cuanto a los problemas en el acceso al sistema educativo, la Sala de Seguimiento (Corte Constitucional, Auto 251 de 2008) encontró las siguientes causas:

- Falencias en la medición de la demanda, registro y monitoreo de las actuaciones emprendidas; pues no existe mediciones precisas sobre el número de niños, niñas y adolescentes que requieran acceso a la educación, que estén inscritos dentro del sistema educativo ni de quienes asisten a las escuelas sin estar inscritos. Así como tampoco, existen

---

<sup>9</sup> En la Ley 1448 de 2011 se establecieron tres fases o etapas para la atención humanitaria: atención inmediata, atención humanitaria de emergencia y atención humanitaria de transición. La atención humanitaria de emergencia es “la ayuda humanitaria a la que tienen derecho las personas u hogares en situación de desplazamiento una vez se haya expedido el acto administrativo que las incluye en el Registro Único de Víctimas, y se entregará de acuerdo con el grado de necesidad y urgencia respecto de su subsistencia mínima”.

“(ii) Ayuda humanitaria de emergencia: Aparece regulada en el artículo 64 de la Ley 1448 de 2011 y en el artículo 2.2.6.5.2.2 del Decreto 1084 de 2015. De acuerdo con las normas en cita, su entrega tiene lugar después de que se ha logrado el registro en el RUV, siempre que el desplazamiento haya ocurrido dentro del año previo a la declaración. Para el efecto, es preciso que se haya superado la etapa inicial de urgencia y el desplazado haya ingresado al sistema integral de atención y reparación. Esta asistencia se compone de auxilios en materia de alimentación, artículos de aseo, manejo de abastecimiento, utensilios de cocina y alojamiento transitorio. Dependiendo del nivel de vulnerabilidad que se determine, luego de la caracterización de la situación particular que afronta cada miembro del núcleo familiar, variarán los montos y cantidades de la ayuda. Por último, la administración del beneficio en comento se encuentra a cargo de la UARIV”. (Corte Constitucional, sentencia T-066 de 2017).



registros de las acciones realizadas por las autoridades para garantizar el acceso al sistema educativo.

- Barreras de acceso impuestas por el sistema educativo, por las autoridades del nivel nacional y territorial. A pesar de que el Ministerio de Educación Nacional mediante actos administrativos ha ordenado que no se cobre dinero por ningún concepto a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, los planteles educativos siguen cobrando matrículas, pensiones o cuotas de diversa índole, lo que constituye un obstáculo por la falta de recursos para pagarlos.

En ocasiones los planteles educativos exigen documentación completa o copias de registros civiles para inscribir formalmente a los niños, niñas y adolescentes al sistema, constituyendo con ello una seria barrera de acceso, debido a que el desplazamiento puede conllevar la pérdida o deterioro de dichos documentos, sumado a la problemática que existe en el país frente al registro civil de la niñez en ámbitos rurales. Esta barrera puede generar la exclusión de esta población al sistema de educación o provocar la incorporación informal a este, es decir que los niños, niñas y adolescentes pueden asistir a clases, pero no están incorporados al sistema de educación.

Otras barreras que han sido establecidas por las entidades educativas son la exigencia de acreditar un número mínimo de semanas cursadas por año, establecimiento de plazos máximos para realizar las matrículas o la fijación de edades máximas para ingresar a los distintos grados.

- Distancia física entre los planteles educativos y el lugar de residencia de los niños, niñas y adolescentes. Los planteles educativos que cuentan con cupos quedan lejos del lugar de asentamiento de la población desplazada, lo que implica que estas personas deban caminar largas distancias, al no tener recursos para pagar transporte, generando así una barrera de acceso al sistema educativo y a la permanencia en el mismo.
- Desinformación y escasa valoración de la educación por parte de las familias o cuidadores de los niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, la Sala de Seguimiento identificó los siguientes problemas de permanencia en el sistema educativo (Auto 251 de 2008):

- La carencia de útiles escolares, textos, cuadernos y uniformes por no tener los recursos económicos para comprarlos, constituye para los niños, niñas y adolescentes víctimas de desplazamiento uno de los mayores obstáculos de permanencia en las escuelas.<sup>10</sup>
- Los cobros de matrículas, pensiones y otras cuotas no solo constituyen obstáculos de acceso al sistema de educación sino también barreras para la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en el sistema.
- La explotación laboral de los niños, niñas y adolescentes víctimas de desplazamiento es una de las razones principales por las que abandonan el sistema educativo.
- El estado físico y psicológico de los niños, niñas y adolescentes causado por el desplazamiento forzado, genera que no estén en condiciones de participar activamente en el proceso educativo. Al respecto, la Sala precisó que:

[L]a situación de hambre, trauma, desarraigo, privación, desadaptación y falta de espacios para la recreación y el descanso en la que viven los menores de edad desplazados, genera en ellos déficit energético, cansancio, distracción y estado psicológicos y emocionales precarios que operan como obstáculos a menudo insalvables para el desarrollo de un proceso pedagógico integral e impiden el aprendizaje y la socialización adecuados. (Auto 251 de 2008)

- El maltrato, la discriminación y la exclusión en el entorno escolar que sufren los niños, niñas y adolescentes por parte de sus otros compañeros y sus profesores genera la deserción del sistema educativo.
- El bajo rendimiento académico y dificultades en el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes víctimas de desplazamiento tiene por causa el desarraigo cultural y social, la discriminación y maltrato, la ruptura del proceso educativo previo al desplazamiento forzado, las diferencias entre los modelos pedagógicos de la escuela donde venían estudiando y la escuela receptora.
- La extraedad, es decir que los niños, niñas y adolescentes tienen una edad mayor al rango de edad establecido reglamentariamente para un grado en el sistema de educación. Esto puede generar mayor estigmatización y discriminación si no es tratada con acompañamiento apropiado. La Corte, además, resaltó que no existen programas desarrollados por las

---

<sup>10</sup> La Corte Constitucional cita el estudio “[Universidad nacional de Colombia – CODHES – Plan Internacional: Proyecto “Estudio de la situación de derechos de la niñez y adolescencia en comunidades desplazadas habitantes de los municipios de Medellín, San Onofre, Montería, Florencia, Cúcuta, Pereira, Buenaventura, El Charco y Samaniego”].

autoridades o por los planteles escolares destinados a monitorear y tratar este problema, debido a que se suele manejar con altos grados de informalidad.

- Los problemas de seguridad producidos por grupos armados o pandillas delincuenciales en los lugares de asentamiento de las familias desplazadas también provocan deserción escolar, debido a que estos grupos amenazan, violentan y coartan la movilidad de los niños, niñas y adolescentes.
- Los embarazos de niñas y adolescentes es una causa directa de deserción escolar de ellas, quienes difícilmente vuelven a reincorporarse al sistema educativo.

## **2.2. Impactos diferenciales sobre las niñas y adolescentes en situación de desplazamiento.**

Las niñas y las adolescentes sufren impactos diferenciales de los distintos problemas transversales del desplazamiento forzado, debido a la superposición de su género en una sociedad patriarcal como la colombiana y por su situación de desplazamiento forzado, lo cual requiere una respuesta específica por parte del Estado.

La Sala de Seguimiento identificó dieciocho aspectos del desplazamiento que impactan de manera diferencial a las mujeres en el marco del conflicto armado:

En la categoría (1) se cuentan los riesgos acentuados de las mujeres desplazadas de ser víctimas de patrones estructurales de violencia y discriminación de género tales como (i) la violencia y el abuso sexuales, incluida la prostitución forzada, la esclavitud sexual o la trata de personas con fines de explotación sexual; (ii) la violencia intrafamiliar y la violencia comunitaria por motivos de género; (iii) el desconocimiento y vulneración de su derecho a la salud y especialmente de sus derechos sexuales y reproductivos a todo nivel, con particular gravedad en el caso de las niñas y adolescentes pero también de las mujeres gestantes y lactantes; (iv) la asunción del rol de jefatura de hogar femenina sin las condiciones de subsistencia material mínimas requeridas por el principio de dignidad humana, con especiales complicaciones en casos de mujeres con niños pequeños, mujeres con problemas de salud, mujeres con discapacidad o adultas mayores; (v) obstáculos agravados en el acceso al sistema educativo; (vi) obstáculos agravados en la inserción al sistema económico y en el acceso a oportunidades laborales y productivas; (vii) la explotación doméstica y laboral, incluida la trata de personas con fines de explotación económica; (viii) obstáculos agravados en el acceso a la propiedad de la tierra y en la protección de su patrimonio hacia el futuro, especialmente en los planes de retorno y reubicación; (ix) los cuadros de discriminación social aguda de las mujeres indígenas y afrodescendientes desplazadas; (x) la violencia contra las mujeres líderes o que adquieren visibilidad pública por sus labores de promoción

social, cívica o de los derechos humanos; (xi) la discriminación en su inserción a espacios públicos y políticos, con impacto especial sobre su derecho a la participación; y (xii) el desconocimiento frontal de sus derechos como víctimas del conflicto armado a la justicia, la verdad, la reparación y la garantía de no repetición. La categoría (2) incluye (xiii) los especiales requerimientos de atención y acompañamiento psicosocial de las mujeres desplazadas, que se han visto gravemente insatisfechos; (xiv) problemas específicos de las mujeres ante el sistema oficial de registro de la población desplazada, así como ante el proceso de caracterización; (xv) problemas de accesibilidad de las mujeres al sistema de atención a la población desplazada; (xvi) una alta frecuencia de funcionarios no capacitados para atender a las mujeres desplazadas, o abiertamente hostiles e insensibles a su situación; (xvii) el enfoque a menudo “familista” del sistema de atención a la población desplazada, que descuida la atención de un altísimo número de mujeres desplazadas que no son cabezas de familia; y (xviii) la reticencia estructural del sistema de atención a otorgar la prórroga de la Atención Humanitaria de Emergencia a las mujeres que llenan las condiciones para recibirla. (Corte Constitucional, Auto – 092 de 2008)

En estos aspectos se pueden identificar los siguientes obstáculos agravados en el acceso educativo para niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, que provocan un mayor porcentaje de deserción escolar por parte de ellas:

- Se acentúan los riesgos de violencia, abuso, prostitución forzada, violencia y explotación sexual. El riesgo de explotación laboral se materializa sobre todo en el campo doméstico y en las labores que tradicionalmente se han considerado como “femeninas”, pues se les impone labores familiares como cuidar a sus hermanas y/o hermanos, hacer oficios del hogar y dedicarse al cuidado de sus hijos e hijas. (Corte Constitucional, Auto 092 de 2008)
- Existen problemas específicos relacionados con la salud y la salud sexual y reproductiva, como la ocurrencia de embarazos con complicaciones para la madre y para el bebé derivadas de los graves problemas de desnutrición que las afectan. También las altas tasas de embarazos contribuyen a la deserción escolar. (Corte Constitucional, Auto 092 de 2008):

Las niñas y adolescentes indígenas tropiezan entonces con barreras específicas para el goce efectivo de su derecho a la educación, las cuales son ocasionadas por la falta de opciones educativas para su contexto social, económico y cultural.

De acuerdo con la CIDH (2017), la probabilidad de que las niñas indígenas terminen su educación primaria y secundaria es menor que la de las niñas no indígenas. Por ejemplo, en Colombia solo el 6,8% de las niñas indígenas terminan la escuela secundaria.

Estas tasas se atribuyen a la deficiencia en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la falta de profesores calificados, la insuficiencia de la perspectiva indígena en los currículos, la persistencia de los estereotipos negativos de la cultura e identidad indígena, desigualdades de género, embarazos adolescentes, apoyo de programas de educación informales, persistencia de la pobreza, y la falta de apoyo de las familias para que las niñas estudien. (CIDH, 2017).

De acuerdo con la Corte Constitucional, los obstáculos al acceso a la educación, agravados para las niñas y adolescentes desplazadas, es una violación a su derecho a la educación que tiene implicaciones jurídicas diferentes, dependiendo si se trata de una niña desplazada menor de quince años o una joven mayor de esta edad. (Auto 092 de 2008)

En el caso de las niñas y jóvenes desplazadas menores de quince años, constituye una violación del derecho mínimo a la educación, de acuerdo con el artículo 67 de la Constitución Política.

Cuando se trata de las jóvenes desplazadas mayores de quince años de edad, el desconocimiento del derecho a la educación implica el incumplimiento de obligaciones internacionales señaladas (i) en el Principio Rector No. 23 de los Desplazamientos Internos, respecto del deber del Estado de esforzarse por "conseguir la plena e igual participación de mujeres y niñas en los programas educativos" y cuando las condiciones lo permitan, facilitar "los servicios de educación y formación a los desplazados internos, en particular adolescentes y mujeres", y (ii) en el artículo 10 de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), en el cual se establece la obligación de las autoridades de adoptar "todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación" (Corte Constitucional, Auto 092 de 2008)

Es importante garantizar la educación primaria de las niñas indígenas, porque esta etapa es determinante en sus vidas, ya que tiene impactos sobre sus condiciones socioeconómicas y sobre su capacidad de acceder a la educación secundaria y superior. (CIDH, 2017)

### **2.3. Impactos diferenciales sobre niños, niñas y adolescentes indígenas víctimas de desplazamiento.**

Cuando las personas indígenas llegan a Bogotá D.C. se encuentran con barreras para conseguir trabajo, alojamiento, alimentos, acceder a salud y educación, entre otros derechos. En palabras de Culma:

Cuando llegan nuestros compañeros acá, no se da una atención adecuada en todo lo que tiene que ver con lo que es cómo vivir en la ciudad o cómo estar acá, porque realmente cuando llegan nuestros compañeros indígenas a esta ciudad o aquí al

Distrito, un tema es la vivienda ¿dónde van a vivir?, ¿cómo se van a alimentar? El trabajo, el cambio cultural es inmenso porque mientras ellos están acostumbrados a trabajar allá en la chagra, en la parcela, en el pancoger, en su forma tradicional, aquí en Bogotá ya el trabajo es otro (...) entonces para trabajar les exigen título, les exigen un resto de requisitos que ellos no tienen, por lo cual se les dificulta coger empleo, por ejemplo. Pero, además el gobierno distrital en cuanto a políticas públicas para la atención de la población desplazada que llega aquí a Bogotá, realmente no hay cobertura total, digamos de todos los desplazados que llegan. (Entrevista, 2018)

Por ello, Trujillo afirma que cuando sus compañeros indígenas llegan a la ciudad “es un acto hasta heroico” por la capacidad que tienen de sobrevivir en un ambiente que es totalmente diferente al que han conocido y al que no están acostumbrados. Para ejemplificar lo difícil que es esta situación, menciona que es “como si a un ciudadano, a un muchacho o muchacha que haya nacido acá y que no haya salido de acá, de este lugar, pues lo boten en la mitad de una selva. Pues se muere, no dura ocho días; lo mismo ocurre si es al contrario.” (Entrevista, 2018)

Esta población que llega a la ciudad es a su vez diversa, por su pertenencia a diferentes pueblos indígenas del país, diferencias de género y edad, como afirma Sánchez:

Nos encontramos con una ciudad como es Bogotá, en donde hay un aumento de la población indígena, la cual está compuesta por grupos de diferentes edades. Entonces hay un sector importantísimo que es el de niños, niñas y jóvenes y estos niños, niñas y jóvenes van a requerir educación. Aquí me estoy preocupado por la educación básica y media.

Hay otro elemento de contexto que es importante también mirar, la población indígena en Bogotá es diversa también, no es un cuerpo homogéneo, así como es diverso étnicamente el país, si se dan migraciones a la ciudad desde diferentes lugares, por supuesto la composición de la población indígena en la ciudad es bastante diversa. Eso es importante tenerlo en cuenta porque ahí uno puede encontrar un elemento de dificultad, en la materialización de la política pública, si es que existe o cuando se formule.

Si en Colombia la ONIC habla de 102 pueblos. El censo pasado habló de 87 pueblos indígenas. Si estamos hablando de 102 pueblos indígenas entonces hay un pueblo de estos que se reconocen como originarios de esta misma ciudad, que son los Muisca, bien sea porque nacieron aquí, en Bosa, en Suba o porque viven aquí en los alrededores de la ciudad.

Dentro de las personas que vienen de otros territorios, nosotros tenemos aquí muchos grupos. Un grupo que pesa mucho, son los Pijaos. Los Pijaos desde hace mucho tiempo venían aquí a emplearse en el servicio doméstico, a emplearse en la construcción, a emplearse en la celaduría. Hay que tener en cuenta que estos Pijaos, han estado mucho más en contacto con ese mundo occidental.

Hay una población que ha migrado desde hace mucho tiempo y que se mueve mucho a la ciudad que son los de Sibundoy, sobre todo los Ingas. Los Ingas tienen además otra particularidad y es que son comerciantes, entonces por eso también buscan tanto las ciudades, para vender sus productos de medicina tradicional, para vender artesanías, para vender collares.

Están los Embera, que estos están mucho más relacionados con poblaciones desplazadas por el conflicto armado.

Pero también aquí tenemos una importante población de la selva, de la selva amazónica. Bien sea del Vaupés, del Amazonas, del Guainía, del Vichada, que además para venir al interior, básicamente lo hacían por avión, entonces siempre llegaban a Villavicencio o a Bogotá. Muchos de ellos, venían a estudiar, también muchos de ellos, venían a buscar empleo.

Y bueno, así podemos encontrar una población indígena que está identificada y entonces está aquí en la ciudad.

Pero, esta población indígena es muy diferente y en ellos se encuentra una amplia diversidad cultural. No es homogénea la población indígena. (Entrevista, 2019)

El desplazamiento de personas indígenas a la ciudad tiene consecuencias negativas como la aculturación, producida por la ruptura del entorno cultural, la cual tiene un efecto diferente en las juventudes de los pueblos indígenas, porque “durante el desplazamiento pierden el respeto por los mayores y la continuidad de sus procesos de socialización y de perpetuación de las estructuras culturales.” (Corte Constitucional, Auto 004 de 2009)

La base del impacto diferenciado en niños, niñas y adolescentes indígenas es la diferencia cultural entre el lugar donde se dio la expulsión y el lugar de recepción, además de la pobreza preexistente de sus familias y comunidades que se agrava con el desplazamiento. (Corte Constitucional, Auto 251 de 2008)

Este impacto además se evidencia en que los niños, niñas y adolescentes son víctimas más frecuentemente de la explotación laboral, trata de personas y mendicidad. Los problemas de

hambre y desnutrición son mayores en los niños y las niñas indígenas que en los demás menores de edad desplazados. (Corte Constitucional, Auto 251 de 2008)

La garantía del derecho a la educación se afecta de manera diferente a los niños y niñas indígenas, porque es:

[O]bstaculado con particular fuerza, por la carencia de planes de etnoeducación apropiados a sus culturas y necesidades en los planteles educativos a los que tienen acceso, y por la mayor incidencia de situaciones de discriminación abierta y maltrato por sus compañeros y docentes. Todo ello a su turno conlleva complejos cuadros de malestar psicológico en los cuales el choque cultural y la extrañeza frente a la sociedad receptora juegan un papel decisivo. (Corte Constitucional, Auto 251 de 2008)

Al llegar a Bogotá, los niños y las niñas indígenas sufren un cambio violento en su manera de vivir, de relacionarse con su entorno y de acceder a sus derechos. De acuerdo con Trujillo, lo que hacen las autoridades distritales es garantizar el acceso al derecho fundamental de la educación, pero no toman medidas diferenciales para su adaptación. En sus palabras:

Entonces los niños entran a la escuela y ya, ¿me entiende? pero ¿qué implica eso?, eso es como una doble victimización, porque los niños, por ejemplo, niños Embera, que no hablan castellano llegan a ser víctimas de discriminación, ¿no cierto? por los mismos niños, y los niños pues no es que quieran discriminarlos porque si, es que los ven diferentes, ¿me entiende? y entonces claro, los niños Emberita llegan sucios, no tienen comida, bueno, otra lógica, y no es porque seamos cochinos, sino porque uno en el campo, pues es diferente a estar acá en la ciudad. Entonces, digamos se generan muchas lógicas perversas de discriminación, sin quererlo. (Entrevista, 2018)

Trujillo además afirma, que el Estado se limita a garantizar el acceso a los niños y niñas indígenas a la escuela, pero ellos y ellas llegan a una institución educativa totalmente descontextualizada pues “no tiene nada que ver con su contexto. Es como si a vos cuando tenías 10, 5, 7 años te soltaran de un momento a otro en una escuela china, digamos, o en una escuela gringa, juepucha uno queda loco ¿me entendés?” (Entrevista, 2018)

### **3. Surgimiento y evolución de las políticas públicas de atención a población desplazada**

La atención humanitaria que se prestaba a las víctimas de los desplazamientos causados por los actores armados antes de 1997 era precaria y residual, debido a que esta se daba en el marco de atención a las víctimas de terrorismo y de desastres naturales. (CNMH, 2015)



En 1997 el Congreso de la República aprobó la Ley 387, por la cual adoptó las medidas de prevención, atención y estabilización socioeconómica de las personas desplazadas. Esta ley definió la categoría de desplazado, delimitando el fenómeno a aquellas personas que se desplazaban dentro del territorio nacional y estableció la responsabilidad del Estado de formular la política y adoptar las medidas para prevenir y atender el desplazamiento.

Con esta ley se creó el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia – SNAIPD- y el Consejo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia – CNAIPD-.

El SNAIPD estaba integrado por entidades públicas, privadas y comunitarias que realizarían planes, proyectos, programas y acciones específicas para atender de manera integral a la población desplazada, para que en el marco del retorno se lograra su reincorporación a la sociedad y neutralizar los efectos de la violencia, mediante la protección y promoción de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

El CNAIPD era un órgano consultivo encargado de formular la política y garantizar la asignación presupuestal de los programas de las entidades encargadas de la atención integral a la población desplazada.

En 1999 se aprobó el Plan de Acción para la prevención y atención de desplazamiento forzado mediante CONPES 3057. En este Plan se incluyeron las acciones que se deben emprender para satisfacer las necesidades básicas a la población desplazada y se previó la puesta en marcha de programas especiales, dentro de los cuales estaba el de educación. En este programa se estableció que:

La Red de Solidaridad Social coordinará con el Ministerio de Educación y las secretarías de educación respectivas, el establecimiento de convenios para aumentar la cobertura de los establecimientos educativos, garantizar la presencia de docentes en los asentamientos temporales, capacitar a estos docentes, diseñar metodologías especiales, como el proyecto “Escuela y Desplazamiento” que se adelanta actualmente, y gestionar apoyos para facilitar las condiciones de estudio de los niños (materiales) y las ayudas psicológicas requeridas. Igualmente, el Ministerio de Educación adaptará lo dispuesto en el Decreto 2231 de 1989 a la población desplazada, con el fin de que las instituciones educativas reciban a esta población como resultado de su condición de afectada por la violencia. Por último, se promoverán acciones especiales de protección para maestros desplazados. (CONPES 3057 de 1997, p. 14)

Mediante el Decreto 2569 de 2000 se creó el Registro Único de Población Desplazada -RUPD-, el cual tendría el sistema de información de la población desplazada. Si bien este Registro fue útil para visibilizar la magnitud del problema, se convirtió en una limitante<sup>11</sup> para que las personas que no se encontraban en el registro pudieran acceder a sus derechos como personas en situación de desplazamiento, debido a que esta inscripción era un requisito para acceder a los beneficios que la Constitución y la Ley les reconocen. (Corte Constitucional, sentencia T-582 de 2011)

Mediante el Decreto 250 y el CONPES 3400 de 2005 se creó el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la violencia. En este Plan se establecieron las metas y la priorización de recursos presupuestales para atender a esta población. Respecto de la educación, se fijaron metas específicas para el nivel central, consistentes en que el Ministerio de Educación Nacional fortalecería los programas para mejorar la capacitación, cobertura y calidad de los docentes que atienden a la población desplazada, así como para evaluar los programas que existían al momento del CONPES para determinar ajustes a los mismos.

Además, en el Plan se dispuso que se tendría que realizar seguimiento al cumplimiento de las obligaciones de las entidades territoriales derivadas del Decreto 2562 de 2001, donde se determinaron las obligaciones de prestar el servicio educativo de la población desplazada, exención de requisitos para matrícula y planes de capacitación docentes, entre otros.

A su turno, la Corte Constitucional mediante Auto 218 de 2006 constató que para ese año no se había demostrado, en los informes presentados a la Corte, que se hubiera superado el estado de cosas inconstitucional en materia de desplazamiento forzado, ni que se hubiera avanzado en la adopción de indicadores de resultado de los componentes de políticas públicas, pues cada entidad integrante del SNAIPD había generado sus propios indicadores, provocando con ello la fragmentación de la política pública de atención a población desplazada. Así, reiteró que eran necesarias tres series de indicadores de resultado:<sup>12</sup>

- (i) una serie de indicadores de resultado relativa a la coordinación nacional de todos los componentes de la política pública de atención a la población desplazada, (ii) una serie de indicadores referente a la coordinación de las actividades de las entidades territoriales en desarrollo de todos los componentes de la política de atención a la población desplazada, y (iii) una serie de indicadores específica para cada uno de los componentes de la política pública a cargo de las entidades que

---

<sup>11</sup> Acción Social en algunas ocasiones impuso barreras para que las personas desplazadas pudieran inscribirse al RUPD, por ejemplo, al considerar que en el lugar de domicilio de la persona que estaba solicitando la inscripción no se encontraban registros de existencia de grupos al margen de la ley (T-092 de 2012); cuando se solicitaba la inscripción muchos años después de los hechos que propiciaron el desplazamiento, alegando extemporaneidad en la declaración y ausencia de fuerza mayor (T-211 de 2010), o por inscripción de la cédula en un lugar diferente al de desplazamiento (T-1064 de 2012) entre otros.

<sup>12</sup> Los indicadores de resultado fueron adoptados y unificados mediante el Auto 116 de 2008 de la Corte Constitucional.

conforman el SNAIPD dentro de su área de competencia –v.g. garantía de la subsistencia mínima, apoyo para el autosostenimiento, vivienda, retornos, tierras, salud, educación, etc.-. (Auto 218 de 2006)

En el 2008 la Corte inició un proceso de seguimiento a las labores emprendidas a las entidades territoriales. Por ello, mediante Auto 052 de este año, resaltó que uno de los factores que había incidido en el retraso para la superación del estado de cosas inconstitucional era la insuficiencia en la coordinación de los esfuerzos presupuestales de las entidades territoriales.

En el año 2011 ocurre otro acontecimiento importante en la evolución de las políticas públicas sobre el tema, pues el Congreso de la República expide la Ley 1448 de 2011 “por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”, estableciendo la definición de víctima del conflicto armado.<sup>13</sup>

El Decreto 4800 de 2011 mediante el cual reglamentó la Ley 1448 en lo relacionado con los mecanismos de implementación de las medidas de asistencia, atención y reparación de las víctimas, estableció que los objetivos de la educación son:

Asegurar el acceso, así como la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media y promover la permanencia de la población víctima en el servicio público de la educación, con enfoque diferencial y desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos. (Art. 91).

Si bien para este año, el Estado había tomado medidas normativas para atender a la población desplazada, la Corte constató la persistencia en las siguientes falencias respecto de la garantía de derechos de esta población:

(i) problemas de inasistencia escolar que no han logrado ser resueltos con los programas de gobierno. Al respecto se han hecho esfuerzos por parte del Estado en el tema económico, pero no se prevén estrategias para el trabajo infantil, el

---

<sup>13</sup> “Artículo 3o. víctimas. Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1o de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno.

También son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente.

De la misma forma, se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización.

La condición de víctima se adquiere con independencia de que se individualice, aprehenda, procese o condene al autor de la conducta punible y de la relación familiar que pueda existir entre el autor y la víctima.”.

embarazo de adolescentes y estrategias diferenciales pedagógicas; (ii) la inexistencia de diagnóstico, caracterización y mediciones de cuántos niños, niñas y adolescentes de población desplazada necesitan del acceso a la educación; (iii) los problemas de extra edad y subregistro; (iv) los modelos pedagógicos implementados no responden a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento; (v) la ausencia de estrategias de etnoeducación, así como de acciones sistemáticas que promuevan el reconocimiento de la diversidad étnica y la discapacidad usando herramientas como por ejemplo campañas y/o festivales en las instituciones educativas; (vi) la falta de campañas de sensibilización y movilización social que den cuenta de la necesidad del reconocimiento de la multiplicidad de violaciones de derechos ocasionados con el desplazamiento forzado; (vii) la necesidad de implementar modelos pedagógicos especiales para población desplazada que respondan a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, teniendo en cuenta los diferentes contextos regionales y de violencia; y (viii) la falta de información sobre avances para la población con doble condición de desplazamiento y discapacidad o en materia de enfoque diferencial. (Auto 219 de 2011)

La Corte concluyó entonces, que después de siete años de haber declarado el estado de cosas inconstitucional, el Estado seguía presentado deficiencias en el cumplimiento de las obligaciones contenidas en la Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante Comité DESC).

Es decir que para el 2011, el Estado no estaba garantizando plenamente el derecho de los niños y las niñas indígenas en situación de desplazamiento a permanecer en el sistema de educación, además, este no se adaptaba a sus necesidades específicas ni era culturalmente aceptable para los pueblos indígenas.

#### **4. Política pública de atención, protección, reparación integral y restitución de derechos territoriales de los pueblos y comunidades indígenas**

La Ley 1448 y el Decreto - Ley 4633 de 2011 constituyen las herramientas fundamentales de la política pública del Estado para reparar a las víctimas directas del conflicto. El decreto ley para los grupos étnicos víctimas entró en vigencia el 9 de diciembre de 2011 y en el 2021 será evaluado para revisar su continuidad.

Este Decreto Ley es el marco legal e institucional de la política pública de atención, protección, reparación integral y restitución de derechos territoriales de los pueblos y comunidades indígenas, tanto como sujetos colectivos como integrantes individualmente considerados. (Art. 1)

Este decreto establece que las medidas para reparar integralmente los derechos que históricamente les han sido vulnerados a los pueblos y comunidades indígenas, deben contribuir a su pervivencia física y cultural, conforme con su plan de vida, ordenamiento ancestral, cosmovisión, Ley de Origen, Ley Natural, Derecho Mayor o Derecho Propio. (Decreto Ley 4633, art. 6)

En aplicación de la perspectiva de género, se reconoce que las mujeres indígenas sufren daños físicos, psicológicos, espirituales, sexuales y económicos causados, entre otras razones, por la violencia sexual como estrategia de guerra, explotación o esclavización para ejercer labores domésticas, reclutamiento forzado de sus hijos e hijas, asesinatos y desapariciones forzadas y que se acentúan en el conflicto armado y el desplazamiento forzado. (Decreto Ley 4633, art. 49)

Además, desde un punto de vista diferencial, reconoce como daños específicos a los derechos de los niños, niñas y adolescentes indígenas como consecuencia directa del desplazamiento forzado: la desestructuración del núcleo familiar, el reclutamiento forzado, el tráfico de drogas, la trata de personas, la violencia sexual, embarazos forzados, métodos coercitivos que restringen los comportamientos y la recreación, la servidumbre, prostitución forzada, minas antipersonal y municiones abandonadas sin explotar y ser obligados a realizar actividades bélicas. Estos daños se agudizan cuando se vulneran, entre otros, el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes. (Decreto Ley 4633, art. 51)

Las medidas de educación hacen parte de la atención integral para víctimas indígenas. La educación se debe realizar en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual ha sido reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, como política pública educativa para pueblos indígenas de conformidad con el artículo 273 de la Ley 1450 de 2011. (Decreto Ley 4633, art. 86)

El Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales deben priorizar la educación y construcción de la infraestructura física necesaria, acorde con el Proyecto Educativo Propio, donde existan pueblos y/o comunidades indígenas que sean víctimas en virtud de este decreto. (Decreto Ley 4633, art. 86)

Para lograr el goce efectivo del derecho a la educación, el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con las secretarías de educación de las entidades territoriales deben realizar acciones necesarias para lograr el acceso, la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales, así como desarrollar las estrategias para lograr la permanencia de las víctimas indígenas en el sistema educativo. (Decreto Ley 4633, art. 87)

Dentro de las acciones necesarias para garantizar el derecho a la verdad, a la justicia y las garantías de no repetición, está el deber de recordar, preservar la memoria colectiva y así, conocer las causas y mecanismos de dominación de un pueblo, para contribuir a la superación de las formas

estructurales de opresión y discriminación. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación de los entes territoriales promoverán acciones educativas en materia de memoria histórica y reparación individual y colectiva de los pueblos indígenas. (Decreto Ley 4633, art. 122)

Finalmente, este Decreto establece que dentro de la reparación integral a la violación al derecho a la integridad cultural se debe alcanzar el objetivo de garantizar a los niños y las niñas del pueblo indígena afectado, el acceso a la educación intercultural, bajo el enfoque diferencial étnico. (Decreto Ley 4633, literal i, art. 128)

### **5. Obstáculos que impiden el goce efectivo del derecho a la educación de niños y niñas indígenas desplazados**

En los Autos 251 de 2008, 008 de 2009 y 019 de 2011 la Corte Constitucional identificó algunos de los obstáculos que impiden el goce efectivo del derecho a la educación y conminó al Gobierno para adoptar medidas para superar el estado de cosas inconstitucional.

Las órdenes estaban particularmente dirigidas a resolver las dificultades relacionadas con:

(i) la falta de cobertura y gratuidad en el servicio educativo; (ii) la inasistencia y deserción escolar; (iii) la identificación y caracterización de menores desplazados excluidos de sistema educativo, (iv) la aplicación de modelos pedagógicos acordes con las necesidades particulares de la población desplazada; (v) atención a población desplazada en extra-edad y, finalmente, (vi) la garantía del derecho a la educación en situaciones de emergencia generadas por conflicto. (Auto 373 de 2016)

Mediante el Auto 373 de 2016 la Corte Constitucional analizó cada una de las dificultades antes señaladas, y concluyó lo siguiente:

#### *a. Falta de cobertura.*

Los costos educativos han sido una de las barreras que restringen el acceso a la educación de la población desplazada, por ello, el Gobierno Nacional expidió el Decreto 4807 de 2011, mediante el cual se estableció la gratuidad en preescolar, primaria, secundaria y educación media en las instituciones educativas estatales, cuyos destinatarios son toda la población matriculada en estas instituciones, lo que ha beneficiado a las y los estudiantes desplazados que cuentan con un cupo escolar.

No obstante, las tasas de cobertura a población desplazada se encontraban por debajo del promedio nacional, pues según la Corte Constitucional:

[A]unque ha habido un aumento en la cobertura neta entre el 2007 y 2013 en preescolar, ésta se encuentra cerca de 8 puntos por debajo del promedio nacional y, además, la tasa de cobertura neta para la población desplazada en básica secundaria, resulta inferior al promedio nacional en cerca de 10 puntos porcentuales y en más de 14 puntos porcentuales en educación media, para el año 2013. (Auto 373 de 2016)

*b. Inasistencia y deserción escolar.*

Respecto de la deserción escolar y la solución a esta barrera, la Corte Constitucional en el proceso de seguimiento encontró que:

[N]o se ha realizado un diagnóstico específico de las causas de deserción escolar para la población víctima, ni para la población desplazada en particular, lo que puede limitar la pertinencia en la implementación de estrategias específicas y diferenciadas para evitar este fenómeno en esta población. (Auto 373 de 2016)

*c. Identificación y caracterización de menores desplazados excluidos de sistema educativo.*

La Corte resalta que el Gobierno Nacional a pesar de indicar que brinda asistencia técnica a las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, no precisó los resultados obtenidos, en términos de identificación y vinculación de niños y niñas víctimas de desplazamiento que cuenten con un cupo escolar. (Auto 373 de 2016)

Por lo anterior, la Corte comparte la advertencia de la Procuraduría General de la Nación, quien ha manifestado que no hay mecanismos o instrumentos idóneos para formular políticas públicas de escolarización de la población víctima de desplazamiento, debido a que hay ausencia de identificación y seguimiento de esta población en edad escolar. (Auto 373 de 2016)

*d. Aplicación de modelos pedagógicos acordes con las necesidades particulares de la población desplazada.*

En los informes presentados por el Gobierno Nacional se destacó que, en los años 2013, 2014 y 2015 se han aplicado los “Modelos Educativos Flexibles” que, según el Gobierno:

[P]ermiten la atención educativa de la población víctima del conflicto armado, facilitando a los NNA que han tenido que abandonar la escuela, una alternativa pertinente y diferencial, que les permite reintegrarse a sus estudios y recibir los

apoyos adicionales. Estos servicios, según el Gobierno, beneficiarían a las poblaciones que se encuentran en situación de desplazamiento, extraedad escolar, o en condiciones de alta vulnerabilidad. (Auto 373 de 2016)

Sin embargo, la Sala de Seguimiento no encontró acreditado que estos modelos flexibles<sup>14</sup> si atienden las necesidades educativas específicas de las personas desplazadas. Así, la Corte citando a la Defensoría del Pueblo señaló que “los modelos flexibles no responden a las necesidades y vulnerabilidades específicas de la población desplazada, especialmente la población ubicada en las zonas rurales alejadas de los cascos urbanos y de difícil acceso.” (Auto 373 de 2016)

*e. Atención a población desplazada en extraedad.*

La Corte encontró que, de acuerdo con la información brindada por el Ministerio de Educación Nacional, la cobertura de estudiantes de extraedad era muy reducida, debido a que con el modelo “Caminar en Secundaria” fueron atendidos “1.042 estudiantes y con Aceleración del Aprendizaje fueron atendidos 2.628 estudiantes en situación de extra edad, de un universo total de 241.785 niños y niñas entre 5 y 17 años víctimas en extra edad.” (Auto 373 de 2016)

*f. Garantía del derecho a la educación en situaciones de emergencia generadas por el conflicto.*

De acuerdo con el informe del Ministerio de Educación Nacional, desde el 2012 se implementó el proyecto denominado “Fortalecimiento de capacidades del sector educativo para asegurar la prestación del servicio en situaciones de emergencia causadas por eventos ambientales y conflicto armado” y se han adelantado encuentros con las Secretarías de Educación para fortalecer las respuestas de los entes territoriales ante las situaciones de emergencia causadas por el conflicto armado. Sin embargo, la Corte Constitucional manifestó que de la información proporcionada no pudo medir el impacto de las medidas dirigidas a la población desplazada que ha sido atendida en estos esquemas de emergencia. (Auto 373 de 2016)

Así entonces, mediante el Auto 373 de 2016 la Corte Constitucional decidió que no estaba superado el estado de cosas inconstitucional respecto del derecho a la educación porque la cobertura del cupo escolar para niños y niñas desplazados es inferior al promedio nacional, es

---

<sup>14</sup> “Los modelos educativos flexibles son estrategias de cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio público educativo, así como de permanencia de la población estudiantil en el servicio educativo, los cuales asumen los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de la educación formal con alternativas escolarizadas y semiescolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad. Los modelos cuentan con apoyos adicionales al sistema regular, tales como la búsqueda activa de niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema educativo, orientación sicosocial, alimentación escolar, kits escolares y canastas educativas conformadas con elementos pedagógicos y lúdicos, adaptados a los diferentes contextos, que buscan estimular al estudiante para que disfrute sus procesos de aprendizaje.” Ministerio de Educación Nacional, Disponible en línea en: <https://www.educacionbogota.edu.co/images/matriculas/Anexo%20tecnico%20modelos.pdf>. Recuperado el 7 de marzo de 2019.



decir, que la población desplazada no goza de este derecho en la misma proporción que la demás población. Asimismo, la falta de apoyos complementarios como el transporte escolar, la alimentación, kits escolares, útiles escolares y uniformes, configuran un trato discriminatorio para los niños y las niñas desplazados.

### **Capítulo 3**

#### **Marcos referenciales**

En este capítulo se presenta el derecho a la educación, su marco normativo y jurisprudencial, y se señalan las obligaciones que tiene el Estado colombiano para proteger y garantizar el goce efectivo de este derecho a los niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento forzado.

Asimismo, se describe el contenido de los estándares en materia de derechos Económicos, Sociales y Culturales que deben estar presentes en las políticas públicas, sus enfoques y los lineamientos y recomendaciones del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, la Comisión de Seguimiento de la Política Pública sobre el Desplazamiento Forzado, la Secretaría Distrital de Integración Social y el Sistema Educativo Indígena Propio.

#### **1. Derecho a la educación**

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece el derecho a la educación en los siguientes términos:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Art. 26)

Este derecho es el único establecido en la Declaración Universal al que se le otorga una finalidad y contenido específico: lograr el pleno desarrollo de la personalidad, el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos. (Bolívar, 2010)

Este derecho es una herramienta necesaria para garantizar el derecho a la igualdad, establecido en el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, porque promueve la igualdad de oportunidades, contribuye a la equidad social, permite la proyección social del ser humano y la realización de los derechos fundamentales. (Corte Constitucional, sentencia T-273 de 2014).

También, es un elemento dignificador del ser humano, porque busca la erradicación de la pobreza y la construcción de sociedades democráticas. (Corte Constitucional, sentencia T-624 de 2014)

De acuerdo con Tomasevski “[l]a educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado.” (2004, p.10).

En relación con su clasificación, unos autores han afirmado que el derecho a la educación es un derecho civil y político, y otros han dicho que es un derecho económico, social y cultural. Según Bolívar (2010), la educación es un derecho civil y político porque “apunta al disfrute de las libertades fundamentales.” Pero, también tiene un componente económico porque “contribuye a la elevación de la calidad de vida.” Además, abarca una dimensión social porque “su objeto incluye elementos indispensables para la vida en sociedad.” (p.193)

En este sentido, Gros y Blengio (2004) afirman que la educación es un derecho civil cuando se trata de la libertad de cátedra y de enseñanza, la libertad que tienen los padres para elegir la educación de sus hijos, la coexistencia de instituciones públicas y privadas, la gratuidad de la enseñanza primaria y la abstención del Estado de violar esa libertad.

A su vez, estos autores afirman que el derecho a la educación también pertenece a los derechos culturales, porque “es un elemento fundamental en la formación, mantenimiento y desarrollo de la cultura” y “supone el derecho a participar en la vida cultural y a beneficiarse de los progresos de la ciencia y la tecnología” (2004, p. 9).

Por su parte, Cotino (2012) asegura que este derecho comparte la fundamentación de los derechos sociales, que es la libertad, como aquella capacidad de autonomía para que las personas orienten su vida de acuerdo con sus propias decisiones.

Además, Bolívar (2010) afirma que este derecho tiene relación con los derechos de solidaridad, como lo son la paz, el desarrollo y el medio ambiente sano. Así, la autora afirma que la comunidad internacional se ha preocupado por la relación entre estos derechos:

La Educación... deberá ser reconocida como un proceso por medio del cual los seres humanos y las sociedades pueden alcanzar su entero potencial. La educación...promueve el derecho sustentable y mejora la capacidad de las personas para manejar temas como medio ambiente y desarrollo... Los gobiernos deberían tomar pasos activos para eliminar el analfabetismo... y expandir la participación de la mujer en todos los ámbitos... tanto en instituciones educacionales, como para promover la meta universal del acceso a una educación primaria y secundaria... (Bolívar, citando a Naciones Unidas: Cumbre de la Tierra, Agenda 21, p. 194)

Finalmente, el Comité Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (en adelante Comité DESC o CDESC) al realizar el estudio de los planes de acción para la enseñanza primaria, concluyó que el derecho a la educación reconocido en los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, es “el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos.” (CDESC, OG N°11, párr. 2)

### **1.1. La educación como derecho fundamental.**

Sobre el carácter fundamental del derecho a la educación, la Corte Constitucional ha dicho que:

‘[L]a jurisprudencia constitucional ha caracterizado a la educación como uno de los fines esenciales del Estado, como un derecho de especial protección por parte del mismo que tiene también la calidad de deber, del que depende la concreción de otros derechos fundamentales y que permite a sus titulares reclamar el acceso y la permanencia en el sistema educativo’, y que ‘a pesar de que el derecho a la educación no se encuentra consagrado como [derecho fundamental], la Corte le ha otorgado ese carácter y, por consiguiente, lo ha calificado como fundamental, entre otros, en los siguientes eventos: (i) cuando quien exige la prestación del servicio es un menor de edad, de acuerdo con lo establecido en el artículo 44 de la Carta Fundamental, (ii) cuando la amenaza o vulneración del derecho a la educación apareja la amenaza o vulneración de otro derecho de carácter fundamental, como la igualdad, el libre desarrollo de la personalidad o el debido proceso’. (Sentencia T-039 de 2016)

El derecho a la educación está contenido en el artículo 67 la Constitución Política, es decir que no está contemplado dentro del capítulo de derechos fundamentales, sino dentro del capítulo de derechos, económicos, sociales y culturales, donde en virtud del artículo 44, es considerado un derecho fundamental solo cuando los o las titulares del derecho son los niños y las niñas.

Este artículo establece que la educación es obligatoria para las niñas y los niños entre cinco y quince años de edad, sin embargo, es necesario interpretarlo junto con el artículo 44 de la Constitución y con los tratados internacionales de derechos humanos que ha ratificado Colombia, para así concluir que la educación es un derecho fundamental de toda la niñez hasta los 18 años de edad. (Corte Constitucional, sentencia T-1228 de 2008)

Tanto la Corte Constitucional como los instrumentos internacionales han delimitado el “núcleo esencial” de este derecho, lo que significa que hay un mínimo que debe ser garantizado, independientemente de las coyunturas políticas o económicas de un Estado.

Este “núcleo esencial” según Lerma (2007) es el “ámbito necesario e irreductible de conducta que el derecho protege, con independencia de las modalidades que asuma el derecho o las formas en que se manifieste. El núcleo esencial de un derecho fundamental, entonces, no está sometido a la dinámica de coyunturas políticas”. (p. 22)

En la jurisprudencia de la Corte Constitucional, en un primer momento se había establecido que los contenidos básicos del derecho a la educación correspondían a las obligaciones de acceso y permanencia según el artículo 67 de la Constitución Política. Sin embargo, con la Observación General No. 13 del CDESC se consideró que el núcleo duro debía contener además los componentes de disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Así, la Corte afirma que:

Para comprender el complejo panorama del derecho a la educación y en relación con el caso sometido a decisión, esta Corporación debe resaltar el contenido de su núcleo esencial. Al respecto, se recuerda que la jurisprudencia de este Tribunal estableció, en un primer momento, que la garantía de la educación estaba determinada por el acceso y permanencia, de acuerdo con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución. Este contenido mínimo fue complementado a partir de la Observación General No. 13 del Comité DESC, para indicar que la plena realización del citado derecho impone la observancia de los siguientes componentes: (i) disponibilidad, (ii) accesibilidad, (iii) aceptabilidad y (iv) adaptabilidad. (Sentencia T-435 de 2002)

## **1.2. Núcleo esencial del derecho a la educación.**

El contenido mínimo del derecho a la educación fue establecido en la Observación General No. 13 del Comité DESC en 1999, donde se precisó que la educación debe tener las siguientes características interrelacionadas: la asequibilidad (o disponibilidad), la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad.

### ***1.2.1. Asequibilidad o disponibilidad.***

Esta característica hace referencia a que:

[D]ebe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc. (Comité DESC, OG No. 13, párr. 6)

La asequibilidad es la satisfacción de la demanda educativa, para lo cual se debe impulsar la oferta pública, crear y financiar instituciones públicas, permitir la creación de entidades educativas privadas, e invertir en recursos humanos y físicos para prestar el servicio de educación. (Corte Constitucional, sentencia T-743 de 2013)

### ***1.2.2. Accesibilidad.***

La accesibilidad está compuesta por tres dimensiones: (i) no discriminación, que implica que la educación debe ser accesible a todas las personas, en especial a grupos vulnerables sin discriminación alguna; (ii) accesibilidad material, es decir que, la educación debe ser asequible materialmente, ya sea por la ubicación geográfica de acceso razonable a las instituciones (escuela vecinal), o por la utilización de tecnología moderna (como programas de educación a distancia), y (iii) accesibilidad económica, que hace referencia a la gratuidad de la enseñanza primaria y la implementación gradual de la gratuidad en la enseñanza secundaria y superior. (Comité DESC, OG No. 13, Corte Constitucional T-274 de 2014)

De acuerdo con la Constitución Política, la educación será gratuita en las instituciones estatales, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. (Art. 67)

La posibilidad de cobrar derechos académicos se basa en el principio de solidaridad, para que los dineros de las personas que tienen capacidad económica coadyuven a sufragar los gastos de las personas que no la tienen. (Corte Constitucional, T-1228 de 2008).

### ***1.2.3. Aceptabilidad.***

Según la Observación General No. 13 del Comité DESC la aceptabilidad es:

[L]a forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13). (Párr. 6)

La aceptabilidad conlleva, por un lado, el conjunto de criterios de calidad de la educación, que incluyan los derechos de las minorías, seguridad y salud en la escuela, cualidades profesionales de los docentes y, por otro lado, que el Estado tiene el deber de establecer, controlar y exigir unos determinados estándares de calidad, tanto en los establecimientos educativos públicos como en los privados. (Cotino citando a Tomasevski, 2012, p. 164)

#### ***1.2.4. Adaptabilidad.***

El derecho a la educación, como lo señala Tomasevski (2003, 2004) no tiene una historia muy larga y su reconocimiento se ha dado de manera progresiva, superando exclusiones que la relatora clasifica en tres etapas principales:

La primera etapa llamada “segregación” consistió en que el derecho a la educación se empezó a conceder a personas que históricamente se le había negado o eran excluidas, como los pueblos indígenas o los no ciudadanos, pero segregando, es decir, que la educación para niñas, pueblos indígenas, personas con discapacidad o miembros de minorías se ofrecía en escuelas especiales.

La segunda etapa consistió en avanzar de la segregación a la “integración”, que consistió en que aquellas personas o grupos que estaban siendo admitidos al sistema de educación tenían que adaptarse a este. Según Tomasevski “los indígenas y niños pertenecientes a minorías se integrarán a escuelas que impartan enseñanzas en lenguas desconocidas para ellos y versiones de la historia que les nieguen su propia identidad.” (2004, p. 9)

La tercera etapa consistió en la “adaptación” del sistema de educación al derecho de los y las estudiantes a educarse igualitariamente.

La adaptabilidad entonces implica que la educación debe ser flexible para poder adaptarse tanto a las necesidades de las sociedades y comunidades, como a las necesidades sociales y culturales de cada estudiante, cambiando así, la posición de que eran las y los estudiantes quienes debían adaptarse al sistema. (Observación General No. 13 del Comité DESC, Corte Constitucional, sentencias T-458 de 2013 y T-743 de 2013)

Tanto las instituciones como los programas de aprendizaje deben ajustarse a las condiciones de las y los estudiantes, en particular a los grupos de especial protección, como lo son los grupos étnicos y personas en situación de desplazamiento, para que permanezcan en el sistema educativo y se garantice la continuidad en la prestación del servicio. (Corte Constitucional, sentencias T-743 de 2013 y T-039 de 2016)

## **2. Marco jurídico y obligaciones del Estado en materia de derecho a la educación en relación con poblaciones étnicas y culturalmente diversas**

### **2.1. El derecho a la educación en los instrumentos internacionales ratificados por Colombia.**

Las diferentes declaraciones, convenciones y tratados internacionales de derechos humanos que ha ratificado Colombia, en virtud del artículo 93 de la Constitución Política conforman el marco jurídico que ampara el derecho a la educación en la perspectiva de derechos humanos.

#### ***a. Declaración Americana sobre los Derechos y Deberes del Hombre (1948).***

Toda persona tiene derecho a la educación, inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad, con el fin de que se le capacite para lograr una digna subsistencia, el mejoramiento del nivel de vida y para ser útil en la sociedad. Asimismo, establece el derecho de toda persona a recibir, por lo menos, gratuitamente la educación primaria. (Art. 12)

***b. Declaración Universal de Derechos Humanos -DUDH- (1948).***

La educación es un derecho de todas las personas y la instrucción elemental y fundamental es obligatoria y debe ser gratuita. Tiene por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalecer el respeto a los derechos humanos y libertades individuales. Existe un derecho preferente de los padres y las madres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos e hijas. (Ar. 26)

Estos principios básicos han sido desarrollados por distintos instrumentos internacionales de Derechos Humanos que han sido ratificados por Colombia, por tanto, le imponen obligaciones concretas al Estado.

***c. Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial -CERD- (1965.)<sup>15</sup>***

El Estado Parte debe eliminar todas las formas de discriminación racial<sup>16</sup> en la educación y la formación profesional. (Art. 5)

Además, debe adoptar medidas inmediatas y eficaces en la enseñanza, educación, cultura e información para eliminar prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y promover la tolerancia y amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos. (Art. 7)

***d. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -PIDESC- (1966).<sup>17</sup>***

El artículo 13 establece el derecho de toda persona a la educación. Reiterando el contenido de la DUDH, agrega que los Estados Parte reconocen que para lograr este derecho: la enseñanza primaria, debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; la enseñanza secundaria y superior debe ser accesible a todas las personas y se implemente de manera progresiva la enseñanza gratuita; deben fomentar e intensificar, en la medida de lo posible, la educación fundamental para

---

<sup>15</sup> Aprobada por Colombia mediante la Ley 22 de 1981.

<sup>16</sup> “La expresión "discriminación racial" denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública”. (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, artículo 1)

<sup>17</sup> Aprobado por Colombia mediante Ley 74 de 1968



las personas que no han recibido o terminado el ciclo de educación primaria; deben implantar un sistema de becas, y mejorar las condiciones materiales del cuerpo docente.

El Estado tiene la obligación de tomar las medidas para lograr progresivamente la plena efectividad de este derecho, para lo cual, tiene unas obligaciones generales y unas concretas.

Respecto de las primeras, los Estados tienen tres tipos de obligaciones: respeto, protección y cumplimiento. Las obligaciones de respeto implican que el Estado debe evitar las medidas que obstaculicen el disfrute del derecho a la educación. Las obligaciones de protección imponen a los Estados el deber de adoptar medidas que impidan a terceros obstaculizar el derecho a la educación. Las obligaciones de cumplimiento se refieren al deber del Estado de adoptar medidas positivas, que permitan a las personas disfrutar el derecho y facilitarlo cuando un individuo o grupo no puede poner en práctica el derecho por sí mismo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, de acuerdo con la redacción del artículo 13 del PIDESC, el Estado no tiene las mismas obligaciones en todos los niveles de la educación. (Comité DESC, Observación General No. 13)

En relación con las obligaciones concretas, los Estados Parte deben respetar, proteger y facilitar las características fundamentales del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Así, el Comité DESC señaló que:

Por ejemplo, la obligación del Estado de respetar la disponibilidad de la educación se demuestra no cerrando escuelas privadas; la de proteger la accesibilidad de la educación, velando por que (sic) terceros, incluidos padres y empleadores, no impidan que las niñas asistan a la escuela; la de llevar a efecto (facilitar) la aceptabilidad de la educación, adoptando medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable para las minorías y las poblaciones indígenas, y de buena calidad para todos; la obligación de llevar a efecto (facilitar) la adaptabilidad de la educación, formulando planes de estudio y dotándolos de recursos que reflejen las necesidades contemporáneas de los estudiantes en un mundo en transformación; y la de llevar a efecto (facilitar) la disponibilidad de la educación, implantando un sistema de escuelas, entre otras cosas construyendo aulas, estableciendo programas, suministrando materiales de estudio, formando maestros y abonándoles sueldos competitivos a nivel nacional. (CDESC, OG No. 13, párr. 50)

El Estado tiene diferentes obligaciones respecto de la enseñanza primaria, secundaria, superior y fundamental. Así, la obligación concreta que tiene el Estado es proporcionar instrucción primaria a todas las personas. Frente a los demás niveles de educación, de acuerdo con los literales b) y d) del párrafo 2 del artículo 13, los Estados Parte tienen la obligación inmediata de “adoptar medidas” para implementar la enseñanza secundaria, superior y fundamental para todas las personas, por lo que:

[C]omo mínimo, el Estado Parte debe adoptar y aplicar una estrategia nacional de educación que establezca la enseñanza secundaria, superior y fundamental, de conformidad con el Pacto. Esta estrategia debe contar con mecanismos, como indicadores y criterios de referencia, relativos al derecho a la educación que permitan una supervisión de los progresos realizados. (Comité DESC, Observación General No. 13, párr. 52)

Además, los Estados Parte tienen la obligación concreta de establecer las normas mínimas en materia de enseñanza que deben cumplir todas las instituciones de enseñanza privadas y mantener un sistema de supervisión del cumplimiento de estas normas. (Comité DESC, Observación General No. 13, párr. 54)

***e. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer - CEDAW- (1979).*<sup>18</sup>**

El Estado debe adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación<sup>19</sup> contra la mujer y garantizarle igualdad de derechos con el hombre en la educación. (Art. 10)

El Estado Parte debe asegurar: (i) las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y la obtención de diplomas en instituciones de todas las categorías y en todos los niveles de educación; (ii) acceso a personal docente del mismo nivel profesional y a instituciones y equipos escolares de la misma calidad; (iii) la eliminación de cualquier concepto estereotipado de papeles masculino o femenino, tomando medidas como educación mixta, modificación de libros, programas y métodos de enseñanza; (iv) mismas oportunidades para obtención de becas; (v) acceso a programas de educación permanente; (vi) reducción de la deserción escolar femenina; (vii) las mismas oportunidades para participar en el deporte y educación física, y (viii) acceso a información sobre salud y bienestar de la familia, incluida la información y asesoramiento sobre planificación familiar. (Art. 10)

***f. La Convención Americana sobre Derechos Humanos -CADH- o “Pacto de San José”<sup>20</sup> (1969) y Protocolo Adicional en materia de DESC o “Protocolo de San Salvador” (1988).*<sup>21</sup>**

El Pacto de San José solo tiene un artículo que se refiere a los derechos económicos, sociales y culturales:

---

<sup>18</sup> Aprobada en Colombia mediante la Ley 051 de 1981.

<sup>19</sup> “la expresión “discriminación contra la mujer” denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera”. (CEDAW, artículo 1°)

<sup>20</sup> Aprobada en Colombia mediante la Ley 16 de 1972.

<sup>21</sup> Aprobado en Colombia mediante la Ley 319 de 1996.

Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados. (Artículo 26)

Posteriormente, el Protocolo de San Salvador desarrolló este artículo y reiteró el contenido del artículo 13 del PIDESC. Además, dispuso que las niñas y los niños tienen derecho a la educación gratuita y obligatoria en su fase elemental y a continuar su proceso de formación académica en grados más elevados. (Art. 13)

***g. La Convención sobre los Derechos del Niño -CDN- (1989).<sup>22</sup>***

Los Estados parte deben: (i) implementar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas; (ii) fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria y hacer que todos los niños y niñas dispongan y tengan acceso a ella, y adoptar medidas para lograr la gratuidad u otorgar una asistencia financiera en caso de necesidad; (iii) hacer la enseñanza superior accesible a todas las personas; (iv) hacer que todos los niños y las niñas dispongan de información y orientación sobre cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas, y (v) adoptar medidas para fomentar la asistencia regular de los niños y las niñas a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. (Art. 28)

Esta convención establece que el Estado debe fomentar la asistencia regular a la escuela, reducir la tasa de deserción escolar y velar porque la disciplina escolar sea acorde con la dignidad de las niñas y los niños.

Por otro lado, de acuerdo con el artículo 29, la educación de los niños y las niñas debe estar encaminada a:

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de los niños y niñas hasta el máximo de sus posibilidades.
- Inculcar el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y los principios establecidos en la Carta de Naciones Unidas.
- Inculcar el respeto a los padres y madres, la identidad cultural, su idioma, los valores de donde sea originario y de las culturas distintas a la suya.

---

<sup>22</sup> Aprobada en Colombia mediante la Ley 12 de 1991.

- Preparar a los niños y las niñas para que asuman una vida responsable en una sociedad libre, en la que se promueva la tolerancia, comprensión, paz, igualdad de género y la amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas indígenas.
- Inculcar el respeto por el medio ambiente.

Sobre la importancia de estos objetivos, el Comité de los Derechos del Niño en su Observación General No.1 (2001) resaltó que:

[L]a enseñanza debe girar en torno al niño: que el objetivo principal de la educación es el desarrollo de la personalidad de cada niño, de sus dotes naturales y capacidad, reconociéndose el hecho de que cada niño tiene características, intereses y capacidades únicas y también necesidades de aprendizaje propias. Por lo tanto, el programa de estudios debe guardar una relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico del niño y con sus necesidades presentes y futuras, y tomar plenamente en cuenta las aptitudes en evolución del niño; los métodos pedagógicos deben adaptarse a las distintas necesidades de los distintos niños. (Párr. 8)

Según el Comité de los Derechos del Niño (Observación General No. 11, 2009) los Estados Parte tienen las siguientes obligaciones:

- Proteger a las niñas y los niños contra toda forma de discriminación. Para lo cual, deben velar porque los programas de estudios, el material educativo y los libros de texto tengan una imagen exacta e informativa de las culturas indígenas.
- Adoptar medidas especiales para que las niñas y los niños indígenas ejerzan su derecho a la educación en las mismas condiciones que las niñas y los niños no indígenas.
- Reconocer que los pueblos indígenas tienen derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación, los cuales, deben cumplir con las normas mínimas establecidas por la autoridad competente.
- Velar porque las instituciones educativas sean fácilmente accesibles en los lugares donde viven las niñas y los niños indígenas, por lo que los Estados Parte pueden apoyarse de los medios de información, como radio, internet y escuelas móviles para fines educativos.
- Tener en cuenta las prácticas culturales, actividades estacionales, períodos ceremoniales y tratar de ajustarse a ellas.

- No deberían establecer escuelas en régimen de internado fuera de las comunidades indígenas.
- Otorgar una educación que respete la cultura, idioma y tradiciones a los niños y niñas indígenas que viven fuera de sus comunidades.

***h. El Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1991).<sup>23</sup>***

Este convenio tiene como propósito mantener y fortalecer la cultura, las formas de vida, las instituciones propias y el derecho a participar en los asuntos que afectan a los pueblos indígenas. Los artículos 26 al 31 del Convenio se centran en la “educación y medios de comunicación” donde se establece que los Estados deben:

- Adoptar medidas para garantizar que los miembros de los pueblos interesados tengan la posibilidad de adquirir educación a todos los niveles, en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. (Art. 26)
- Desarrollar y aplicar los programas y servicios de educación para los pueblos interesados, que respondan a sus necesidades. Además, los programas y servicios de educación deben abarcar su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (Art. 27, numeral 1)
- Asegurar la formación de miembros de pueblos indígenas y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, para que se transfiera progresivamente la responsabilidad de la realización de esos programas a estos pueblos. (Art. 27, numeral 2)
- Reconocer el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones. (Art. 27, numeral 3)
- Enseñar, siempre que sea viable, a los niños y a las niñas de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la que comúnmente hable el grupo al que pertenece. (Art. 28, numeral 1)
- Tomar medidas para que estos pueblos dominen la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país. (Art. 28, numeral 2)
- Adoptar medidas educativas en todos los sectores de la comunidad nacional para eliminar los prejuicios que puedan tenerse de estos pueblos, y hacer esfuerzos para que los libros de historia ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de sus sociedades y culturas. (Art. 31)

---

<sup>23</sup> Aprobado en Colombia mediante la Ley 21 de 1991.

- Adoptar medidas para que estos pueblos conozcan sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que se refiere a trabajo, posibilidades económicas, cuestiones de educación y salud. Para lo cual, deben recurrir, si es el caso, a traducciones escritas y a la utilización de las lenguas de estos pueblos en los medios de comunicación masiva. (Art. 30)

Finalmente, es importante resaltar que uno de los objetivos de la educación para los niños y niñas de los pueblos indígenas es “impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.” (Art. 29)

### ***i. Los Principios Rectores de Desplazamientos Internos -PRDI- (1998)***

El Principio 23 hace referencia a la educación en los siguientes términos:

1. Toda persona tiene derecho a la educación.
2. Para dar efecto a este derecho las autoridades competentes se asegurarán de que los desplazados internos, en particular los niños desplazados, reciban una educación gratuita y obligatoria a nivel primario. La educación respetará su identidad cultural, su idioma y su religión.
3. Se harán esfuerzos especiales por conseguir la plena e igual participación de mujeres y niñas en los programas educativos.
4. Tan pronto como las condiciones lo permitan, los servicios de educación y formación se pondrán a disposición de los desplazados internos, en particular adolescentes y mujeres, con independencia de que vivan o no en campamentos.

Este principio contiene entonces, elementos muy importantes para determinar el contenido del derecho a la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento. Así, dispone que su educación debe ser gratuita y obligatoria a nivel primario.

Por otro lado, establece el respeto del derecho a la identidad cultural, la libertad y la igualdad de género; cuestión que es de especial importancia cuando las víctimas de desplazamiento son niñas indígenas, quienes enfrentan mayores factores de riesgo. (Ver capítulo 2, punto 2.2.)

## **2.2. El derecho a la educación en la normatividad nacional.**

### ***a. Constitución Política de Colombia -C.P.- (1991).***

El artículo 67 de la Constitución Política reconoce que la educación es un derecho de la persona y un servicio público, cuyos responsables son el Estado, la sociedad y la familia. Asimismo, establece tres aspectos para la realización efectiva de este derecho: (i) la educación es obligatoria

entre los cinco y quince años de edad; (ii) comprende, como mínimo, un año de preescolar y nueve años de educación básica, y (iii) será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

En concreto, las obligaciones que tiene el Estado frente al derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes indígenas, están establecidas en sus artículos 7, 67 y 68 de la C.P.

En primer lugar, es necesario mencionar que la Constitución Política ordena al Estado reconocer y proteger tanto la diversidad étnica y cultural de la Nación (Art. 7), como el derecho de las y los integrantes de los grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. (inc. 5, artículo 68)

En segundo lugar, mediante el artículo 67 de la C.P. se impone al Estado las siguientes obligaciones:

- Garantizar el núcleo esencial y no negociable del derecho a la educación.
- Regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación.
- Velar por calidad de la educación, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de las y los estudiantes.
- Garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a las niñas y los niños las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.
- La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales.

En tercer lugar, el artículo 68 señala otras obligaciones de garantía y respeto por parte del Estado:

- Establecer mediante ley las condiciones para la creación y gestión de los establecimientos educativos que podrán fundarse por parte de particulares.
- La participación de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones educativas.
- El derecho de los padres y las madres a escoger el tipo de educación de sus hijos e hijas.
- El derecho de las personas a no recibir educación religiosa en los establecimientos del Estado.

- Erradicar el analfabetismo y garantizar la educación de las personas con discapacidad.

***b. Ley 115 del 8 de febrero de 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación.”***

Esta ley regula el servicio público de la educación, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal<sup>24</sup> en los niveles preescolar, básica<sup>25</sup> y media<sup>26</sup>, no formal<sup>27</sup> e informal<sup>28</sup>, y está dirigida a niños, niñas y jóvenes en edad escolar, adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a personas que requieran rehabilitación social. (Art. 1 inciso 3).

Para el objeto bajo estudio es importante resaltar el capítulo 3º, que se refiere a la educación para grupos étnicos, definida como aquella que:

[S]e ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Art. 55).

De conformidad con el artículo 56 de esta ley, la educación a grupos étnicos está orientada por los principios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Además, señala que su objetivo es “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.”

Asimismo, señala que la enseñanza en los territorios de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del grupo respectivo. (Art. 57)

---

<sup>24</sup> “Artículo 10. Definición de educación formal. Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”.

<sup>25</sup> “Artículo 19. Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.”

<sup>26</sup> “Artículo 27. Duración y finalidad. La educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10º) y el undécimo (11º). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.”

<sup>27</sup> “Artículo 36. Definición de educación no formal. La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley.”

<sup>28</sup> “Artículo 43. Definición de educación informal. Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados”



Sobre la formación de los educadores para los grupos étnicos y su selección, los artículos 58 y 62 de la ley, establecen la obligación del Estado de promover y fomentar la formación de educadores que dominen la cultura y lengua de estos grupos. El Ministerio de Educación Nacional, quien en conjunto con las entidades territoriales y con concertación de las autoridades de los grupos étnicos, tiene el deber de establecer los programas de formación de los etnoeducadores.

***c. Ley 387 de 1997 “Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.”***

En esta ley se ordena al Estado formular las políticas públicas y adoptar las medidas correspondientes tanto para prevenir el desplazamiento forzado como para atender, proteger y estabilizar socioeconómicamente a las personas que han sido desplazadas por la violencia. (Art. 3)

Las medidas que tome el gobierno nacional para la consolidación y estabilización económica de la población desplazada deben permitir el acceso directo a programas relacionados, entre otros, con la atención social en salud, educación, vivienda, la niñez, la mujer y personas adultas mayores. (Art. 17, numeral 5)

Esta Ley establece la obligación del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales de adoptar programas de educación básica y media especiales para las víctimas del desplazamiento, que tienen que desarrollarse en tiempos menores a los convencionales con el fin de garantizar con rapidez la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de la persona que fue víctima del desplazamiento. (Numeral 10, art. 19)

***d. Decreto 2562 de 2001 “Por el cual se reglamenta la Ley 387 del 18 de julio de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones.”<sup>29</sup>***

De acuerdo con el artículo 1 de este Decreto, les corresponde a las entidades territoriales garantizar la prestación del servicio público de la educación en los niveles de preescolar, básica y media, en donde se ubiquen las poblaciones desplazadas.

En este Decreto se señala que la persona en situación de desplazamiento debe estar incluida en el Registro Único de Población Desplazada -RUPD- para que pueda acceder a un cupo educativo. No obstante, los establecimientos educativos no pueden exigir documentos a quien no esté en la capacidad de presentarlos, por lo que las Secretarías de Educación Departamentales, Distritales o

---

<sup>29</sup> Compilado en el Decreto Único del Sector Educación, Decreto 1075 de 2015.

Municipales serán las encargadas de gestionar y obtener los mismos en un plazo no mayor de 6 meses. (Artículo 2)

***e. Decreto 2406 de 26 de junio de 2007 “por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996”.<sup>30</sup>***

El Decreto 1697 de 1996 creó la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas. Esta última está adscrita al Ministerio del Interior y su objetivo es “concertar entre éstos y el Estado todas las decisiones administrativas y legislativas susceptibles de afectarlos, evaluar la ejecución de la política indígena del Estado, sin perjuicio de las funciones del Estado, y hacerle seguimiento al cumplimiento de los acuerdos a que allí se lleguen.” (Art. 10).

El objeto de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas es “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas.” (Art. 2)

***f. Ley 1448 de 2011 “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.”***

Esta ley se expidió con el fin de establecer las medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en el artículo 3 de la Ley.<sup>31</sup>

Respecto a las medidas que se deben tomar en materia de educación, la ley establece que las autoridades educativas adoptarán las acciones necesarias para asegurar el acceso a la educación y la exención de costos económicos en los niveles de preescolar, básica y media de las víctimas que no cuenten con los recursos para su pago en los establecimientos educativos oficiales. Cuando no es posible el acceso en un establecimiento oficial, se podrá contratar el servicio educativo con instituciones privadas. (Art. 51)

Dentro de las acciones en materia de memoria histórica, el Ministerio de Educación Nacional tiene el deber de fomentar, desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, programas que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de derechos, desarrollen competencias ciudadanas, científico-sociales y propendan a la reconciliación y garantías de no repetición. Lo anterior, con el fin de garantizar una educación de calidad. (Art. 145, numeral 7)

---

<sup>30</sup> Compilado en el Decreto Único del Sector Educación, Decreto 1075 de 2015.

<sup>31</sup> Ver pie de página No. 19

Son funciones de las entidades territoriales la atención, asistencia y reparación integral a las víctimas, por lo que deben garantizarles la prestación eficiente y oportuna de los servicios de salud, educación, agua potable y saneamiento básico, esto con cargo de los recursos del Sistema General de Participaciones. (Art. 174)

### **2.3. Marco jurisprudencial.**

#### ***2.3.1. El derecho a la educación de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento en la jurisprudencia de la Corte Constitucional.***

##### *a. Niñas y niños desplazados.*

El derecho a la educación de niñas y niños en situación de desplazamiento es directamente exigible al Estado. Genera en este el deber de garantizar la continuidad del proceso educativo y facilitar el acceso al sistema de educación en aquellos lugares en los que las niñas y los niños se radiquen para no interrumpir su formación. (Corte Constitucional, sentencia T-215 de 2002)

El Estado debe dar prioridad en los cupos educativos a las familias de víctimas de la violencia y debe otorgar exoneración total del pago de la matrícula y pensión<sup>32</sup> para las personas desplazadas. (Corte Constitucional, sentencia T-098 de 2002)

Es posible que las niñas y los niños víctimas de desplazamiento sobrepasen la edad en la que ordinariamente se accede a los grados escolares, porque son obligados a trasladarse de un lugar a otro, suspendiendo y reiniciando sus años lectivos. Las instituciones educativas no pueden negarles el ingreso al sistema educativo a un niño o niña que haya superado la edad límite establecida para acceder a un grado escolar. (Corte Constitucional, sentencia T-215 de 2002)

El Estado debe facilitarle a esta población los textos de biblioteca, material didáctico y uniformes. Además, debe garantizarles cupos disponibles o ampliar la cobertura si es necesario. (Corte Constitucional, sentencia T-268 de 2003)

Asimismo, la Corte estableció que: (i) los padres y acudientes no pueden impedir el acceso a la educación de sus hijos e hijas en su lugar de desplazamiento; (ii) a cada persona en situación de desplazamiento se le informará que tiene derecho a acceder a un cupo en un establecimiento educativo si es menor de 15 años; (iii) los niños y las niñas están obligados a asistir a los planteles educativos correspondientes, y (iii) la obligación mínima del Estado frente a las niñas y niños en situación de desplazamiento, es proporcionar los cupos que sean necesarios en entidades públicas o privadas de la zona. (Sentencia T-025 de 2004)

---

<sup>32</sup> “Es la suma anual que se paga al establecimiento educativo privado por el derecho del alumno a participar en el proceso formativo, durante el respectivo año académico.” (Art. 4, Decreto 2253 de 1995)

Respecto de la gratuidad de la educación, el Estado tiene la obligación de hacer una política pública que identifique el grupo poblacional que no tiene capacidad de asumir el costo de la educación pública y exceptuarlos de dichos pagos, mientras que el Estado alcanza la gratuidad y la universalidad de la educación pública obligatoria. (Corte Constitucional, sentencia T-1228 de 2008)

*b. Comunidades indígenas como sujetos de especial protección constitucional.*

Desde 1993 la Corte Constitucional reconoció que:

(i) las comunidades indígenas son sujetos de derechos fundamentales; (ii) esos derechos no son equivalentes a los derechos individuales de cada uno de sus miembros, ni a la sumatoria de estos; y (iii) los derechos de las comunidades indígenas no son asimilables a los derechos colectivos de otros grupos humanos. (Sentencias T-380 de 1993 y T-514 de 2012)

A partir de lo anterior, la Corte Constitucional ha establecido de forma consolidada en su jurisprudencia, el estatus de sujetos de derechos a las comunidades indígenas, es decir, como sujetos colectivos autónomos con personería sustantiva, diferenciables de las y los miembros individuales de sus comunidades, para ejercer y reivindicar el pleno ejercicio y goce efectivo de sus derechos fundamentales colectivos. (Sentencia T-514 de 2012)

Con la Constitución Política de 1991 se cambió el paradigma de Estado basado en un modelo de “asimilación e integración” de las comunidades étnicas a uno que se fundamenta en el reconocimiento y garantía del pluralismo, multiculturalismo y la participación de las minorías. (Corte Constitucional, T-049 de 2013)

*c. Identidad étnica y cultural.*

El derecho a la identidad étnica y cultural de las comunidades indígenas protege y preserva los “usos, valores y costumbres, tradiciones, cosmovisión, formas de producción y todos los demás ámbitos que los definen e identifican.” (Corte Constitucional, sentencia T-514 de 2012)

Es un derecho fundamental que se encuentra establecido en la Constitución Política y está radicada en cabeza de las comunidades étnicas y de los individuos que pertenecen a estas comunidades, por lo que la Corte ha establecido que este derecho tiene una dimensión colectiva y otra individual:

'una colectiva, que busca orientar la protección constitucional hacia las comunidades tradicionales que no siguen la forma de vida de la sociedad mayoritaria, permitiendo que éstas puedan desarrollarse de acuerdo con su propia

cultura, y otra individual, en el sentido de considerar que la aludida protección es también en favor de cada uno de los miembros de las comunidades nativas, garantizando que éstos puedan auto determinarse dentro y fuera de su territorio según su propia cosmovisión.’ (Sentencia T-049 de 2013)

Por lo tanto, el Estado debe garantizar los derechos fundamentales de los pueblos indígenas, preservar su existencia e impulsar su fortalecimiento cultural, lo que implica garantizar una educación especial, diferencial y étnica. (Corte Constitucional, sentencia T-049 de 2013)

#### *d. Etnoeducación*

Las comunidades indígenas no pueden estar obligadas a recibir la educación diseñada de manera general para toda la población, sin considerar sus especificidades. La Ley General de Educación establece que, además de los principios y fines diseñados para el resto de la población, se introducen unos específicos, que correspondan a las características propias de cada colectividad. (Corte Constitucional, sentencia T-514 de 2012)

En la sentencia T-514 de 2012 de la Corte Constitucional, se resumen los principios que establece la Ley 115 de 1994 para la etnoeducación:

- Participación comunitaria. Las medidas que afecten el servicio de la educación de una comunidad indígena deben consultársele a la respectiva colectividad.
- Progresividad. Se refiere a que las medidas que se toman en el sistema educativo no puedan ser intempestivas, sino que requieren de tiempo para adelantar las conversaciones necesarias antes de tomar decisiones.
- Autonomía. Las comunidades étnicas tienen derecho a gobernarse a sí mismas y determinar su destino.
- Los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho a una educación diferencial, que responda a las necesidades de conservación étnica y cultural.

Los componentes o requisitos para que se garantice el derecho a la etnoeducación, de acuerdo con la sentencia T-049 de 2013 de Corte Constitucional, son:

- Carácter bilingüe de la educación, que rescate, enseñe y preserve la lengua materna de las comunidades indígenas, porque la lengua es el medio esencial para transmitir la cultura, los valores y la cosmovisión indígena.

- Régimen especial de ingreso, ascenso y retiro de docentes y directivos.
- El Estado debe promover y fomentar la formación de educadores en el conocimiento de las lenguas y las culturas de las comunidades indígenas.
- El currículo debe fundamentarse en:

‘[L]a territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres’. Sobre el punto, el Relator de Naciones Unidas ha indicado que ‘la UNESCO enfatiza la necesidad de un currículo lingüística y culturalmente pertinente, en el cual la historia, los valores, las lenguas, las tradiciones orales y la espiritualidad sean reconocidas, respetadas y promovidas. Los pueblos indígenas reclaman ahora un currículo escolar adaptado a las diferencias culturales, que incluya las lenguas indígenas y considere el uso de metodologías pedagógicas alternativas’. (Sentencia T-049 de 2013)

- Administración y gestión institucionales. Se refiere a aspectos tales como los diferentes calendarios, espacios, condiciones geográficas, climáticas, el gobierno escolar, manuales de convivencia y materiales educativos.
- Participación de la comunidad étnica en todas las etapas de planeación, diseño, implementación y evaluación de la etnoeducación. Este elemento marca la diferencia entre la etnoeducación y la educación tradicional.

Así entonces, las obligaciones concretas que tienen los Estados de respetar, proteger y cumplir respecto de las características fundamentales del derecho a la educación de la población indígena, son:

*[A]sequibilidad*, cuyo contenido prescribe el derecho de las comunidades étnicas a crear sus propias instituciones y medios de educación (OIT-169, art. 27.3), *accesibilidad*, es decir, el derecho de los pueblos indígenas de adquirir una educación a todos los niveles (OIT-169, art. 26), *aceptabilidad*, el derecho de los grupos étnicos a que la educación sea culturalmente aceptable y de buena calidad (OIT-169, art. 2) y, *adaptabilidad*, es decir, la necesidad de que la educación que se otorgue a los grupos étnicos respete y desarrolle su identidad cultural, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales a fin de responder a sus necesidades particulares (OIT-169, art. 27.1). (Corte Constitucional, sentencia T-524-2014)

### ***2.3.2. El derecho a la educación en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.***

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante Corte IDH) tiene cuatro sentencias en donde estudió la violación del derecho a la educación de niños y niñas; sin embargo, solo en el Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador se declaró la violación del artículo 13 del Protocolo de San Salvador, en relación con los artículos 19 y 1.1. de la Convención Americana.

La Corte IDH en estas sentencias resaltó que, de acuerdo con el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el derecho a la educación es un derecho humano indispensable para realizar otros derechos humanos, cuyo objetivo es “el desarrollo de la personalidad del niño, sus dotes naturales y capacidad” (Corte IDH. Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador, párr. 278), y para garantizar este derecho deben cumplirse con las cuatro características esenciales e interrelacionadas que ya se han explicado en este trabajo. (Ver capítulo 3, punto 1.2.)

La Corte IDH se ha pronunciado sobre el derecho a la educación en tres situaciones específicas: el derecho a la educación de comunidades indígenas, de niños y niñas con VIH/SIDA y de privados de la libertad.

#### *a. Corte IDH. Caso "Instituto de Reeducción del Menor" vs. Paraguay (2004).*

Respecto del derecho a la educación de niños y niñas privados de la libertad, la Corte IDH ha establecido que en virtud del artículo 13 del Protocolo Adicional a la Convención Americana, el Estado tiene la obligación de garantizar maestros y recursos adecuados en los institutos de reclusión de menores de edad, porque el incumplimiento de estas obligaciones y más cuando los niños que están privados de la libertad pertenecen a sectores marginales de la sociedad, limita la posibilidad de reinserción efectiva a la sociedad y el desarrollo de sus proyectos de vidas. (Corte IDH. Caso "Instituto de Reeducción del Menor" vs. Paraguay, párr. 174).

#### *b. Caso de las niñas Yean y Bosico vs. República Dominicana. (2005).*

De acuerdo con la Corte IDH, de la interpretación del artículo 19 de la Convención Americana (derecho de los niños y las niñas a medidas de protección especiales), en conjunto con la Convención de los Derechos del Niño, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y el artículo 26 de la Convención en mención respecto del desarrollo progresivo, se puede concluir que surge para el Estado un deber de proveer educación primaria gratuita a todos los niños y niñas, “en un ambiente y condiciones propicias para su pleno desarrollo intelectual.” (Corte IDH. Caso de las niñas Yean y Bosico Vs. República Dominicana, párr. 185)

*c. Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek vs. Paraguay (2010).*

La Corte IDH ha entendido la prevalencia del interés superior de los niños y las niñas como “la necesidad de satisfacción de todos los derechos de los niños, que obliga al Estado e irradia efectos en la interpretación de todos los demás derechos de la Convención cuando el caso se refiera a menores de edad.” (Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay, párr. 257)

En relación con el derecho a la educación, la Corte IDH ha establecido que este junto con el cuidado de la salud, constituyen los pilares fundamentales para que los niños y las niñas puedan disfrutar de una vida digna, lo que supone por parte del Estado, el deber de prestar atención a las necesidades y a los derechos de la niñez, quienes por su condición de vulnerabilidad no cuentan con los medios adecuados para defender eficazmente sus derechos. (Ibid., párr. 258)

Respecto del derecho a la educación de comunidades indígenas, la Corte IDH estableció que, de acuerdo con los estándares internacionales, los Estados tienen la obligación de garantizar la accesibilidad a la educación gratuita y la sostenibilidad de esta. (Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay, párr. 211)

Cuando se trata de garantizar el derecho a la educación básica de comunidades indígenas, el Estado tiene la obligación de proporcionar una perspectiva etnoeducativa, es decir, que debe “adoptar las medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable desde una perspectiva étnica diferenciada.” (Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay, párr. 211)

Respecto de la identidad cultural, la Corte IDH ha establecido que el artículo 19 de la Convención Americana, cuando se interpreta en conjunto con el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño, establece la obligación adicional para el Estado de “promover y proteger el derecho de los niños indígenas a vivir de acuerdo con su propia cultura, su propia religión y su propio idioma.” (Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay, párr. 258)

Por lo tanto, los Estados tienen la obligación general de promover y proteger la diversidad cultural, de la que se desprende la obligación especial de garantizar el derecho a la vida cultural de los niños y las niñas indígenas. (Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay, párr. 262)

En este orden de ideas, la Corte IDH señaló que la pérdida de prácticas tradicionales y de las lenguas de la comunidad, y los perjuicios derivados de la falta del territorio afectan el desarrollo e identidad cultural de los niños y niñas de la comunidad indígena, por lo que es necesario la implementación de medidas que garanticen el disfrute de estos derechos. (Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay, párr. 263)



*d. Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador (2015).*

La Corte IDH ha sostenido que cuando un Estado decida restringir un derecho debe explicar las razones utilizadas para hacer la diferenciación de trato. Le corresponde a la autoridad la carga de la prueba, es decir, que es la llamada a demostrar que su decisión no tenía un propósito discriminatorio. (Corte IDH, Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador, párr. 257)

Cuando se presenta una diferencia de trato por una razón médica o por una enfermedad, “esta diferencia de trato debe hacerse en base a (sic) criterios médicos y la condición real de salud tomando en cuenta cada caso concreto, evaluando los daños o riesgos reales y probados, y no especulativos o imaginarios.” (Corte IDH, Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador, párr. 258).

Por lo anterior, “no pueden ser admisibles las especulaciones, presunciones, estereotipos o consideraciones generalizadas sobre las personas con VIH/SIDA o cualquier otro tipo de enfermedad.” (Corte IDH, Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador, párr. 258 )

Respecto de la adaptabilidad de la educación, la Corte IDH afirmó que:

Para el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ‘la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales varios’. Por su parte, el Comité de los Derechos del Niño, en su observación General No. 1 sobre los Propósitos de la educación, ha señalado que “los métodos pedagógicos deben adaptarse a las distintas necesidades de los distintos niños.’ (Corte IDH, Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador, párr. 262)

Así entonces, para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas con VIH/SIDA la Corte IDH estableció que, de acuerdo con el interés superior de los niños y las niñas, es necesaria “la adaptabilidad del entorno educativo a su condición de niña con VIH.” (Corte IDH, Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador, párr. 262)

### **3. Contenido de los estándares en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en las políticas públicas**

Como se ha descrito, hay multiplicidad de leyes, decretos, documentos CONPES, entre otros, que plasman las acciones del Estado para enfrentar la problemática de la población desplazada, por lo

que puede afirmarse que existe una política pública sobre desplazamiento forzado en Colombia. Sin embargo, esta ha sido insuficiente para garantizar efectivamente sus derechos. Lo anterior ha sido consecuencia, entre otros factores, de las deficiencias en las primeras etapas del diseño de las políticas.

Sobre el reto de diseñar políticas públicas ajustadas a las normas y estándares de derechos humanos, Pautassi afirma que:

[M]uchos países no logran resolver el reto de diseñar políticas públicas tomando como marco las normas y estándares de derechos humanos, son reticentes respecto de dotar de efectividad a los derechos humanos asumidos en tratados y en su propia legislación nacional, y en muchos casos, por acción y omisión, se convierten directamente en violadores de esos derechos. (2010, p.1)

Por ello, es necesario tener precisión sobre el contenido de los estándares en materia de DESC, ya que estos son:

[El] conjunto de pautas, principios y reglas orientadoras que constituyen la base sobre la cual se fija el contenido de los compromisos asumidos por los Estados en materia de derechos sociales y que fijan un corpus que permite no solo desarrollar con precisión el alcance de las obligaciones concernientes al derecho social en cuestión, sino que también aporta elementos comunes en los procesos de verificación de cumplimiento, fiscalización y evaluación de las políticas y acciones que se han aportado para la satisfacción de tales derechos. (Pautassi, 2010, p. 14)

Los principales estándares que se aplican para precisar el contenido de los DESC son:

*a. Progresividad y no regresividad.*

Este estándar hace alusión a la prohibición que tiene el Estado de adoptar políticas, programas y acciones que “empeoren la situación de los derechos sociales de los que gozaba la población al momento de adoptado el tratado internacional respectivo, o comprobar si la nueva norma suprime o restringe derechos o beneficios acordados por la anterior.” (Pautassi, 2010, p. 30)

La misma autora es clara en señalar que, el nivel de progresividad o regresividad se debe medir por medio de indicadores de manera periódica, teniendo en cuenta la evolución de las políticas y poniendo especial atención en los progresos o retrocesos de los sujetos o grupos poblacionales. (Pautassi, 2010)

En relación con los derechos que son prestacionales -como la educación- la Corte Constitucional enfatizó que las autoridades deben realizar políticas públicas que sean transparentes, serias y coherentes:

La transparencia exige que se hagan públicas las prestaciones que serán garantizadas así como los responsables de cumplir lo jurídicamente establecido. La seriedad demanda que cuando una política sea articulada en un instrumento jurídico, como una ley o un decreto, se respete la fuerza normativa, no política ni retórica, de dicho instrumento y por lo tanto se definan los alcances de los derechos reconocidos y se precise el contenido de las correspondientes obligaciones estatales. La coherencia apunta a que exista concordancia entre, de un lado, lo que ‘promete’ el Estado y, de otro lado, los recursos económicos y la capacidad institucional para cumplir lo prometido, máxime si las promesas se han transformado en normas jurídicas. La coherencia exige que si el Estado crea un derecho prestacional específico por vía de una ley, prevea que debe contar con los recursos para garantizar su goce efectivo y con la capacidad institucional para atender la demanda de servicios generada por la creación de ese derecho específico. (Sentencia T-025 de 2004)

Frente al goce efectivo de derechos prestacionales, la Corte señala que, si bien el Estado tiene un margen amplio de decisión al respecto, de acuerdo con la Observación General No. 1 del Comité DESC, este debe cumplir con unos requisitos mínimos, que son:

(i) la elaboración y actualización periódica de un diagnóstico de la situación en que son ejercidos y disfrutados tales derechos por la población; (ii) el diseño de políticas públicas encaminadas a lograr progresivamente la realización plena de tales derechos las cuales han de incluir metas específicas para medir los avances en los plazos fijados. (Corte Constitucional, sentencia T-025 de 2004)

Respecto del diseño e implementación de políticas públicas conducentes a la progresiva realización de tales derechos, la Corte Constitucional citó la Observación General No. 3 adoptada por el Comité del PIDESC, donde se establece que el Estado debe seguir los siguientes requisitos:

Primero, el Estado debe ‘adoptar medidas’, y, por lo tanto, no es admisible la ausencia de respuesta estatal ante la no realización de los derechos. Segundo, tales medidas han de comprender ‘todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas’, sin que los medios se puedan agotar en la expedición de normas. El Estado tiene la responsabilidad de identificar cuáles son los medios administrativos, financieros, educacionales, sociales etc. apropiados en

cada caso y de justificar que éstos son en realidad los apropiados en vista de las circunstancias. (Sentencia T-025 de 2004)

Por lo tanto, las obligaciones del Estado no se limitan a satisfacer el contenido mínimo de los DESC. Como lo señala Abramovich:

[C]ada Estado se encuentra obligado a adoptar medidas para que de manera progresiva se alcance la satisfacción plena de estos derechos, y no puede escudarse en la falta de recursos disponibles para justificar su accionar si este induce a un sector de la población por debajo del estándar mínimo de protección de este derecho. (2009, p. 5)

*b. Contenido mínimo de los derechos.*

Este estándar “[e]sencialmente se trata de una obligación mínima pero ineludible, de contenido universal, que apunta a asegurar la satisfacción de por lo menos niveles básicos de cada uno de los derechos e incluye obligaciones de comportamiento y obligaciones de resultado” (Pautassi, 2010, p. 17). Por lo tanto, los Estados deben actuar de manera positiva para garantizar los derechos sociales, económicos y culturales, que están reconocidos en pactos internacionales.

*c. Utilización del máximo de los recursos disponibles.*

Del artículo 2.1. del PIDESC se desprenden dos criterios fundamentales que deben guiar las actuaciones de los Estados: “1) Existe la obligación de adoptar medidas concretas y 2) deben utilizarse el máximo de los recursos disponibles.” (Pautassi, 2010, p.23)

La misma autora siguiendo la Observación General N°3 del PIDESC, afirma que el concepto de “adoptar medidas” le impone a los Estados la obligación de establecer actos concretos orientados a la satisfacción de la totalidad de las obligaciones y explicar por qué no han adoptado medidas o por qué las mismas han significado un retroceso para la satisfacción de estos derechos.

Por esto, las entidades competentes al fijar las políticas públicas, en su diseño deben tener claro también el presupuesto que se va a destinar y que corresponda con los fines de estas. Este sin duda, fue uno de los errores más grandes del Estado Colombiano, pues si bien expidió leyes asignando las entidades encargadas del diseño de las respectivas políticas públicas para atención a la población desplazada, hubo falta de presupuesto para ejecutarlas. Por ello, la Corte Constitucional señaló que las entidades territoriales deben fijar el presupuesto que designarán a la población desplazada y definir los programas de atención a esta población. (Sentencia T-025 de 2004)

*d. Igualdad y no discriminación.*

Cuando se habla de no discriminación se está haciendo alusión a un principio que no admite excepción, a menos que se hagan distinciones que se fundamenten en criterios objetivos.

En relación con el derecho a la educación, Pautassi (2010) citando la Observación General No. 13 del PIDESC, afirmó que, un Estado viola este derecho cuando “adopta leyes u omite derogar leyes que discriminan a individuos o grupos (...) o no adopta leyes o medidas que impidan la discriminación de hecho en la educación.” (p. 40)

*e. Mecanismos de reclamo.*

La justiciabilidad o exigibilidad es “la posibilidad de dirigir un reclamo ante una autoridad independientemente del obligado -habitualmente, un juez- para que haga cumplir la obligación o imponga reparaciones o sanciones por el incumplimiento.” (Pautassi, 2010, p. 51)

*f. Acceso a la información.*

La producción y acceso a la información es un insumo fundamental tanto para el diseño de las políticas públicas como para el monitoreo y evaluación de estas. Así, para Pautassi (2010) “es imposible pensar en formular una política sin el acceso a información de calidad y de manera suficiente, ya que sin datos empíricos no se puede conocer fehacientemente sobre cuál situación o campo busca actuar la política.” (p. 55)

*g. Participación en el diseño de las políticas públicas.*

Este estándar es útil para las estrategias y políticas de desarrollo y permite identificar las necesidades de las comunidades. (Pautassi, 2010)

Respecto de las personas u organismos que deben participar en el diseño e implementación de las políticas públicas, la Corte Constitucional afirmó que:

Primero, el diseño y la ejecución de las políticas deben ser realizados contando con la participación de las comunidades desplazadas. Segundo, las entidades estatales pueden concluir convenios con organizaciones no gubernamentales ONG. Tercero, las normas establecen que el Estado podrá solicitar ayuda a los organismos internacionales. Por último, las directivas presidenciales estipulan que el Estado deberá buscar un mayor compromiso de la sociedad civil. (Sentencia T-025 de 2004)

## **4. Enfoques de las políticas públicas.**

### **4.1. Enfoque de derechos.**

Este enfoque está dirigido a reconocer a las personas como titulares de derechos que pueden ser reclamados al Estado. Tanto las políticas como instituciones que tienen por finalidad impulsar el enfoque derechos humanos, deben basarse explícitamente en las normas y principios que se han establecido en el derecho internacional de los derechos humanos. (Pautassi, 2010)

La política pública elaborada bajo el enfoque de derechos está dirigida a toda la población, pues como lo señala la Secretaría de Inclusión:

El enfoque de derechos orienta la construcción de acciones y decisiones de política, bajos los principios de universalidad, interdependencia e indivisibilidad; en consecuencia, la política pública se plantea para el conjunto de la población. Es necesario precisar entonces, que aun cuando uno de los motivos para la adopción de una política pública puede estar orientados a cambiar las condiciones de desigualdad e inequidad que vive un grupo o un sector de la población en específico, el conjunto de las decisiones y acciones para materializar las obligaciones estatales de garantía de derechos, involucran a toda la población. (2011, p. 33)

### **4.2. Enfoque diferencial.**

Este enfoque permite conocer las condiciones y necesidades específicas y particulares de los diferentes grupos poblacionales, para garantizar el goce efectivo de sus derechos. De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados -ACNUR-, en lo relacionado con el desplazamiento forzado, el enfoque diferencial permite:

[E]videnciar las diversas maneras en que se conjugan en la población internamente desplazada cuatro condiciones y/o situaciones de desigualdad que sustentan la necesidad de medidas positivas a favor de las mujeres, los grupos étnicos y los diferentes sectores de edad, con el fin de contrarrestar los efectos del mismo: i) la vulneración de derechos a causa del conflicto armado y del desplazamiento mismo; ii) las discriminaciones históricas de género; iii) las discriminaciones raciales o de la etnia, y iv) la vulneración específica de los grupos de edad (niñez, juventud o adolescencia y adultos mayores)” (2004, pp. 106-107)

Es importante tener en cuenta que, de acuerdo con ACNUR, el enfoque diferencial de la política pública de prevención y atención al desplazamiento forzado no solo debe estar dirigida a disminuir las condiciones de discriminación, sino también a establecer acciones positivas que contribuyan a:

i) [T]ransformar las negaciones e imposiciones culturales a estos grupos poblacionales; ii) superar la dependencia; y iii) apoyar la construcción de personas y colectivos autónomos generando capacidades para transformar las relaciones de poder que les han sido impuestas históricamente; todo ello en el marco de la garantía del goce efectivo sus derechos (sic) y, en particular, de sus derechos culturales y sus propios procesos de construcción de identidad, proyectos de vida y relaciones interculturales, en el caso de los grupos étnicos. (2004, p. 107)

Así, las políticas públicas se deben diseñar e implementar desde una perspectiva diferencial, es decir, acordes a las necesidades de los distintos grupos poblacionales que han sufrido algún tipo de discriminación, encaminadas a restituir sus derechos, garantizar la igualdad y equidad en el ejercicio de estos.

En relación con la educación para niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento, de acuerdo con Díaz (2011) este enfoque es una herramienta vital para que la educación sea intercultural, porque esto permite que en las aulas su cultura sea valorada, reconocida y respetada.

### **4.3. Enfoque intercultural.**

Cuando se pretende garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas indígenas en el contexto de ciudad y que además están en situación de desplazamiento, es imprescindible hablar de interculturalidad.

Este enfoque implica el:

[R]espeto por las diferencias, reconoce y respeta el derecho a la diversidad y fomenta la interacción entre las culturas de manera equitativa, donde se concibe que ningún grupo cultural se encuentra por encima de otro y reconoce y valora los aportes de todos ellos en la sociedad. (CIDH, 2017, p. 150)

Es decir, que por medio de este enfoque se promueve el respeto tanto del derecho a preservar la cultura, practicar sus creencias y emplear su lengua, como el conocimiento mutuo entre los niños y niñas de diversas culturas.

Uno de los factores que conllevan la discriminación y la exclusión, es la minusvaloración de las diferencias étnicas y culturales, por ello, este enfoque también tiene como propósito identificar las desigualdades sociales, económicas y políticas que se dan en detrimento de determinados grupos étnicos, culturales, religiosos o lingüísticos y promover la construcción de sociedades más inclusivas e igualitarias. (CIDH, 2017)

Para la construcción de estas sociedades, la CIDH (2017) propone que este enfoque debe plantearse de manera transversal en el diseño de las políticas públicas, con objetivos y metas concretas, medibles y que sean monitoreadas, que promuevan el cumplimiento de los derechos individuales y colectivos de los niños y niñas indígenas.

Con base en lo anterior, el entrevistado Culma en su relato explica que la educación que se ofrece a los niños y niñas indígenas en el contexto de ciudad y en las instituciones educativas del Distrito debe ser intercultural, porque:

El proceso intercultural es el que nos permite no apartarnos de la otra educación ni de la otra cultura. No apartarnos de ello, pero si fortalecer lo de nosotros también. Nosotros no nos vamos a apartar totalmente de lo otro, nosotros queremos es fortalecer lo nuestro también, pero tener en cuenta algunas cosas de la otra cultura, porque ya es muy complicado hacernos aparte o aislarnos. El proceso es la interculturalidad y allí entonces, dentro de esas mismas instituciones, claro, allí mismo es donde se debe, como ciudadano y como colombiano, allí mismo es donde deben atender a nuestros niños indígenas orientado por mismos docentes indígenas y por la política del Sistema Educativo Indígena Propio. (Entrevista, 2018)

Al respecto, la Corte Constitucional ha destacado que, de acuerdo a los compromisos adquiridos por el Estado en el marco del derecho internacional de los derechos humanos, en especial del Convenio 169 de la OIT, la aplicación de las normas que involucran los derechos de los pueblos indígenas “debe maximizar su autonomía, preservar su cultura y respetar las diferencias culturales” (Sentencia T-713 de 2017)

#### **4.4. Enfoque de género.**

Una política pública que esté basada en el enfoque de derechos necesariamente debe tener en cuenta los principios de igualdad y no discriminación y hacerlos aplicables a los asuntos de género. El propósito de este enfoque es que las autoridades correspondientes puedan tomar las medidas concretas para superar las desigualdades y la discriminación estructural basada en el género y en el sexo.

Cuando el Estado orienta sus políticas públicas hacia una población en general, aparenta una especie de “neutralidad” representada en que no hay impedimentos para que las mujeres puedan beneficiarse de las políticas, programas o acciones enfocadas al grupo, pero esto hace invisible las diferencias en los puntos de partida para acceder a los derechos. En otras palabras, hace invisible las inequidades de género. (Benavente, Donadio y Villalobos, 2016)

De acuerdo con la CIDH (2017) el enfoque de género:



[A]apunta a identificar y modificar el conjunto de estereotipos, creencias, prácticas, normas y valores sociales que se construyen a partir de la diferencia sexual y de los roles de género, los cuales han sido implementados de forma histórica para discriminar en contra de las mujeres. (p. 146)

Este enfoque permite entonces poner en evidencia las desigualdades estructurales que enfrentan las niñas y adolescentes para el ejercicio de sus derechos. Por ello, la CIDH (2017) ha exhortado a los países de la región a poner atención en los factores de riesgo a los cuales están expuestas y en la violencia y vulneración de sus derechos por el hecho de ser niñas.

Incluso, la CIDH (2017) ha llamado a los Estados a implementar políticas públicas que estén orientadas a lograr la igualdad de los niños, niñas y adolescentes en el ejercicio y goce de sus derechos, y a que tengan una vida libre de discriminación por sus características biológicas, estereotipos de género, identidad de género o por su orientación sexual.

La CIDH (2017), además afirma que este enfoque debe ser transversal y aplicarse en la formulación de las políticas y los programas. Por lo tanto, recomienda que se incluyan los objetivos concretos y las metas específicas para superar las formas de discriminación que afectan diferencialmente a las niñas.

Al incorporar el enfoque de género en las políticas públicas, deben incluirse por lo menos los siguientes tres elementos esenciales: i) “[c]onsiderar e integrar las experiencias, intereses y necesidades de hombres y mujeres en todas las iniciativas, de cualquier tipo y alcance”; ii) “[e]valuar los impactos e implicaciones diferenciados de las acciones”, y iii) “[g]arantizar igual beneficio para hombres y para mujeres.” (Benavente, Donadio y Villalobos, 2016, pp. 20-21)

Finalmente, la CIDH (2017) señala que el enfoque de género también tiene en cuenta los conceptos sociales arraigados a la masculinidad y las normas de socialización masculinas que se asocian a la violencia y la dominación masculina, tanto entre los varones como hacia las mujeres. Al aplicar este enfoque es necesario que se diseñe una propuesta y se sensibilice a padres, madres, educadores, cuidadores y la sociedad en general, para erradicar valores culturales machistas que fomentan los malos tratos entre los niños, y entre ellos y las niñas.

## **5. Aspectos adicionales por considerar al formular una política pública para población indígena en situación de desplazamiento**

### **5.1. Material guía para el desarrollo de los derechos educativos de los pueblos indígenas del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.**

En el 2003 el Instituto Interamericano de Derechos Humanos -IIDH- publicó el texto “Campaña Educativa sobre Derechos Humanos y Derechos Indígenas” con el objetivo de crear un material pedagógico para capacitar sobre los Derechos Humanos de los pueblos indígenas.

En este texto se resalta la importancia de reflexionar sobre las categorías históricas y dinámicas de cada pueblo para poder reconocer que cada uno tiene una construcción específica cultural y diversas formas de comprender e interpretar al ser humano, la naturaleza y al universo.

En este módulo, el IIDH se pregunta si es posible aplicar la interculturalidad en la construcción de las políticas públicas, a lo que responde:

[L]o importante es el reconocimiento gradual de que las políticas públicas en general, deben enraizarse en el reconocimiento de esta misma diversidad así como en la construcción de relaciones interculturales deseables y que tengan como finalidad última el bienestar ciudadano y la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales de los sujetos sociales diversos. (2003, p. 200)

El IIDH (2003) señala que la mayoría de los países latinoamericanos han asumido la interculturalidad en sus políticas públicas, pero solo en materia educativa, en lo relacionado con la modalidad bilingüe entre las lenguas indígenas y la lengua dominante.

Para el IIDH (2003) los elementos que deben estar presentes en la reflexión sobre la interculturalidad son:

- La afirmación de la identidad propia. Esto ocurre cuando se reconocen y valoran las características similares de un individuo o colectivo frente a los del otro.
- No exclusión ni predominio opresivo de una cultura sobre otra. Esto permite la construcción de relaciones interculturales equilibradas y generadoras de paz.
- Consenso y diálogo respetuoso. La disposición por superar el conflicto que genera tener diferencias entre diversas culturas permite entablar diálogos interculturales para llegar a consensos, que busquen eliminar las causas de exclusión y las inequidades de los pueblos indígenas.

- La interculturalidad debe permitir y facilitar la participación de social, económica, política y cultural de los pueblos indígenas.
- La participación de los pueblos indígenas significa reconocer la capacidad que tienen de organizarse, proponer y tomar decisiones.

Agrega que la educación es un vehículo para desarrollar las identidades, por ello es necesario vincular la cultura propia con los contenidos de la educación para desarrollar la identidad. Esta, es entendida como:

[E]l sentido o imagen que tienen los seres humanos, como individuos y como colectividades, de pertenecer a un pueblo o grupo. No es un principio estático, sino, un proceso dinámico que resulta de la interacción humana. Está explicado por el hecho de que los miembros de un pueblo, por lo general, comparten un lugar geográfico determinado (aunque puede haber pueblos que no tienen territorio, porque la mayoría han sido despojados de sus tierras), comparten una lengua materna (o los rezagos de ella) y, sobre todo, tienen una historia y una cultura común. (IIDH, 2003, pp. 189-90)

El IIDH (2003) cita a Durán al señalar los elementos que sirven para recuperar la identidad:

- Recuperar la palabra. Las lenguas *vernáculos* deben ser utilizadas como instrumento de transformación y comunicación.
- Recuperar la memoria. Se debe conocer el pasado como instrumento para comprender el presente y proyectarse al futuro.
- Recuperar el conocimiento. Se deben valorar y preservar los saberes tradicionales de los grupos étnicos, especialmente su relación con la naturaleza, modos de producción, alimentación y medicina.
- Recuperar los espacios. Se deben revalorar las formas de organización, participación y decisión de los grupos étnicos.

Estos aspectos son claves a la hora de formular una política pública para garantizar la educación de niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado, ya que, como se explicó (ver capítulo 2. Punto 2.3), uno de los riesgos al cual está expuesta esta población es la pérdida de su identidad cultural.

## **5.2. Lineamientos y recomendaciones del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados -ACNUR-.**

La ACNUR en el 2004 realizó una serie de recomendaciones dirigidas al enfoque y los principios estructurales que debe tener la política pública de atención a la población desplazada. Respecto a los enfoques que están relacionados con la etapa de formulación, propuso algunos criterios que se deben tener en cuenta para la adopción de los enfoques de derechos, diferencial y género.

a. Para la adopción de un enfoque de derechos, se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

- En la formulación se debe garantizar un enfoque de derechos que tome en cuenta el principio de no discriminación, el enfoque diferencial y protección especial a grupos en situación de vulnerabilidad.
- La política pública debe traducir el cumplimiento de las obligaciones del Estado.
- Reconocer recursos específicos para los programas de atención a la población desplazada.
- Respetar el principio de no regresividad y garantizar el conocimiento y participación de la población desplazada en la formulación o cambios en las políticas públicas. La difusión de información debe ser amplia, clara y en el lenguaje adecuado.
- Brindar asistencia, asesoría y orientación jurídica a la población desplazada que les permita conocer el contenido de sus derechos, los mecanismos para hacerlos efectivos y para obtener la reparación de estos.
- Formular medidas para desvincular a la escuela del conflicto, para hacer de la escuela un espacio de paz y de reconstrucción de proyectos de vida.

b. Para la adopción de un enfoque diferencial se requiere:

- Incorporar acciones afirmativas a favor de las mujeres, de los diferentes grupos etarios y de grupos étnicos, reconociendo la especificidad con la que el desplazamiento tiene efectos según la edad, género y pertenencia a un grupo étnico, y caracterizando las diferentes variables que pueden presentarse.
- Capacitar a las y los profesores en atención psicológica diferenciada de niños y niñas.

c. Para la adopción del enfoque diferencial para pueblos indígenas se debe:

- Apoyar a los grupos étnicos en el fortalecimiento de su autonomía, identidad, formas propias de gobierno y organización social.
- Tener en cuenta sus características culturales como: modos de producción, ritmo de trabajo, maneras de socializar, sistema de castigos, administración de justicia, sistemas de creencias y rituales.
- Convocar a las autoridades y organización indígenas para participar en la toma de decisiones de las políticas públicas.

d. Para la adopción de un enfoque de género se requiere:

- Incluir el sexo como uno de los criterios posibles de discriminación enunciados en la Ley 387 de 1997.
- Prestar especial atención acorde con las necesidades específicas de la mujer, los niños y las niñas.
- Adoptar medidas de seguridad de las mujeres, los niños y niñas, incluyendo medidas contra la violación y la trata de personas.
- Garantizar la equitativa participación de las mujeres en los procesos de paz, para que haya justicia, verdad y reparación.

### **5.3. Comisión de Seguimiento de la Política Pública sobre el Desplazamiento Forzado.**

La Comisión de Seguimiento de la Políticas Públicas sobre el Desplazamiento Forzado (en adelante la Comisión de Seguimiento) en el 2012 concluyó que el enfoque diferencial no se había incorporado en las políticas públicas, los proyectos ni los programas, ya que estos partían de la base de las necesidades básicas insatisfechas, es decir de un modelo de oferta - demanda, cuando en realidad se necesita que las políticas se basen en derechos, donde se reconozcan sujetos individuales y colectivos como ciudadanos y ciudadanas emergentes.

La Comisión de seguimiento resaltó que la política pública sobre desplazamiento forzado “debe partir del reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos y hacer cumplir la prevalencia y el interés superior.” (2012, p. 108)

Para incorporar el anterior reconocimiento, la Comisión de Seguimiento propuso las siguientes medidas para garantizar la participación de niños, niñas y adolescentes:

1. Avanzar en la formalización de los espacios de participación y consulta de los niños, las niñas y los adolescentes para el diseño y la toma de decisiones en lo que les concierne a ellos como ciudadanos y ciudadanas.
2. Promover un cambio cultural y de paradigma de trabajo: pasar de una visión de necesidades a otra de personas con derechos.
3. Avanzar en el reconocimiento, el respeto y el fomento de la cultura de niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta su pertenencia étnica y regional.
4. Promover la libertad de pensamiento y expresión.
5. Propiciar la escucha atenta y respetuosa por parte del sistema de garantes y de los sistemas familiares. (2012, pp. 108-109)

#### **5.4. Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá de la Secretaría Distrital de Integración Social.**

De acuerdo con la cosmovisión de los pueblos indígenas, sus derechos surgen de la Ley de Origen, del Derecho Mayor y del Derecho Propio, que pueden entenderse de la siguiente forma:

La Ley de Origen establece los criterios para el manejo de lo material y espiritual. Su cumplimiento garantiza el equilibrio, la armonía, la naturaleza, el orden y la permanencia de la vida, del universo y de los pueblos indígenas, guardianes de la naturaleza. Así mismo, regula las relaciones entre los seres vivientes, desde las piedras hasta el ser humano, en la perspectiva de la unidad y la convivencia en el territorio ancestral legado desde la materialización del mundo. El derecho mayor se considera preexistente, vigente y con primacía sobre los demás ordenamientos jurídicos, por ser nacido de las tierras americanas y porque ha hecho parte de los pueblos desde tiempos ancestrales, siendo así, anterior a los derechos políticos, sociales o personales consagrados en la legislación colombiana mereciendo por ello todo respeto y consideración. Y el derecho propio tiene su fundamento en el pensamiento y en la sabiduría de los mamos, los jaibanás y los mayores, quienes tienen la misión de ordenar y mantener el equilibrio del mundo a través del mandato de la Ley de Origen. (Molina, 2011, p. 24)

Para los pueblos indígenas el concepto de resistencia cobra especial importancia a la hora de defender, proteger y exigir sus derechos, que Molina resume como “el derecho a tener un lugar donde vivir en armonía y equilibrio (territorio), a organizarse según sus proyectos y planes de vida (unidad y autonomía) que se fundamentan en su cosmovisión, usos y costumbres ancestrales (cultura).” (2011, p. 25)

Se requieren relaciones interculturales para respetar y proteger la cultura<sup>33</sup> de los diferentes pueblos indígenas que están en el contexto de la ciudad, que permitan que, desde la infancia, los niños y niñas indígenas sean valorados y amados por las otras culturas. Cuando esto no se promueve:

[L]os niños y las niñas aprenden que su valía puede ser inexistente o estar condicionada, que pueden ser señalados y excluidos o que pueden señalar y excluir según el género, pertenencia étnica, rasgos físicos, situación social o cualquier característica cultural. (Díaz, 2011, p. 7)

Bogotá ha venido proponiendo estrategias con enfoque diferencial para los pueblos indígenas en situación de desplazamiento. Por ejemplo, el proyecto “Rutas del Saber”, que surgió a partir de los convenios 100 y 223 de 2006 y 2007, respectivamente, buscaba reconocer la identidad, autonomía y educación propia de los pueblos indígenas que estaban fuera de sus territorios. (Díaz, 2011)

También se diseñó el proyecto de etnoeducación de la “Escuela Bilingüe Ingakunapa Iachai Wasi”, que fue creada en el marco del Plan Decenal del Cabildo Inga de Bogotá. Este proyecto diseñó:

[U]n currículo que se propone desde el área de las lenguas inga y castellano, recuperar y potenciar la adquisición de la lengua inga, la adquisición comunicativa del castellano, desde el área de la etnomatemática, potenciar el reconocimiento comercial de los niños y niñas Inga (pensamiento aritmético), el pensamiento simbólico geométrico del niño y la niña Inga y desde las áreas de las ciencias naturales, potenciar los conocimientos y la clasificación científica de las plantas medicinales y la espiritualidad en el contexto del conocimiento de las plantas medicinales. (Díaz, 2011, p. 12)

Además, el “Proyecto Educativo Comunitario” (PEC) del Jardín Wawitakunapa Wasi del Cabildo Indígena Inga, consolidó su identidad pedagógica:

[E]n la estructuración de un proyecto que promueve la educación intercultural bilingüe, orientada hacia el reconocimiento que promueve la diversidad, la condición étnica, cultural, social, física, espiritual, emocional con equidad y

---

<sup>33</sup> Ley General de la Cultura, Ley 397 de 1997 “Artículo 1º. De los principios fundamentales y definiciones de esta ley. La presente ley está basada en los siguientes principios fundamentales y definiciones: 1. Cultura es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias. 2. La cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad y actividad propia de la sociedad colombiana en su conjunto, como proceso generado individual y colectivamente por los colombianos. Dichas manifestaciones constituyen parte integral de la identidad y la cultura colombianas.”

solidaridad. Su programa pedagógico convencional, con los avances de programas interculturales dirigidos a comunidades indígenas. (Díaz, 2011, p. 12)

De acuerdo con la experiencia de los anteriores proyectos y el dialogo con los pueblos indígenas, Díaz concluyó que en la educación de niños y niñas indígenas es muy importante que se tengan en cuenta las siguientes características de la cultura:

- La cultura se aprende, se adquiere desde la infancia y se afianza a lo largo de la vida en un constante proceso de socialización (en la interacción con otros).
- Está interrelacionada: cada parte de la cultura está profundamente conectada a las demás, tal como sucede con la cosmovisión, la organización social, los rituales, los sistemas económicos o la simbología.
- Es compartida; quienes tiene la cultura la extienden a otros miembros del grupo y se genera un sentido de identidad y pertenencia.
- Influye en la forma en que los niños y las niñas se perciben a sí mismos, perciben el mundo e interactúan en él.
- Es transgeneracional, se acumula y pasa de una generación a otra.
- Es dinámica e histórica, la cultura se basa en la capacidad de cambio del ser humano y por lo tanto se transforma. (2011, pp. 14-15)

Sobre la educación que requieren las personas indígenas, Díaz citando a Gloria Orobajo, indígena muisca de la comunidad Muisca de Bosa, señala que:

[N]osotros buscamos una educación movida desde lo transcendental, hacia la relación del tamuy (Dios–hombre), y esto se logra tras las palabras de los mayores, a través de la contemplación de la naturaleza y el cumplimiento de las normas primarias. Nuestros hermanos occidentales han olvidado el respeto a la madre y al padre creador, llevando la sociedad al caos, al desorden, a la masificación del hombre, produciendo un ser humano de gran creatividad pero con una escasa disciplina. Por eso necesitamos que se promueva la búsqueda de las raíces y a la construcción de manifestaciones culturales desde ellas, para tejer el saber ancestral con el saber contemporáneo, porque estamos conscientes de que nuestros niños(as) deben moverse en este contexto histórico pero desde el pensamiento del ser. (2011, p. 28)

Para respetar la identidad cultural de los niños y niñas indígenas en la escuela, la educación debe ser intercultural. Esto implica que las prácticas pedagógicas tengan en cuenta la enseñanza, expresión y apropiación de los saberes y conocimientos propios y la manera como se transmiten, y que, a la vez, haya un intercambio continuo con los saberes y conceptos teóricos desarrollados por la sociedad occidental. (Díaz, 2011)



Al momento de formular e implementar políticas públicas en educación para personas indígenas, debe tenerse en cuenta que la identidad cultural no es homogénea ni estática entre los pueblos indígenas presentes en la escuela, es decir que, existe diversidad entre los diferentes pueblos indígenas y entre estos y los niños y niñas no indígenas. De acuerdo con Díaz, “se entiende que la interculturalidad implica la formulación y aplicación de políticas que construyan y regulen las relaciones de equidad entre la pluralidad cultural.” (2011, p. 42)

Para garantizar la pervivencia cultural, no puede haber una imposición de una cultura sobre la otra. Por el contrario, se requiere el respeto mutuo, la reflexión y el dialogo constante entre las distintas culturas para llegar a consensos en la construcción de los componentes pedagógicos.

De acuerdo con Díaz, para lograr una educación intercultural se debe:

[P]artir del conocimiento que cada uno de los pueblos indígenas tiene y construye sobre sí mismo, junto con el conocimiento que otros pueblos indígenas tienen sobre los demás. Es en el conocimiento de las demás culturas, desde el diálogo entre ellas y a partir de la valoración de lo que se conoce de la cultura propia, que se pueden identificar las convergencias y particularidades para establecer los significados compartidos y comunes, necesarios para definir los procesos educativos. (2011, p. 48)

Respecto a las estrategias para lograr una educación intercultural, es importante introducir un enfoque diferencial en los currículos y la cosmovisión indígena en los proyectos pedagógicos, garantizar una educación bilingüe o multilingüe donde se tengan en cuenta las diversas lenguas de los pueblos indígenas, la profesionalización de maestros y maestras indígenas y su nombramiento en diferentes escuelas del Distrito.

### **5.5. Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-.**

La etnoeducación se ha reconceptualizado; la propuesta actual de los pueblos indígenas es la educación propia o una educación que debe ser intercultural, es decir que, “da relevancia a la dinámica de convivencia bajo términos de respeto y reconocimiento mutuo, entre la educación propia y las de otras culturas.” (Díaz, 2011, p. 13)

Para los pueblos indígenas, la educación es un proceso de enseñanza y aprendizaje que se da desde antes del nacimiento e incluso después de la muerte, que se imparte por parte de los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general. Esta educación se construye y valida por cada pueblo indígena.

Al respecto, Culma explica que hace unas décadas se hablaba de etnoeducación para los pueblos indígenas, pero ahora la apuesta es la educación propia:

A nivel de adaptabilidad aquí en Bogotá (...) nosotros los pueblos indígenas en Colombia y la ONIC, desde hace ya unos 40 años venimos desarrollando la plataforma de lucha de la organización y dentro de todos los procesos está el tema educación. Primeramente, se habló de la etnoeducación. La etnoeducación tiene que ver con la educación a los grupos étnicos: afros, raizales, gitanos, indígenas, pero luego nosotros en todo el proceso de diálogo y concertación con el gobierno, caímos en cuenta e identificamos que nosotros pertenecemos a un proceso de educación propio, porque para nosotros la educación empieza (...) desde el momento de la gestación hasta la espiritualidad después de muerto, hasta la muerte, y cuando la persona muere, todavía sigue la vida espiritual, sigue acompañando los procesos, sigue allí con nosotros. (...) Entonces desde allí nosotros nos dimos cuenta y nosotros identificamos que debe haber una educación propia para los pueblos indígenas, no como la educación formal o convencional de educación occidental, no, debe haber una educación propia para los pueblos indígenas donde nosotros podamos fortalecer, recrear, vivenciar nuestra lengua originaria, nuestra lengua materna que tiene cada pueblo, donde podamos vivir, recrear, sentir nuestra educación propia de los pueblos indígenas, por lo cual entonces, nosotros, los pueblos indígenas en este momento estamos construyendo el Sistema Educativo Indígena Propio, el SEIP. (Entrevista, 2018)

Desde el 2007 se creó la Mesa Nacional de Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia, mediante el Decreto 2406, para construir las políticas públicas en materia educativa de y para los pueblos indígenas. En este espacio surgió el Sistema Educativo Indígena Propio (en adelante SEIP).

Con la participación de las organizaciones nacionales indígenas, autoridades tradicionales, organizaciones regionales, el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Interior se elaboró en el 2013 el documento “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” -SEIP-, producto de diez años de trabajo y dialogo colectivo.<sup>34</sup>

Este Sistema es la construcción de la educación que quieren y necesitan los pueblos indígenas, por lo tanto, es el desarrollo de su capacidad para orientar, dirigir, organizar y construir sus procesos y propuestas educativas, donde su cultura, conocimientos y saberes ancestrales sean valorados y reconocidos con la misma importancia que los no indígenas.

---

<sup>34</sup> En lo referente a la expedición del SEIP, para finales del 2017 se había finalizado la primera fase (pre-alistamiento) de la ruta metodológica, también se desarrolló la segunda fase (socialización, retroalimentación, concertación y acuerdo). Para diciembre de ese año se inició la tercera fase de consolidación del proyecto, para que en el 2018 se realizará la protocolización del proyecto de norma que incorpore al ordenamiento normativo colombiano el SEIP, el cual no se había realizado hasta el momento de elaboración de esta investigación. (Ministerio de Educación, 2017, ver Anexo 6)

De acuerdo con Culma, el SEIP es:

Todo lo que tiene que ver con la educación de los pueblos indígenas, con la parte administrativa, la parte político-organizativa y lo pedagógico. Desde la educación propia de los pueblos indígenas diferente al proceso de educación formal, porque la educación formal, por ejemplo, el gobierno le da prioridad al inglés, al español, al portugués, otras cosas, pero allí no están las lenguas originarias de nosotros. Porque a nivel de danza, baile, cultura, le dan más valor a otra cosa, menos a lo de nosotros, a lo que tiene que ver con los territorios, (...) nuestro propio saber ancestral de los pueblos indígenas, por eso nosotros estamos planteando y en este momento ya se dialogó, se concertó con el gobierno y se aprobó la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio.” (Entrevista, 2018)

Los objetivos del SEIP están dirigidos a que se garantice el derecho fundamental a la educación propia en el marco de la diversidad cultural, mantener y fortalecer la identidad cultural, garantizar la conservación de las lenguas indígenas, construir conocimiento a partir de la historia de los pueblos indígenas, de su presente y cosmovisión, apoyar la interculturalidad equitativa y mejorar la calidad educativa del país. Así, con el SEIP se pretende “ser indígena” aprendiendo la “lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, [y] formas de producción.” (SEIP, 2013, p. 19)

De acuerdo con el SEIP, cuando los niños y las niñas inician la escolaridad, es necesario que las y los orienten con la educación propia para que fortalezcan la identidad cultural y se mantenga la pervivencia de los pueblos indígenas.

Según este sistema, los procesos curriculares se deben elaborar teniendo en cuenta los calendarios culturales de los pueblos indígenas, pues una parte del desarrollo de su cultura depende de espacios y tiempos especiales que son determinados por la naturaleza, en los cuales se desarrollan diferentes actividades que finalizan los ciclos de vida.

La educación propia debe ser de calidad, la cual es definida como:

La capacidad de adquisición, transmisión e intercambio de conocimientos con pertinencia para mantener el equilibrio y armonía de la naturaleza. Calidad es potenciar las capacidades de intercambiar y encontrarnos con las demás culturas en condiciones de respeto mutuo. Es desarrollar la capacidad de ver, observar, oír para entender a los demás e interpretar correctamente la enseñanza de la naturaleza. La capacidad de crear condiciones para rescatar la credibilidad de lo propio con

criterios crítico y autocritico. La capacidad de desarrollar una actitud propositiva para solucionar los problemas prácticos y cotidianos. (SEIP, 2013, p. 68)

La calidad en la educación significa entonces, que los pueblos indígenas pueden construir el material educativo desde su conocimiento ancestral; que en la escuela los niños y niñas puedan desarrollar sus habilidades lingüísticas para fortalecer las lenguas indígenas y no indígenas, se relacionen con el conocimiento por el gusto, el asombro y la curiosidad y no por la nota, la disciplina o el control, y que además permita que se relacionen y compartan con los demás con respeto y solidaridad.

Así entonces, el Sistema de Educación Indígena Propio se crea con la finalidad de que se aplique a cualquier lugar donde estén estudiando personas indígenas, incluidas las instituciones educativas del Distrito Capital. Culma lo explica así:

El Sistema Educativo Indígena Propio es lo que se debe poner en práctica en todos los territorios indígenas y en todo donde estén nuestros niños indígenas. O sea que el distrito aquí también debe empezar a impartir lo que es la educación propia de los pueblos indígenas, si son Pijaos, si son Nasas, si son Uitotos, si son Emberas, los que estén, esa institución donde están también debe ser impartida por mismos indígenas, que logren vivenciar, recrear, fortalecer, la lengua originaria, que puedan conocer todo el tema cultural, social propio de cada pueblo. Entonces en el distrito cuando hablamos, para nosotros los pueblos indígenas, de mejorar, de adecuar todas estas políticas, aquí también se debe implementar el Sistema Educativo Indígena Propio a nivel de educación con nuestros niños indígenas de los diferentes pueblos que hay acá en el sector capital. (Entrevista, 2018)

Los pueblos indígenas están planteando este Sistema como algo igual de importante al sistema “occidental” y que además sea un sistema propio para cada uno de los pueblos indígenas que existen en el país. Así, Trujillo afirma que:

Nosotros los pueblos indígenas estamos hablando de los sistemas de vida: Sistema Indígena Educativo Propio, Sistema Intercultural de salud de los Pueblos Indígenas. Nosotros estamos tratando de dimensionar, de posicionar, nuestro Sistema Educativo Indígena Propio, no como el apéndice del sistema educativo occidental, convencional, o sea, aquí en Colombia va a estar el sistema educativo convencional para el pueblo colombiano y va a estar el Sistema Educativo Indígena Propio para los pueblos indígenas, y además que no va a haber un solo sistema educativo indígena, sino van a haber ciento dos sistemas educativos para cada uno de los pueblos. Esa es más o menos nuestra idea, y eso tiene que ver con lo pedagógico, tiene que ver con lo político, o sea con estructura, tiene que ver con lo

administrativo, y eso es lo que nos va a llevar realmente a construir realmente el sistema, si no lo concebimos de manera estructural vamos a seguir dependiendo, o sea vamos a seguir en el proceso colonial. (Entrevista, 2018)

## **Capítulo 4**

### **Políticas Públicas de atención en educación a niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento forzado en Bogotá D.C.**

Frente al fenómeno analizado de cómo afecta diferenciadamente la situación de desplazamiento a niños, niñas y adolescentes - y más aún a quienes son indígenas -, corresponde examinar cuáles son las políticas públicas, programas, proyectos y planes de acción que se aplican a estos casos en Bogotá D.C. y, en particular, si estos se adecuan al marco normativo y jurisprudencial desarrollado en el capítulo 3.

#### **1. Políticas públicas de atención a población desplazada en Bogotá D.C.**

Desde la Ley 115 de 1994 se radicó en cabeza del Ministerio de Educación la responsabilidad de diseñar las políticas públicas y los lineamientos para la prestación del servicio educativo. Por su parte, este Ministerio expidió el Decreto Reglamentario 0135 de 1996, mediante el cual asignó competencias a las secretarías de educación departamentales, distritales y algunas municipales para organizar la prestación del servicio educativo. (Corte Constitucional, sentencia T-1228 de 2008)

De acuerdo con la Ley 715 de 2001 les corresponde a los departamentos administrar los recursos cedidos por la Nación para, entre otras acciones, dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles preescolar, básica y media, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad. Por lo anterior, las políticas públicas distritales en el marco de la descentralización de la educación las deben realizar las entidades territoriales certificadas.

A su turno, el artículo 174 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) insta a las entidades territoriales a “diseñar e implementar, a través de los procedimientos correspondientes, programas de prevención, asistencia, atención, protección y reparación integral a las víctimas (...)”

Teniendo en cuenta las anteriores obligaciones, según la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2018) el Plan de Acción Distrital 2016- 2020 es “la herramienta de política pública que recoge la oferta de las entidades del Sistema Distrital de Atención, Asistencia y Reparación Integral a las Víctimas -SDARIV- para la asistencia, atención y reparación integral a las Víctimas en el Distrito Capital y define los lineamientos para la aplicación de la política”. Este documento tiene una vigencia cuatrienal y se actualiza anualmente según lo dispuesto en el Decreto 2460 de 2015. (Ver anexo 2)

La finalidad de este Plan “es crear las condiciones para que la población víctima avance hacia la superación de su situación de vulnerabilidad y logre el goce efectivo de sus derechos en los

términos definidos por la Corte Constitucional y la Ley 1448 de 2011.” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2018, ver anexo 2)

Según la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2018) antes de esta herramienta no había política pública, sino un conjunto normativo para implementar el Programa de Prevención, Asistencia, Atención, Protección y Reparación Integral a las Víctimas. (Ver anexo 2)

Sin embargo, como se explicará a continuación, existen otras políticas públicas o lineamientos de políticas vigentes en el período de estudio que también tienen como propósito garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas y víctimas del desplazamiento forzado.

Bogotá D.C. tiene una política pública para pueblos indígenas que habitan en la ciudad, establecida mediante el Decreto 543 de 2011, cuya implementación está sujeta a la formulación e implementación de los Planes de Acción Afirmativas que se deben establecer en la vigencia de cada Plan de Desarrollo Distrital. Por ello, se explica en esta investigación, el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana” correspondiente al período de la Alcaldía de Gustavo Petro Urrego (2012-2015), el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Mejor Para Todos” del período de alcalde de Enrique Peñalosa (2016-2020), y los Planes de Acción Distrital (a los que hizo referencia la Alcaldía Mayor de Bogotá en sus respuestas) mediante los cuales se ejecutan las políticas y programas establecidos en este último Plan de Desarrollo Distrital.

## **2. Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá D.C. 2011 - 2021**

Como se viene explicando en este trabajo, una de las situaciones que amenaza la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia es el desplazamiento forzado por consecuencia del conflicto armado. Para la fecha de elaboración del documento de Política Pública de Infancia y Adolescencia -16 de noviembre de 2011- Colombia contaba con 3.000.000 de personas desplazadas de acuerdo con la información del Registro Único de Población Desplazada. Para ese entonces, Bogotá D.C. era la segunda ciudad con mayor recepción de esta población.

La Política de Infancia y Adolescencia fue adoptada mediante el Decreto 520 de 2011 y está basada en el enfoque de derechos, el enfoque diferencial, la protección integral y la inclusión social.

Esta política se expidió con el objetivo de:

[L]legar a los niños y niñas hasta los 18 años en Bogotá, con acciones dirigidas a generar la realización de sus derechos. Esto implica que, desde la primera infancia, [todos y todas] tengan las oportunidades que les permitan desarrollar su autonomía, las capacidades para el ejercicio responsable de sus derechos, así como para constituirse en sujetos activos de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad inmediata y de la sociedad. (p. 85)

Los principios que la rigen son los que se definieron en el artículo 203 de Ley 1098 de 2006 “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”, el cual contiene los doce principios que como mínimo deben guiar las políticas públicas de Infancia y Adolescencia: Interés superior del niño, niña o adolescente; prevalencia de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes; protección integral; equidad; integralidad y articulación de las políticas; solidaridad; participación social; prioridad de las políticas públicas sobre niñez y adolescencia; complementariedad; prioridad en la inversión social dirigida a la niñez y la adolescencia; financiación, gestión y eficiencia del gasto y la inversión pública, y perspectiva de género.

La política de infancia y adolescencia señala que los niños, niñas y adolescentes son titulares de derechos y protagonistas de la vida pública, por lo tanto, reconoce que tienen derecho a participar en las decisiones que las y los afectan.

Esto cobra especial importancia cuando se pretende garantizar la educación a la población indígena que ha sido víctima del desplazamiento forzado, pues como se explicó, en la elaboración y toma de decisiones de las políticas públicas se debe permitir la participación de las autoridades y organizaciones indígenas, población desplazada y de los niños y las niñas, porque la educación que reciban las comunidades y pueblos indígenas no puede estar diseñada de manera general para el resto de la población, pues debe responder a su identidad, cultura y necesidades específicas.

A pesar de que las políticas públicas también deben estar dirigidas a brindar asesoría, asistencia y orientación jurídica para que la población desplazada conozca sus derechos, deberes y los mecanismos para hacerlos efectivos, la política de infancia y adolescencia no contiene ninguna medida para que los niños, niñas y adolescentes tengan conocimiento de sus derechos fundamentales ni de la ruta a emprender para exigirlos. Solo se menciona que se debe garantizar el acceso a la justicia cuando ellos y ellas se encuentren en situaciones de ser víctimas de delitos como la trata de personas y el deber de restablecer sus derechos.

Esta política plantea que se debe fortalecer la educación mediante la inclusión social y el enfoque diferencial, sin embargo, al momento de tener en cuenta este enfoque solo establece que los niños y las niñas en situación de desplazamiento serán atendidos con acciones diferenciales para proteger de manera integral sus derechos, pero no especifica las características y medidas que deben tenerse en cuenta para incorporar adecuadamente este enfoque en los programas, proyectos y/o planes que implementen la política.

En cuanto al enfoque de género, propone que se desarrollen las capacidades de niños y niñas desde la primera infancia con igualdad de oportunidades, pero no se proponen acciones concretas para que las niñas accedan al derecho a la educación, permanezcan en el sistema educativo y este se adapte a sus necesidades específicas.



No obstante, plantea promover el acceso y la permanencia de niños, niñas y adolescentes en el sector educativo desde la educación inicial y para evitar uno de los factores de riesgo enunciados en el capítulo 2, propone visibilizar su derecho a ser protegidos contra las agresiones sexuales y la trata de personas, mediante acciones como el fortalecimiento de la familia, personas cuidadoras y de la comunidad en general.

Esta política pretende cambiar la cultura bogotana para que el interés superior de los niños, niñas y adolescentes sea un criterio orientador de los comportamientos ciudadanos. Por ello, propone que se promuevan espacios de encuentro donde se respeten, valoren y reconozcan las prácticas, los saberes y las expresiones de quienes tengan lenguajes y estéticas propios. Sin embargo, este objetivo no está planteado explícitamente dentro del escenario de las instituciones de educación del distrito, ni establece cómo se lograría.

Esta política no contiene decisiones ni medidas concretas dirigidas a garantizar todos los componentes del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes indígenas que llegan desplazados a la ciudad.

### **3. Acuerdo 359 de 2009 "Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, D.C. y se dictan otras disposiciones"**

El Concejo de Bogotá decidió establecer los lineamientos para la elaboración y construcción de la política pública para indígenas que habitan en el Distrito Capital, los cuales son el conjunto de estrategias, acciones, planes y programas que se desarrollarán en concertación con los pueblos indígenas, para garantizar el goce efectivo de sus derechos.

En este acuerdo se ordena que la política pública para la población indígena de la ciudad se debe regir por el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas y culturales, velando por la integridad de los derechos de las y los indígenas, la aplicación del derecho fundamental a la consulta previa, informada y a la concertación, y la garantía y restablecimiento de sus derechos, teniendo en cuenta su propia concepción de bienestar y calidad de vida.

Llama la atención que uno de los principios es la “interculturalidad y multiculturalidad” entendida para la política pública como propiciar “un ambiente de convivencia respetuosa entre las personas procedentes de diferentes pueblos indígenas y tradiciones culturales coexistentes en Bogotá, D. C. y promoverá, sin distinción alguna, el reconocimiento de los valores y aportes de cada uno de estos grupos y tradiciones, así como el respeto recíproco y solidario entre los mismos.” (Artículo 5)

En los ejes que debe tener la política pública, se establece que esta deberá promover las relaciones interculturales entre los indígenas y el conjunto de la población bogotana. (Artículo 6, numeral 6.3)

Asimismo, ordena que la política pública deberá contener unos ejes para el fortalecimiento de la identidad cultural y el ejercicio de derechos de los pueblos indígenas, atención integral con enfoque diferencial para la población indígena en situación de desplazamiento forzado, y la erradicación de prejuicios, estereotipos y prácticas sociales y simbólicas de discriminación hacia las y los indígenas. (Artículo 6)

En relación con el derecho a la educación, ordena que la política pública deberá incluir el apoyo a la etnoeducación, el acceso y permanencia en la educación formal y no formal, y la promoción de la educación intercultural en todos los niveles del sistema escolar de la ciudad para que el reconocimiento y respeto de las diferentes culturales de los pueblos indígenas se afiance en la ciudad. (Artículo 7)

En relación con el acceso a la información, establece que la política pública deberá contener medidas para realizar una adecuación institucional para brindar una atención adecuada a las y los indígenas, de acuerdo con sus especificidades culturales. Esta adecuación debe implicar la realización de ajustes para poner la información al servicio de la ciudadanía. (Artículo 7, numeral 7.6)

Finalmente, dispone que deberá implementarse un sistema de medición y seguimiento de cada uno de los componentes de la política pública, y que la Comisión Intersectorial de Poblaciones es la instancia encargada de concertar con las autoridades indígenas el diseño, implementación y seguimiento de la Política Pública para los Indígenas y un plan de acciones afirmativas que la desarrolle.

#### **4. Decreto 543 de 2011 "Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C."**

Este decreto afirma que los pueblos indígenas son víctimas del desplazamiento forzado e incorpora el enfoque de derechos al reconocer expresamente la integralidad, interdependencia y complementariedad de sus derechos humanos, fundamentales y colectivos.

Esta política se construyó en una mesa de concertación de carácter mixto con los representantes de los Cabildos, Pueblos, organizaciones indígenas nacionales y las y los delegados de la Administración Distrital, donde se definieron conjuntamente los lineamientos de la política indígena y sus líneas de acción, atendiendo a la consulta previa, libre e informada.

Si bien esta política indica que se garantizarán los mecanismos de coordinación entre el sistema de justicia propia de los pueblos indígenas y el sistema de justicia ordinaria para proteger, restituir y restablecer el ejercicio de gobierno, autonomía y justicia propia, no establece objetivos, acciones o programas para que las personas indígenas tengan conocimiento de sus derechos, la forma de acceder a estos, así como tampoco se señala la ruta de acceso a información y a los programas del gobierno distrital.

Esta política se planteó para el período 2011-2021 y su objetivo general es:

Garantizar, proteger y restituir los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas en Bogotá, mediante la adecuación institucional y la generación de condiciones para el fortalecimiento de la diversidad cultural, social, política y económica y el mejoramiento de sus condiciones de vida, bajo el principio del Buen Vivir. (Art. 2)

Con esta herramienta se pretende promover la construcción intercultural, la convivencia respetuosa y el reconocimiento de los saberes, prácticas y expresiones culturales de los pueblos indígenas, por medio de la promoción y protección de su identidad cultural y la erradicación de la discriminación.

Se reconoce el derecho de las comunidades y pueblos indígenas a concertar previamente el currículo, los procesos de investigación y la enseñanza que se dará a las personas indígenas, debido a que los principios que rigen esta política son: diversidad e integridad étnica y cultural; interculturalidad y multiculturalidad; representación colectiva; autonomía; participación, consulta y concertación, y equidad étnica.

El Decreto fija unos caminos de la política, entendidos como:

[E]jes estratégicos obtenidos del proceso de participación y consulta ciudadana desarrollado en la ciudad con los pueblos indígenas, los cuales permiten organizar y orientar las acciones concertadas entre los Cabildos, Pueblos y Organizaciones Indígenas con la Administración Distrital, constituyéndose en las bases del ideario de los pueblos indígenas de Bogotá. (Art. 6)

De acuerdo con el objeto de estudio de esta investigación, se resaltan los siguientes caminos para lograr que Bogotá D.C. sea una sociedad más incluyente, participativa, respetuosa y humana: consulta previa, participación y concertación; identidad cultural; educación propia e intercultural, y protección y desarrollo integral.

a. Consulta previa, participación y concertación. Las líneas de acción son: aplicar el derecho fundamental a la consulta previa, libre e informada para garantizar la participación e interlocución de las decisiones legislativas y administrativas que puedan afectarlos en su plan de vida, y garantizar su participación en los espacios de decisiones, para lograr la pervivencia y permanencia cultural de los pueblos en Bogotá.

b. Identidad cultural. Las líneas de acción están dirigidas a implementar acciones, espacios y procesos que promuevan, visibilicen y fortalezcan la identidad cultural y espiritual de los pueblos indígenas, mediante el fomento de sus prácticas culturales, recreativas, deportivas y la protección

de sus saberes y conocimientos ancestrales. Asimismo, que se generen espacios de sensibilización ciudadana para que se valore y respete a los pueblos indígenas en el Distrito.

c Camino para la educación propia e intercultural, cuyas líneas de acción son: diseñar e implementar de manera progresiva el Sistema de Educación Indígena Propio -SEIP- que permita la permanencia y pervivencia de su identidad cultural.

En cuanto a los enfoques, la política establece que el enfoque diferencial en la política de pueblos indígenas está fundado en la identidad, la interculturalidad y la diversidad generacional. Así, la atención diferenciada debe ser acorde al sentir, pensar y actuar de los pueblos indígenas y debe estar dirigido a superar las brechas de desigualdad social, histórica y política que han afectado directamente a los pueblos indígenas.

Las autoridades distritales deben adoptar e implementar medidas con enfoque diferencial para garantizar el acceso y la permanencia de las personas indígenas a la educación inicial, básica, media, técnica, tecnológica y superior, pero la política no establece cuáles son estas medidas, debido a que a su vez dispone que la implementación de la política pública queda sujeta a la formulación e implementación del Plan de Acciones Afirmativas. (Ver capítulo 4, punto 6.4)

Su financiación se realiza a partir de los recursos de inversión del Distrito Capital y la disponibilidad que se tenga de los mismos. Los gastos que genere su implementación serán atendidos por el presupuesto anual de cada entidad.

Las medidas de esta política deben ejecutarse de manera progresiva y sistemática por las entidades del distrito, por lo que deben elaborar el Plan de Acciones Afirmativas de esta política en armonía con los planes de desarrollo distritales. Por este motivo, se analizan a continuación los planes de desarrollo distritales de los períodos 2012 - 2016 y 2016 - 2020.

### **5. Acuerdo No. 489 de 2012, por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 “Bogotá Humana”**

El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de obras públicas Distrital 2012-2016 (en adelante Plan de Desarrollo Distrital, PDD 2012-2016 o Bogotá Humana) fue adoptado por el Concejo de Bogotá D.C. mediante el Acuerdo No. 489 de 2012. En este Plan no se hace ninguna mención expresa sobre el reconocimiento de los niños y niñas como titulares de derechos, pero sí se establece dentro de su objetivo general dar prioridad a la infancia y la adolescencia en los programas planteados para reducir la segregación, la discriminación y lograr el goce efectivo de sus derechos.

Se propuso garantizar el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes mediante diferentes medidas, entre ellas promover espacios para la participación de la niñez en la toma de decisiones, implementación y evaluación de las medidas que puedan afectar sus vidas.

El Plan incluye varias medidas importantes como la creación de la Secretaría Distrital de la Mujer, las casas de la igualdad, las casas de refugio como lugares de empoderamiento dentro de las localidades y de atención integral para las mujeres víctimas. Dentro del programa “Bogotá Humana por la dignidad de las víctimas” se encuentra el proyecto de “política pública de prevención, protección, atención y asistencia, y reparación integral a las víctimas del conflicto armado residentes en la ciudad” con el cual se pretende desarrollar una estrategia jurídica de acompañamiento legal a las víctimas y procesos participativos en la ciudad.

Los programas de la Bogotá Humana relacionados con el derecho a la educación parten del propósito de reducir la segregación y discriminación de los niños y niñas que están excluidos del sistema de educación.

En el eje “una ciudad que reduce la segregación y la discriminación” la Alcaldía tiene como estrategia garantizar el acceso permanente y de calidad de la educación de niños, niñas, adolescentes, para lo cual, dispone ampliar progresivamente la jornada educativa de los colegios distritales, mediante la implementación de jornadas únicas y la ampliación a jornada de 40 horas semanales en los colegios que tienen doble jornada, y asegurar el enfoque diferencial para grupos étnicos y víctimas del conflicto armado.

Los proyectos prioritarios de la Bogotá Humana tienen que ver con la disponibilidad, accesibilidad y calidad de la educación. Propone (i) que los maestros y maestras deben ser suficientes y que debe contarse con una pedagogía pertinente e infraestructura, dotación, alimentación y transporte aptos para la demanda; (ii) programas flexibles para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos como el trabajo infantil, en conflicto con la ley, vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, desvinculados al conflicto armado y en explotación sexual comercial, y (iii) cambiar la oferta curricular e intensificar el aprendizaje del lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, sociales y una segunda lengua, con profesores especializados y con alimentación escolar generalizada.

Estos proyectos no hacen referencia expresa a los niños y niñas indígenas en extraedad escolar víctimas de desplazamiento forzado. Tampoco hacen alusión a la contratación de docentes indígenas y a la inclusión de las lenguas de los niños y niñas indígenas que asisten a las instituciones educativas del distrito.

El “Programa lucha contra distintos tipos de discriminación y violencias por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa del ciclo vital” está dirigido principalmente a transformar

las condiciones, actitudes y comportamientos que generan discriminación, para disminuir la exclusión, la segregación y la marginación de los pueblos indígenas, afrodescendientes, palenqueros raizales y grupos minoritarios tradicionalmente vulnerados.

Dentro de los proyectos prioritarios de este programa está “Di seim fi aal, abarika jomainta, pe savogengue sa’, igualdad para un buen y mejor vivir de los grupos étnicos y culturales raizales, indígenas, Rrom, palenqueros, negros y afrocolombianos en Bogotá” cuyo objetivo es generar conocimientos de las condiciones de vida de los grupos indígenas y otros grupos tradicionalmente discriminados que residen o están reasentados en la capital. Este programa es muy importante para realizar investigaciones con enfoque diferencial para formular y ajustar las políticas de promoción y protección de los derechos de los grupos étnicos.

Finalmente, el PDD 2012-2016, en concordancia con la política pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá y el Código de Infancia y Adolescencia, planteó la “garantía de desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes”. Propuso una alimentación saludable y equilibrada, el disfrute de la sexualidad sana y consolidar redes que protejan a los niños y niñas contra el reclutamiento, la explotación sexual comercial y el abuso, y generar incentivos y adecuaciones que mejoren la asequibilidad de esta población a la educación, otorgando subsidios condicionados a la asistencia escolar y apoyos adicionales para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad de derechos.

Es importante mencionar que se solicitó a la Secretaría de Educación del Distrito ofrecer la información respecto de la formulación del programa “Construcción de Saberes. Educación incluyente y de calidad para disfrutar y aprender”, ante lo cual la SED envió el informe de gestión del programa.

En este informe de gestión se señalaron los resultados de los indicadores y presupuesto con corte a 31 de diciembre de 2016, en el cual, se pudo evidenciar que este programa realizó avances en los siguientes aspectos: niños y niñas matriculados con gratuidad y calidad, atención a la población escolar con enfoque diferencial, construcción de escuelas, implementación de tecnología, rediseños de currículos, contratación de docentes, programas de alimentación en la escuela y transporte de la casa a la escuela, entre otros. Sin embargo, no se establece cuántos de los niños y niñas a los cuales se dirigieron estas acciones son pertenecientes a comunidades o pueblos indígenas, ni cuáles fueron las medidas diferenciales para lograr la garantía de su derecho a la educación.

## **6. Acuerdo 645 de 2016, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2016-2020: “Bogotá Mejor para Todos”**

El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas Distrital 2016 - 2020 (en adelante Plan Distrital de Desarrollo, PDD 2016 – 2020 o Bogotá Mejor para Todos), adoptado

por el Concejo de Bogotá mediante el Acuerdo 645 de 2016, tampoco hace una mención expresa sobre el reconocimiento de los niños y niñas como titulares de derechos.

La Bogotá Mejor Para Todos centra el derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes en dos programas. El primero es la “Calidad Educativa para Todos” en donde se propone una calidad de educación que brinde oportunidades de aprendizaje para la vida e igualdad en las condiciones de acceso y permanencia. Para ello, señala que se debe avanzar en la jornada única, la construcción, mantenimiento y dotación de colegios, la alimentación y el transporte escolar.

De acuerdo con las Fichas de Estadística Básica de Inversión Distrital (anexo 3), este programa tiene los siguientes proyectos:

- El problema identificado fue la obligatoriedad en el cumplimiento de normas laborales que regulan la prestación del servicio educativo de funcionarios y docentes, y el pago de sentencias judiciales relacionadas con la nómina. Por lo que, el objetivo a cumplir es garantizar el pago de los salarios y prestaciones sociales a los docentes para el normal funcionamiento de la prestación del servicio, generar bienestar en el funcionario y en su familia, debido a que estos son aspectos determinantes en la calidad educativa.
- El problema identificado fue el débil apoyo en la construcción e implementación de estrategias pedagógicas que logren el fortalecimiento curricular en coherencia con el contexto institucional.

Mediante este proyecto se pretende apoyar a la comunidad educativa de los colegios oficiales del Distrito en el desarrollo de referentes curriculares y en la aplicación de prácticas pedagógicas innovadoras. A pesar de que en los objetivos se plantea transformar las prácticas del aula para formar niños, niñas y jóvenes autónomos, capaces de pensar, actuar y transformar, no se plantea el enfoque diferencial étnico ni de género.

Además, cuando se refiere a la población objeto, señala que el grupo etario está sin definir y solo hace la descripción de los totales de estudiantes por anualidad.

- El problema identificado fueron las prácticas educativas aisladas, individualistas y desarticuladas del contexto por parte de docentes y directivos docentes, lo que conlleva un impacto bajo en las transformaciones de las prácticas de las aulas, en los resultados de aprendizaje y en la calidad de la educación.

El proyecto plantea realizar acciones de acompañamiento a maestras y maestros en temas relacionados con el contexto, la política educativa y la reflexión sobre su práctica pedagógica. Además, establece que se desarrollarán programas de formación permanente y posgradual.

Si bien el proyecto establece que las estrategias están dirigidas a formar a los docentes para que respondan a las necesidades concretas de las aulas, de las instituciones educativas y del contexto, no especifica que esta formación incluirá las herramientas necesarias para garantizar una educación intercultural.

Por ejemplo, González afirma que:

Generalmente, salvo los profesores de humanidades, nadie está formado y las universidades no forman a los compañeros licenciados para entender la pluriétnicidad o la multiculturalidad. Entonces no lo saben. Si de entrada no fuiste formado para eso, pues obviamente no sabes qué hacer. También hay que pensar en eso. Si yo soy un docente de matemáticas formado en una escuela tradicional y no tengo ni idea que hay procesos de educación propia, de que aquí hay más de cien pueblos indígenas que tienen lenguas propias, y no tengo ni idea de esas lenguas, pues imagínate cuando me llega al aula un niño o dos niños Embera y yo no les entiendo, y hablan entre ellos en otra lengua, y yo tengo que seguir porque tengo un currículo que dar, pero no encuentro cómo hacerlo. (Entrevista, 2018)

Al respecto, vale resaltar que si las y los docentes no tienen formación y sensibilidad para atender a la población indígena y desplazada no puede garantizarse la permanencia, calidad y adaptabilidad de la educación a estos niños y niñas que requieren de acciones específicas para que puedan gozar de su derecho a la educación en el contexto de ciudad.

- Los problemas identificados fueron las barreras actitudinales y las prácticas de discriminación y exclusión en la escuela frente a la población con condiciones específicas.

A pesar que este es uno de los proyectos más importantes para avanzar hacia la calidad y adaptabilidad de los niños y niñas indígenas en la escuela, el proyecto solo plantea que la Secretaría de Educación del Distrito desarrolla acciones con el fin de promover y facilitar la participación de esta población, desde el enfoque diferencial, el enfoque de género y en el marco de los Derechos Humanos, y su objetivo es construir un modelo de atención integral de atención educativa diferencial, que permita una educación de calidad para esta población.

El segundo programa para garantizar el derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes establecido en el Plan de Desarrollo Distrital, es la “Inclusión Educativa para la Equidad” con el que busca reducir las brechas de desigualdad en el acceso y permanencia en la educación preescolar, primaria, secundaria y media.



Para lo anterior, propone vincular a la población excluida del sistema educativo, generar nuevos ambientes de aprendizaje e infraestructura educativa y que la educación sea inclusiva. Es la primera vez que en una herramienta de política se establece expresamente que estas medidas deben darse en el marco de la garantía del derecho a la educación y sus condiciones de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

De acuerdo con las Fichas de Estadística Básica de Inversión Distrital brindadas por la Secretaría de Educación del Distrito (2018, anexo 3), el ente territorial identificó las siguientes problemáticas y soluciones de este programa:

- El problema identificado es la insuficiencia de la infraestructura física y dotación para generar ambientes de aprendizaje adecuados y responder a los requerimientos de ampliación de la jornada escolar.

Para solucionar este problema se plantea construir, mejorar y dotar la infraestructura del sistema educativo oficial, cumplimiento con estándares de ergonomía, colores adecuados y materiales amigables con el ambiente.

- El problema que se identificó fue la inequidad en las condiciones de acceso, permanencia y calidad de la educación en la ciudad.

Este proyecto pretende reducir las brechas de desigualdad que afectan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, en el marco del enfoque de educación inclusiva, que le permita al Distrito vincular al sistema oficial a la población que requiere modalidades de atención diferenciales.

Las medidas con las cuales se pretende superar estas brechas son: la ejecución de planes de cobertura local que contribuyan a superar las causas de inasistencia y deserción escolar y de una Ruta de Acceso y Permanencia Escolar que articule la oferta de estrategias del Distrito; modernización del proceso de matrícula, mejorando los canales de atención y la búsqueda casa a casa de la población que se encuentra fuera del sistema educativo; garantizar la gratuidad de la educación y la atención diferencial a población vulnerable y diversa, en especial a víctimas del conflicto armado, población en extra - edad, población rural, grupos étnicos y población con discapacidad, y mantener la contratación del servicio educativo con instituciones no oficiales en zonas deficitarias de la ciudad.

- Se identificaron barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo oficial de los estudiantes en condiciones de inequidad.

Para resolver este problema, el proyecto tiene por finalidad ejecutar acciones como: entregar comida caliente en las instituciones que cuenten con comedor escolar y refrigerios en las instituciones que no cuenten con cocinas y/o comedor escolar, que favorezca la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo; beneficiar a las y los estudiantes matriculados con modalidades diversificadas y multimodales de transporte dependiendo del lugar de residencia y la ubicación de la oferta educativa.

Respecto a la perspectiva de género, el artículo 20 de la PDD 2016-2020 desarrolla el programa “Mujeres protagonistas, activas y empoderadas en el cierre de brechas de género” el cual tiene por objetivo cerrar las brechas de género en la educación, el empleo, la salud, la participación, espacios políticos y actividades deportivas, para avanzar en el desarrollo pleno de la ciudadanía. Además, establece que se garantizará el acceso de oportunidades a las niñas y las adolescentes. Pero, no explica las medidas que deben tomarse para cerrar estas brechas para el real acceso y permanencia de las niñas en el sistema educativo de la ciudad.

### **6.1. Plan de Acción Distrital 2016 – 2020.**

Es deber de las entidades territoriales diseñar un Plan de Acción Territorial -PAT- a partir de programas, metas y recursos incluidos en el Respetivo Plan de Desarrollo Territorial. El Plan de Acción Distrital es el documento que aterriza los lineamientos que orientan las políticas fijadas en el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Mejor para Todos 2016-2020”.

Acatando la anterior disposición, la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación de la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. expidió el Plan de Acción Distrital (PAD 2016-2020) mediante el cual se adoptan los “lineamientos para la implementación de la Política Pública de Prevención, Protección, Asistencia, Atención y Contribución a la Reparación Integral a las Víctimas.”

En la sección “Bogotá mejor para las víctimas, la paz y la reconciliación” del Plan de Desarrollo del Distrito 2016-2020, la administración distrital manifiesta que pretende que Bogotá se consolide como territorio de paz y reconciliación, brindando atención prioritaria, pertinente, adecuada y acertada a las víctimas del conflicto armado para que la población víctima avance hacia la superación de su situación de vulnerabilidad.

Establece el programa de “governabilidad, gobernanza y participación ciudadana” para fortalecer la participación con incidencia de las organizaciones de víctimas del conflicto armado en la ciudad. Sin embargo, no queda expresamente establecido cómo se garantiza la participación de las niñas, niños y adolescentes indígenas desplazados en la toma de decisiones, implementación, seguimiento y evaluación de las medidas que los afectan.

Para la formulación de este plan se identificó el número de víctimas y la situación en que se encuentran frente al goce efectivo de sus derechos; así la Alcaldía Mayor de Bogotá encontró que para el 2016 “[d]e los 48.770.809 habitantes que tiene Colombia, 8.068.272 son víctimas registradas, lo que equivale al 16,5% del total de población del país. De estas, 6.419.850 personas han sido víctimas de desplazamiento forzado.”

Además, la Alcaldía citando el Registro Único de Víctimas afirma que, Bogotá es después del Departamento de Antioquia, el segundo ente territorial con mayor cantidad de declaraciones realizadas por las víctimas del conflicto armado. De allí que, la ciudad tenga un papel fundamental como receptora de población víctima de desplazamiento.

Dentro de la construcción programática del PAD 2016-2020 se describen las acciones concretas, por sector, para avanzar en la superación de las condiciones de vulnerabilidad de la población desplazada asentada en la ciudad, bajo la aplicación de un enfoque transformador en la implementación de la política de Prevención, Protección, Asistencia, Atención y Reparación Integral de las Víctimas.

Para desarrollar el anterior fin, se fijó como estrategia contribuir a la superación de la situación de vulnerabilidad, centrándose en mejorar la calidad y cobertura de la educación. Se planteó que la estrategia se concreta en proyectos de inversión de las diferentes entidades distritales.

Para el objeto del estudio de esta investigación, se resaltan los siguientes sectores:

*a. Sector Gestión Pública.* La Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación -ACDVPR-, coordinará el proceso de planeación de la política pública distrital en atención y reparación integral de las víctimas del conflicto armado. Por ello, además de liderar técnica y metodológicamente la formulación del Plan de Acción Distrital, verificará que en el mismo se incorporen y articulen las necesidades de las víctimas en concordancia con el marco normativo y jurisprudencial existente.

Se estableció que dentro de las funciones de la ACDVPR está el otorgamiento de la ayuda humanitaria, que se otorga en dos fases. La fase inmediata comprende alimentación, elementos de aseo personal, manejo de abastecimientos, utensilios de cocina, atención médica y psicológica de emergencia, transporte de emergencia y alojamiento transitorio; la segunda fase es una medida transitoria, correspondiente a un porcentaje del valor de alojamiento que es acordado con la Unidad Administrativa para la Atención y Reparación Integral a Víctimas.

La ACDVPR además, cuenta con los Centros Locales de Atención a Víctimas -CLAV-<sup>35</sup> para brindar la ayuda humanitaria antes mencionada, caracterizar a la población y brindar atención psicosocial y asesoría jurídica.

*b. Sector integración social.* Sus acciones se dirigirán a dos tipos de estrategias:

- La estrategia “atrapasueños” está orientada a niñas, niños y adolescentes afectados por el conflicto armado que residen en Bogotá, para lograr a través del dialogo y la pedagogía la re-significación de las vivencias en medio del conflicto armado y que se aborde un trabajo de reconstrucción y recuperación de la memoria. Esta estrategia está dirigida a los jardines infantiles, territorios del ámbito familiar, en los Centros Locales de Atención a Víctimas y a territorios locales de la ciudad donde se brinda atención psicosocial y pedagógica.

Por medio del “Fortalecimiento Técnico de la atención a la primera Infancia” se desarrolla el proyecto de jardines infantiles, en los cuales existe acompañamiento de las y los maestros para brindar atención a los niños y las niñas víctimas del conflicto armado.

De acuerdo con la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. esta estrategia solo está dirigida a niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto con atención diferencial y no es un programa permanente dentro de las instituciones educativas. Los profesionales de las Casas de Memoria y Lúdica van a los jardines infantiles para la atención de la primera infancia que ha sufrido las consecuencias de la violencia. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2018, ver anexo 2)

En las “Casas de Memoria y Lúdica” se ofrece una atención diferencial a las niñas y los niños víctimas del conflicto armado. Estas casas están ubicadas en los Centros Locales de Atención a Víctimas (CLAV) de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación -ACDVPR-, algunos albergues y Casas Refugio, en un Centro de Atención Penal Integral a Víctimas (CAPIV) de la Fiscalía y en un complejo de vivienda.

Y mediante el “Papalotl de Sueños” se brinda una atención diferencial dirigida a niños y niñas víctimas del conflicto. Se desarrolla en los territorios locales de la ciudad y busca dar atención psicosocial y pedagógica a la niñez por medio del arte y la creatividad.

- Desarrollo de propuestas de la misma comunidad víctima del conflicto armado, para lograr un trabajo articulado con organizaciones no gubernamentales, organizaciones comunitarias, líderes y lideresas comunitarias. Establece dentro de sus líneas de acción la evaluación y la mejoría de las condiciones nutricionales y alimentarias de la población víctima. Una de las

---

<sup>35</sup> Estos centros funcionan en las localidades de Ciudad Bolívar, Kennedy (Sevillana y Patio Bonito), Bosa, Rafael Uribe, Chapinero y Suba, incluyendo además el punto ubicado en la Terminal de Transportes de Bogotá.

líneas de acción más importantes para garantizar el derecho a la educación con enfoque diferencial, es el aumento en la cobertura de comedores comunitarios y la alimentación adecuada con enfoque diferencial étnico.

*c. Sector educación.* El PAD 2016-2020 puso especial énfasis en el mejoramiento de los entornos escolares, haciendo alusión a los aspectos físicos, familiares y sociales externos a las entidades educativas, que puedan afectar su desarrollo. Por esto, la Secretaría de Educación del Distrito debe realizar un trabajo coordinado con otras entidades nacionales y distritales como las Secretarías de Seguridad, Salud, Movilidad, Integración Social y Cultura, la Policía Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otros.

Para la “Bogotá Mejor para Todos” la escuela es el espacio propicio para interiorizar la paz como valor social. Por esto, propone como líneas de acción fortalecer los programas y procesos de atención psicosocial en los colegios donde estudian niños y niñas víctimas, implementar programas de educación flexible, fortalecer las capacidades de las y los docentes y propuestas pedagógicas con enfoque diferencial étnico, que permitan un dialogo intercultural.

*d. Sector cultura.* La apuesta de este sector es la promoción y respeto de la diversidad cultural, desarrollando acciones participativas y comunitarias, que se concretan en orientar la oferta pública cultural, recreativa y deportiva, la cual según el Plan debe estar encaminada a respetar la diferencia y valorar la diversidad cultural como un patrimonio de la ciudad.

De acuerdo con el PAD 2016-2020, la educación también es un componente de prevención, protección y garantías de no repetición.

Dentro del diagnóstico realizado en este Plan se identificó que para el 2016:

[L]a población víctima del conflicto armado registrada en el sistema educativo oficial de la SED corresponde a 34.030 estudiantes frente a una matrícula total de 827.615, equivalentes al 4.11%, presentándose un aumento respecto al año anterior, en el cual esta población representaba el 2.55% con 22.281 estudiantes. Del total de la población víctima, 33.102 estudiantes se encuentran matriculados en colegios Distritales con el 97.3%, mientras que en colegios en Concesión y colegios Contratados la matrícula es del 2.1% y 0.6% respectivamente. (PAD 2016-2020)

Este Plan menciona que en el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, la Secretaría de Educación del Distrito a través de los proyectos de inversión garantiza el derecho fundamental a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes ofreciéndoles igualdad en las condiciones de acceso y permanencia. Respecto al enfoque diferencial, menciona que se ofrecen contenidos educativos y estrategias para conseguir la participación efectiva de todos los estudiantes.

En relación con la calidad, expresa que la Secretaría de Educación del Distrito trabajará en el desarrollo de una Ciudad Educadora que permita el fortalecimiento de la calidad educativa. Para ello, menciona que prioriza:

[L]os ambientes de aprendizaje para la vida, para la participación y la construcción de paz; la construcción de entornos escolares seguros; la reducción de brechas poblacionales y locales en la prestación del servicio educativo; el empoderamiento de maestras, maestros y directivos docentes para liderar la transformación educativa y una gestión pública transparente al servicio de la educación y del ciudadano. (PAD 2016-2020)

Para garantizar el servicio educativo, el PAD 2016-2020 menciona que se brinda educación inclusiva con enfoque diferencial en los siguientes programas:

- Programa: Inclusión Educativa para la Equidad. Su objetivo es reducir las brechas de desigualdad que afectan el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Programa: Inclusión Educativa para la Equidad. Tiene por finalidad promover programas de alimentación, movilidad y promoción del bienestar para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo.
- Programa: Calidad educativa para todos. Su objetivo es construir un modelo de atención educativa diferencial para lograr una educación de calidad para personas víctimas del conflicto armado, con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales, en condiciones de salud que impiden la escolaridad regular, en situación de trabajo infantil, con extraedad, orientación sexual diversa, en conflicto con la ley y pertenecientes a grupos étnicos.
- Programa: Desarrollo integral desde la gestación hasta la adolescencia. Su objetivo es atender integralmente y con calidad a niños y niñas del ciclo de educación inicial.
- Programa: Calidad educativa para todos. Su finalidad es aumentar el tiempo escolar, implementar estrategias de aprendizaje innovadores y fortalecer las competencias básicas y de formación integral.
- Programa: Calidad educativa para todos. Su objetivo es promover estrategias para el desarrollo integral de las y los adolescentes, mediante el mejoramiento de competencias básicas, técnicas, tecnológicas, sociales y emocionales.

En relación con el enfoque diferencial se contemplan los siguientes enfoques: étnico, mujer, juventud y discapacidad.

En el *enfoque étnico* se señala que la Dirección de Asuntos Étnicos de la Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana - Secretaría de Gobierno, es la entidad que se encarga de dirigir y formular estrategias para la ejecución de las políticas públicas de las comunidades étnicas en Bogotá.

Las acciones diferenciales por emprender están relacionadas con el derecho a la salud. Se busca que en los espacios comunitarios se reconozcan las prácticas de medicina ancestral indígenas, pero en términos promocionales y preventivos, más no curativos. No realiza una propuesta dirigida a que en las escuelas la atención en salud tenga un enfoque étnico.

En relación con el *enfoque de género*, el PAD 2016-2020 señala que la Secretaría Distrital de la Mujer en desarrollo del proyecto “Casa Refugio Violeta” busca atender las afectaciones y riesgos que de manera exacerbada sufren las mujeres en contextos de conflicto armado. A su vez, señala que la Gerencia Mujer y Género del Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal – IDPAC- asesora a las organizaciones de víctimas del conflicto armado.

No obstante, lo anterior, dentro del acápite de este enfoque no se menciona ninguna acción relacionada específicamente con las niñas y adolescentes y la garantía de su derecho a la educación.

En cuanto al *enfoque diferencial de juventud*, el PAD se limita a señalar que la Gerencia Juventud del IDPAC se encargará de caracterizar los procesos, organizaciones y prácticas juveniles relacionadas con víctimas.

Finalmente, respecto del *enfoque diferencial de discapacidad*, el PAD 2016-2020 establece que se ajustará el Plan de Acción Distrital de Discapacidad para armonizarlo con el Plan de Desarrollo Distrital vigente, con el objetivo de disminuir las barreras de participación para las personas con discapacidad y sus familias. Las acciones afirmativas que se señalan en este plan para lograr el fin propuesto son: cambiar las actitudes, conductas y representaciones sociales, posicionando la información y comunicación incluyente y accesible, además, promoviendo la participación y el ejercicio de la ciudadanía y la promoción de derechos de las personas con discapacidad. No obstante, en este sentido no se señaló ninguna acción a emprender desde la escuela ni para garantizar el derecho a la educación.

## **6.2. Plan de Acción Distrital 2017.**

Para mejorar la política pública distrital de atención a las víctimas de la ciudad, este documento (en adelante PAD 2017) continúa los lineamientos del Plan de Acción 2016-2020 y presenta

acciones, metas y recursos de las entidades a nivel distrital para la vigencia del año 2017 en materia de prevención, protección, asistencia, atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado que habitan en Bogotá.

El documento señala que la política pública es dinámica y por ello es necesario que el Plan de Acción Distrital se actualice anualmente. Este Plan está orientado por el enfoque transformador<sup>36</sup> fijado en el artículo 5° del Decreto 4800 de 2011 y en el Plan de Desarrollo Distrital, el cual es el eje articulador de la política distrital para la prevención, protección, asistencia y reparación integral de las víctimas del conflicto armado.

En comparación con las políticas anteriores, este Plan desarrolla de manera más completa, las acciones, metas y recursos destinados a la asistencia, atención y reparación integral de las víctimas.

El PAD 2017 hace una nueva caracterización de la población víctima que reside en Bogotá para realizar el diagnóstico y la identificación de sus necesidades particulares de acuerdo con el grupo etario y de género, con el fin de establecer programas, proyectos y acciones que garanticen el goce efectivo de sus derechos.

Señala que para el período comprendido entre enero y junio de 2016, 96.158 personas declararon hechos victimizantes en la ciudad, de las cuales 56% son mujeres, el 43% son hombres y el 0,03% son transgénero. Con esta información, la Alcaldía Mayor identifica que tiene un reto especial en generar acciones dirigidas a las mujeres víctimas.

En cuanto a los grupos por edades, el 43,6% corresponde a personas entre 27 a 60 años, el 20,8% pertenece a un grupo entre los 18 y 26 años y el 10,7% pertenece a la primera infancia.

El mismo Plan reconoce y resalta que no hay información completa respecto de la pertenencia étnica del 22,6% del total de víctimas registradas en la ciudad, pues solo cuenta con información parcial. Al respecto, informa que “el 63,16% se reconocen como mestizos, seguidos por el 10,88% reconocidos como negros, mulatos y afrocolombianos, mientras que la población indígena representa el 3,29%” (2017, p. 14)

---

<sup>36</sup> El PAD 2017 entiende por este enfoque “un cambio estructural que busca no solamente lograr la recuperación del proyecto de vida de las víctimas, sino que pretende una transformación positiva de los elementos sociales, económicos y culturales que las rodean para lograr que éstas generen las capacidades necesarias para acceder a la ciudad en condiciones de equidad.

Otro elemento clave del enfoque transformador está relacionado con la posibilidad de generar cambios en la interlocución entre sujetos afectados por hechos victimizantes y el Distrito en el marco de la implementación de la política pública de prevención, protección, asistencia, atención y reparación integral a las víctimas, de manera tal que permita incorporar necesidades latentes y generar soluciones a las mismas. Este enfoque se entiende también como un concepto dinámico encaminado a la búsqueda constante del mejoramiento de la política pública así como a generar una cultura de cambio en los actores que hacen parte de la misma y en las prácticas que se generan en torno a ésta.”



De acuerdo con la información que se solicitó a la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. respecto de las estadísticas de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento forzado en Bogotá, esta respondió que:

En el año 2016 la Secretaría de Educación del Distrito atendió a 1.228 niños, niñas y adolescentes identificados como población en situación de desplazamiento y reconocidos en alguna etnia, según la base SIMAT cruzada con el Registro Único de Víctimas con fecha de corte de agosto de ese mismo año. En años anteriores a 2016, no se realizaba este cruce, por lo que las cifras para los años 2015, 2014, 2013 y 2012 muestran la atención de 531, 644, 523 y 631 niños, niñas y jóvenes respectivamente.” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2018, ver anexo 2)

En cuanto a la situación de discapacidad de la población víctima del conflicto, señala que solo cuenta con información de 249 personas víctimas del conflicto con alguna discapacidad.

El PAD 2017 a su vez señala que Bogotá es la ciudad que más población víctima de desplazamiento ha recibido, registrando un total de 523.750 víctimas, de acuerdo con la información del RUV, quienes en su mayoría llegan en una situación de vulnerabilidad extrema, por lo que, es necesario que la ciudad haga un esfuerzo en la prestación de servicios, como la educación.

En este documento queda entonces evidenciado que las autoridades distritales no han hecho su labor de realizar la caracterización de la población víctima, pues en el mismo texto se reconoce expresamente que no se tiene información de la pertenencia étnica de las víctimas ni de las personas en situación de discapacidad.

Por otra parte, vale resaltar que en este Plan se avanza en el cumplimiento de los llamados hechos por la Corte Constitucional en la sentencia T-025 de 2004, en cuanto a la coordinación que debe haber entre las entidades territoriales para la atención de población desplazada.

Así, propone favorecer un mayor conocimiento de la normatividad sobre la cual se basa la política pública del distrito, evitar la duplicidad de programas o proyectos y lograr una mejor articulación entre los gobiernos locales de la ciudad para, entre otras medidas, identificar a las víctimas de la ciudad. Es claro que, si no se conocen los datos de las víctimas, no puede darse una oferta con enfoque diferencial que en realidad contribuya a repararlas y a garantizar su derecho a la educación.

Otro aspecto importante que señala el Plan es la apuesta de la política pública por generar información oportuna y de calidad a las víctimas del conflicto que residen en Bogotá. La Alta

Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación cuenta con un Sistema de Información para las Víctimas de Bogotá -SIVIC-, mediante el cual la población puede acceder a la oferta de servicios del Distrito. No obstante, en el mismo documento se reconoce que se debe fortalecer este sistema para dar información confiable y oportuna a las víctimas. Su principal reto es mejorar el registro, debido a que se presenta subregistro en algunas variables que implica falta de información y afecta la capacidad de análisis.

El PAD 2017 tiene un capítulo programático dividido por las siguientes secciones, que se relacionan con el derecho a la educación:

a. *Asistencia y Atención.*

Las acciones que señala como más relevantes son:

- Sensibilización y formación a los orientadores escolares en enfoque diferencial.
- Gestiones para el acompañamiento pedagógico sobre metodologías de trabajo con estudiantes víctimas del conflicto armado en las Instituciones Educativas Distritales.
- Cobertura en educación media e inicial para la población víctima con una inversión de 7.243 y 1.182 millones de pesos.
- Promoción de la afiliación al sistema general de seguridad social en salud con una proyección de 9.991 víctimas con enfoque diferencial con una destinación de 110.222 millones de pesos.
- Atención del 100% de la población no asegurada que demande los servicios de salud.
- Acompañamiento psicosocial dirigido a mujeres víctimas del conflicto por parte de profesionales en las áreas de psicología, pedagogía, trabajo social, nutrición, enfermería y jurídica, desde un enfoque de acción sin daño y enfoque sistémico, a través de la Casa Violeta.
- Entrega al 100% de la Ayuda Humanitaria Inmediata a los solicitantes.
- Adecuación de los CLAVs del Distrito. (pp. 38 – 39)

El Distrito cuenta con siete Centros Locales de Atención a Víctimas (CLAV), un punto de atención y dos unidades móviles, en donde se inicia la ruta de atención, a través de estrategias como:

- La preparación y aptitud de los funcionarios alrededor de acciones afirmativas y acciones sin daño que den cuenta del apego permanente a los enfoques diferencial y de derechos.
- El pleno conocimiento de la oferta institucional e intersectorial para las víctimas, que comienza a materializarse desde la presencia in situ de enlaces y referentes de oferta en los CLAV.
- La mejora permanente en los sistemas de caracterización y recolección de información, para el consecuente desarrollo de productos y servicios que contribuyan de manera verídica a la recuperación de las capacidades de goce efectivo de derechos.
- El desarrollo de nuevas acciones de coordinación alrededor del interés transformacional, involucrando aspectos como la inclusión productiva, el empoderamiento económico y la capacitación para la apropiación de la civilidad y del proyecto de vida. (p. 39)

Asimismo, señala como estrategias la orientación, asesoría jurídica de restablecimiento de derechos, a través de Planes de Atención y Seguimiento (PAS) y acompañamiento psicosocial.

Solo hasta este año la política oficial habla del pleno conocimiento de la oferta institucional e intersectorial para las víctimas, de mejorar de manera permanente los sistemas de caracterización y de recolección de información. Además, señala una de las acciones más importantes, que es la sensibilización y formación de los orientadores escolares en el enfoque diferencial.

#### *b. Reparación integral.*

La Secretaría Distrital de Educación tiene a su cargo desarrollar acciones del programa “Educación superior para una ciudad de conocimiento” para generar nuevas oportunidades de acceso a la educación con calidad y pertinencia. Asimismo, se señala que se dará continuidad al “Fondo de Reparación para el Acceso, Permanencia y Graduación en Educación Superior para la Población Víctima del Conflicto Armado en Colombia” que beneficia a 40 egresados de colegios oficiales distritales de estratos 1, 2 y 3 y/o mujeres víctimas que tengan Registro Único de Víctimas.

### *c. Prevención y Protección.*

Con este componente se busca evitar violaciones de Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario, superando y neutralizando las causas y circunstancias que generan riesgos en el marco del conflicto interno.

Para ello, se impone a la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación el deber de liderar la formulación del plan integral de prevención, protección y garantías de no repetición y la actualización del plan de contingencia para la atención de emergencia en el marco del conflicto armado.

De acuerdo con lo anterior, este Plan establece que las tareas del Distrito están dirigidas a la prevención, protección y las garantías de no repetición y señala que estos lineamientos deben complementar los demás componentes de la política de atención a víctimas que habitan en Bogotá.

En cuanto a factores de riesgo, plantea que realizará acciones para la prevención y atención de delitos y reducción de factores de riesgo en asentamientos irregulares, corredores escolares y comerciales, lugares de alta población flotante y localidades priorizadas. Estas acciones están dirigidas a interrumpir las actividades de las redes de delincuencia común y las organizaciones criminales.

Adicionalmente, establece que las acciones dirigidas a la prevención y protección están orientadas a la prevención de la violencia intrafamiliar y violencia sexual, la evaluación de la ruta de atención y protección dispuesta para las mujeres en riesgo grave o extremo, la determinación del riesgo de victimización de las mujeres que son atendidas en las Comisarías de Familia, el diseño de estrategias de prevención para líderes y lideresas de las mesas de participación efectiva del Distrito y la elaboración y puesta en marcha del Plan de Prevención, Protección y Garantías de no Repetición.

### *d. Justicia y verdad*

Mediante este componente se busca garantizar el derecho a la verdad a las víctimas sobre los hechos, motivos y circunstancias en que se cometieron las violaciones de derechos. Lo lidera el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación realizando medidas como la construcción, protección y preservación de la memoria, apropiación colectiva de la verdad y la memoria y acceso a la información judicial relacionada con el esclarecimiento de los hechos.

Para el 2017 la Secretaría de Educación del Distrito -SED- estaba avanzando en la articulación interinstitucional con el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del Distrito, el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Secretaría Distrital de Integración Social, para desarrollar el proyecto

“Museos vivos e itinerantes” que según la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. “buscan reflejar ejercicios de memoria histórica, paz y reconciliación realizados por diferentes poblaciones que hacen parte de los colegios distritales de la ciudad.” (2018, ver anexo 2)

*e. Memoria, Paz y Reconciliación.*

Dentro de las obligaciones que se desprenden del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, deben realizarse medidas para generar espacios de reconciliación.

Así, de acuerdo con el punto 2.2.4. del Acuerdo Final “Garantías para la reconciliación, la convivencia, la tolerancia y la no estigmatización, especialmente por razón de la acción política y social en el marco de la civilidad” se estableció que el Gobierno Nacional creará un Consejo Nacional para la Reconciliación y la Convivencia, el cual tendrá como funciones asesorar y acompañar al Gobierno, entre otras acciones, en la pedagogía y didáctica del Acuerdo Final, para la difusión en todo el sistema de educación pública y privada en todos sus niveles de este acuerdo.

Para la implementación de este Acuerdo, el PAD establece que el Distrito asumirá un rol protagónico para buscar acciones desde lo institucional, lo investigativo, la pedagogía, la contribución a la reconstrucción de espacios y oportunidades, y la promoción y desarrollo de actividades artísticas, simbólicas y pedagógicas que contribuyan a la memoria y prevención de vulneración de derechos humanos.

Por último, el Plan contiene un capítulo para incluir el enfoque diferencial en la política pública Distrital y presenta algunas de las acciones que se dirigirán a los diferentes grupos poblacionales.

En relación con el *enfoque diferencial*, plantea que para los grupos étnicos se realizarán acciones en cultura, pedagogía de derechos, reparación simbólica y garantías de no repetición, medidas para erradicar la discriminación, el empoderamiento económico e inclusión productiva:

- 1) Grupos étnicos: acciones en cultura, pedagogía de los derechos, reparación simbólica y garantías de no repetición, erradicación de la discriminación, empoderamiento económico e inclusión productiva; todo esto desde el respeto y la re-significación de su cosmovisión.
- 2) Personas con discapacidad: infraestructura o adaptaciones físicas-locativas, (especialmente en los Centros Locales de Atención a Víctimas – CLAV) asistencia y atención remota, salud, inclusión productiva, empresarismo diferencial y vivienda.
- 3) Niños, niñas y adolescentes: vivienda, educación, protección de la integridad física y psicológica, salud, pedagogía de los derechos.

- 4) Adultos mayores: salud, vivienda, protección de la integridad física y psicológica.
- 5) Personas con orientación sexual o identidad de género (sic) no hegemónica: pedagogía de los derechos, empoderamiento económico e inclusión productiva, acciones en erradicación de la discriminación, salud, entrenamiento y capacitación para el empleo.
- 6) Colectivos: acciones de reparación simbólica y garantías de no repetición, acciones en cultura, reconciliación, pedagogía de los derechos, emprendimiento y empresarismo. (pp. 55-56)

Respecto al *enfoque de género*, se estableció que este sería un componente transversal en la implementación de la política pública e incluyó como acciones para facilitar la inclusión de género: la pedagogía en derechos, vivienda, emprendimiento, inclusión productiva, acceso a los servicios de salud, promoción de la salud sexual y reproductiva y capacitación para el empleo. Sin embargo, no estableció acciones necesarias para garantizar el derecho a la educación de las niñas y adolescentes.

### **6.3. Plan de Acción Distrital 2018.**

Este Plan de Acción Distrital (en adelante PAD 2018) es una actualización del PAD plurianual 2016-2020, el cual plantea los ejes transversales que fortalecen y mejoran la oferta distrital para contribuir al componente de prevención, protección y garantías de no repetición. Este plan fortalece los aspectos relacionados con la participación con incidencia de las víctimas, el enfoque diferencial, la consolidación de la relación entre la Nación y las entidades territoriales y el acompañamiento psicosocial.

Este PAD recoge las orientaciones que fijó la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas -UARIV- para la incorporación de la política pública y restitución de tierras en los planes de desarrollo 2016-2029. En estos lineamientos se señaló que en materia de educación se debe garantizar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos, garantizar la permanencia de los niños, niñas y adolescentes víctimas al sistema educativo con perspectiva de derechos, enfoque diferencial e inclusión social.

Solo hasta este Plan queda expresamente establecido que los niños, niñas y adolescentes tienen acceso preferencial a un cupo en el sistema educativo, en un lugar cerca al lugar de su residencia, sin importar el momento del año escolar en que pretendan ingresar. Asimismo, que las instituciones no pueden exigir documentos de identidad o certificados, pagos de matrícula ni de uniformes, y que la educación que se brinde podrá ser en el sistema educativo regular o con una metodología flexible, según el análisis que se haga del caso concreto.

Además, se establecieron las acciones concretas de la Secretaría de Educación del Distrito para cumplir con el anterior objetivo, fortaleciendo el programa “inclusión educativa para la equidad”. Estas acciones son: (i) reducir las brechas de desigualdad de acceso y permanencia; (ii) estrategias flexibles para la atención de estudiantes en extraedad; (iii) gratuidad educativa; (iv) entrega de kits escolares; (v) búsqueda activa de población desescolarizada; (vi) alfabetización; (vii) fortalecimiento de la educación rural, y (viii) la población víctima como beneficiaria de la alimentación escolar.

En el programa de alimentación escolar, la Secretaría de Educación tiene por objetivo lograr la inclusión social, apuntando a la reducción de pobreza, disminuyendo barreras de acceso social y cultural de la población étnicamente diferenciada, en situación de discapacidad y desplazamiento forzado. Por lo anterior, establece que las y los estudiantes víctimas del conflicto que estén matriculados en el Sistema Educativo Oficial son beneficiarias y beneficiarios de la alimentación escolar como contribución al derecho a la alimentación.

Respecto del componente de acciones de información y orientación, hasta este año se incorporó en el Plan de Acción Distrital la ruta interinstitucional de remisión de información para personas víctimas del conflicto armado que solicitaran acceso al sistema educativo, el cual fue construido por la Secretaría de Educación del Distrito en conjunto con la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación -ACDVPR-.

También el PAD 2018 establece que se continúa con los procesos de sensibilización e información a los funcionarios públicos que trabajan en los CLAV, sobre atención diferencial a personas víctimas del conflicto. Establece que en los CLAV habrá presencia de profesionales del sector educativo.

Asimismo, señala que en su página web se difunden los procesos, estrategias y actividades que desarrolla en el marco de la política pública y que esta Secretaría tendrá en cuenta los espacios de participación de las Mesas Locales, Mesas Autónomas y la Mesa Distrital de Participación Efectiva de las Víctimas, entre otros espacios de articulación interinstitucional, para socializar los procesos, actividades y estrategias que desarrolla la Secretaría de Educación del Distrito. Al respecto, debe tenerse en cuenta que la publicación en una página web puede no ser una manera de informar efectiva, debido hay personas que no cuenten con servicio de internet.

En el marco de las medidas de satisfacción, se incluye el papel de la Secretaría Distrital de la Mujer, que ejecutará el proyecto “Mujeres protagonistas, activas y empoderadas” para contribuir a los derechos de verdad y a la justicia de las víctimas. Esta labor se conecta con el compromiso que tiene la entidad de apoyar el desarrollo de acciones afirmativas para la protección, garantía y materialización de los derechos humanos de las mujeres.

Dentro de las medidas de prevención, protección y garantías de no repetición, la Secretaría Distrital de Educación, en desarrollo del Proyecto 1058 para la “Participación ciudadana para el reencuentro, la reconciliación y la paz” del componente de “Fortalecimiento de los planes de convivencia hacia el reencuentro, la reconciliación y la paz”, estableció la meta de acompañar a 261 colegios en la implementación de la cátedra de paz con cultura ciudadana, apuntando a las garantías de no repetición. Esta cátedra tiene dentro de sus objetivos prevenir y resolver de manera pacífica los problemas o conflictos que se presenten en escenarios escolares. El Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y el Centro Nacional de Memoria Histórica acompañarán esta labor. A la anterior meta se sumarán 120 colegios para el 2018.

Finalmente, el Plan señala que el *enfoque diferencial* debe ser incluido en todos los momentos de la política pública (diseño, formulación, seguimiento y evaluación), y ser transversal en todas las acciones, programas y proyectos que componen la política pública de víctimas, con el fin de que se logre una igualdad material para esta población y se eliminen los esquemas de discriminación. Tanto las entidades del nivel central como el Distrito Capital deben consolidar las acciones que implementa el Decreto 4633 de 2011. (Analizado en el capítulo 2, punto 4)

#### **6.4. Decreto 504 de 2017 *Por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá, D. C.***

En cuanto a la formulación del Plan de Acciones Afirmativas que debe plantear la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. para implementar la Política Pública para Pueblos Indígenas en Bogotá D.C. (artículo 9° del Decreto 543 de 2011, modificado por el artículo 9° del Decreto 171 de 2013), la Secretaría de Educación del Distrito informó que este plan se adoptó mediante el Decreto 504 de 2017, donde se definieron 14 acciones relacionadas con la garantía del derecho a la educación. (Secretaría de Educación del Distrito, 2018, ver anexos 4 y 5)

Para proponer estas 14 acciones afirmativas la Secretaría de Educación del Distrito identificó las siguientes problemáticas generales que se presentan en todos los ciclos educativos relacionadas con el derecho a la educación de las comunidades y pueblos indígenas (Secretaría de Educación del Distrito. 2018. Ver anexo 4):

- En las aulas, las y los docentes tienden a homogenizar e invisibilizar las diferencias étnicas que están presentes en la escuela porque no tienen formación en temas relacionados con la atención educativa a personas indígenas.

Al respecto, González relata una experiencia que tuvo en un colegio de Bogotá:

(...) entras al salón de primero y hay una docente que tiene chicos Embera, pero ella no sabe su lengua, ella se estresa porque no sabe cómo hacer para que la



entiendan. Ella trata de hacer lo que más puede, pero no es la forma porque otro tema muy importante es la calidad que recibes de la educación, eso no se da. (Entrevista, 2018)

- La diferencia étnica y cultural en las instituciones educativas es asumida como un “problema a resolver” desconociendo el valor de contar con estudiantes de comunidades étnicas.
- La comunidad educativa de las Instituciones Educativas Distritales tiene actitudes negativas para aprender procesos diferenciales con los y las indígenas. Además, desconocen el marco normativo, conceptual y pedagógico para la atención de estos grupos.

Sobre este aspecto, Trujillo resalta que los pueblos indígenas tuvieron un tránsito de la etnoeducación a la educación propia, pero que en las instituciones educativas oficiales los niños y niñas indígenas no tienen una educación diferencial. Afirma que:

Nosotros ya estamos hablando de educación propia, ni siquiera de etnoeducación, sino educación propia, pero ni siquiera tuvimos una oportunidad de darle una posibilidad de educación diferencial. No estamos hablando de educación propia, ni siquiera de etnoeducación, sino una educación mínimamente diferencial que tuviera en cuenta al menos lo psicológico, del choque, digamos, de los niños y las niñas. (Entrevista, 2018)

- Se presenta discriminación étnico - racial que proviene de estudiantes, las y los docentes y funcionarios administrativos. Situación que conlleva la exclusión de las y los estudiantes indígenas del sistema educativo.
- En este documento la SED reconoció expresamente que en los diferentes planes, programas y proyectos de la Secretaría de Educación Distrital no existen acciones con enfoque diferencial étnico. Esto genera barreras de acceso y permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo distrital.
- Las y los estudiantes indígenas no están plenamente identificados en el Sistema de Matrícula Oficial y tampoco hay información detallada sobre la identidad cultural de los pueblos indígenas. En este aspecto, la Alcaldía reconoce expresamente que esto genera la persistencia en los problemas de subregistro y afecta negativamente la planeación y toma de decisiones de la política educativa distrital.
- En la educación inicial se desconocen las particularidades de la identidad indígena, como la lengua materna, prácticas de crianza espirituales y culturales propias. Además, se impone una única visión de desarrollo infantil.

En relación con la adaptación institucional y una única forma de educación, Trujillo afirma que:

Está el problema institucional, un problema de adaptación institucional, pero también está el problema de concepción de las personas que están al frente (...) dan por hecho que lo único viable para cualquier ser humano es el sistema escolarizado occidental en el cual nos movemos todos, porque eso es lo que nos va a conducir a una mejor calidad de vida, que eso es lo que nos va a conducir a tener posibilidad de trabajo. Esa es la concepción, o sea usted no ve otra posibilidad de educarse, otra posibilidad de educación para nadie más. (Entrevista, 2018)

- Los contenidos curriculares de la Educación Pre - escolar y Básica invisibilizan los aportes de las comunidades étnicas a la construcción de la nación colombiana. Sus contenidos refuerzan los imaginarios peyorativos y la discriminación de estos pueblos.

En la práctica, las instituciones educativas infravaloran la identidad cultural de los grupos étnicos en la escuela, por ejemplo, Trujillo menciona que:

Algunos decimos que la educación indígena tiene que ser diferente ¿qué diferente? por ejemplo, enseñarles en su propia lengua, pero enseñarles ¿qué contenidos?, ¿qué es lo que van a aprender? Lo de occidente, puede ser en su propia lengua, pero lo de occidente, eso es lo más progresista que uno puede escuchar digamos, pero de resto no pasa nada, “la educación es esta y esto es lo que nos conviene y eso es educación y el resto es cultural, y su cultura es aprender a bailar, a cantar en su lengua”. Es más o menos lo que hicieron con la cátedra afro ¿qué es la cátedra afro? Mano, ver a los negros bailando Mapalé, ver a los negros por ahí danzando, ¿si me hago entender? o sea, ¡cómo subvaloran lo que en realidad implica conocimiento, lo que en realidad implica esa cultura, ese saber, ese conocimiento como afros! A veces los mismos compañeros, nosotros mismos también lo hacemos permanentemente, o sea, nosotros mismos a veces somos los encargados de subvalorar nuestro propio sistema educativo, nuestro propio sistema de conocimiento. (Entrevista, 2018)

Una vez identificados los anteriores problemas frente a la garantía del derecho a la educación propia, diferenciada e intercultural de los pueblos indígenas, la Secretaría de Educación del Distrito planteó las siguientes acciones afirmativas (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C y Secretaría de Educación del Distrito, 2018 y Ver anexos 3 y 4):

1. “Fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas, a través del acompañamiento pedagógico, y de apoyos culturales indígenas en las IED.”

Para el 30 de junio de 2018 se ha acompañado pedagógicamente a catorce Instituciones Educativas Distritales (IED) que cuentan con estudiantes indígenas de las comunidades Embera Katío, Embera Chamí, Wounaan, Eperara, Uitoto, Inga y Misak.

El acompañamiento está relacionado con la sensibilización y formación con docentes, asesorías y fortalecimiento del diálogo. La SED, afirma que cada una de estas instituciones ha generado espacios para avanzar en el fortalecimiento de la atención a la población indígena desde un enfoque diferencial, lo que permitió involucrar a 676 estudiantes indígenas.

2. “Fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas, a través de la construcción de una propuesta de educación indígena propia e intercultural en Bogotá, con participación de los pueblos en la ciudad.”

En el primer semestre de 2018 la SED y la Mesa Autónoma Distrital avanzaron en la construcción de una propuesta de educación propia e intercultural para Bogotá. En esta propuesta participaron 840 personas de los 14 pueblos indígenas: Muisca de Suba, Muisca de Bosa, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Nasa, Uitoto, Yanacona, Pastos, Misak, Wounaan, Camëntsá, Eperara Siapidara y Tubú.

3. “Implementar un diplomado de formación en educación intercultural, que vincule a docentes y orientadores de colegios donde se encuentran estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas.”

Esta propuesta no fue concertada con los representantes del Consejo Distrital Indígena, pero la SED la propuso porque fue una petición recibida de los espacios consultivos con las comunidades.

Para el 30 de junio de 2018 esta acción no se había cumplido y se encuentra en proceso.

4. “Fortalecer la educación intercultural con grupos étnicos, a través de la formación posgradual, en maestría, de docentes de Instituciones Educativas Distritales.”

Esta propuesta no fue concertada con los representantes del Consejo Distrital Indígena, pero la SED la propuso porque fue una petición recibida de los espacios consultivos con las comunidades.

Para el 30 de junio de 2018 esta acción no se había cumplido y se encuentra en proceso.

5. “Contribuir a los procesos de educación intercultural con grupos étnicos, a través de su visibilización en la Cátedra de Pedagogía Distrital.”

Para el 30 de junio de 2018 se había adelantado reuniones con profesionales de la Dirección de Inclusión, para el diseño de una propuesta metodológica que se debe concertar con las comunidades afrocolombianas e indígenas.

6. “Contribuir a los procesos de educación intercultural con grupos étnicos, a través de la realización de eventos pedagógicos de visibilización de la educación intercultural con pueblos indígenas.”

En el 2017 se realizó el primer evento para fortalecer los procesos pedagógicos con niños y niñas indígenas en relación con la pervivencia de su identidad cultural en la escuela, el cual estuvo dirigido a 150 estudiantes.

7. “Sensibilizar a maestros de reciente vinculación a la planta docente acerca de la diversidad étnica y la educación intercultural, en el marco del acompañamiento a los mismos.”
8. “Facilitar el acceso a la educación superior de estudiantes de grupos étnicos, por medio del otorgamiento de cinco (5) puntos adicionales en los procesos de adjudicación de créditos beca de las estrategias de Acceso a Educación Superior de la SED.”
9. “Facilitar el acceso a la educación superior de estudiantes de grupos étnicos, a través de su inclusión en la estrategia de socialización y difusión de los programas de Acceso con Calidad a la Educación Superior.”
10. “Identificar a las personas de los grupos étnicos que se encuentran por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso al mismo, mediante la estrategia de Búsqueda Activa de la SED.”

La SED menciona que para el 30 de junio de 2018 se realizaron jornadas de caracterización e información con los cabildos Wounaan, Inga, Ambika Pijao, Muisca y Kichwa, donde identificaron 76 personas con requerimientos de educación en todos los niveles de escolaridad. Además, realizó jornadas de búsqueda en la localidad de Santa Fe y los Mártires e identificó 219 personas indígenas del pueblo Embera para su vinculación educativa. La SED afirma que identificó 295 personas indígenas para vincularlas al sistema educativo, de las cuales 138 son mujeres y 157 son hombres, pero no especificó el rango de edades.

11. “Facilitar el acceso y la permanencia de las personas de los grupos étnicos al sistema educativo, a través del diseño y la implementación de la Ruta de Acceso y Permanencia Escolar con enfoque diferencial.”

Para el 30 de junio de 2018, la SED había iniciado la socialización de la Ruta de Acceso y Permanencia en las Instituciones Educativas Distritales donde hay estudiantes indígenas.

12. “Atender diferencialmente a las personas jóvenes y adultas en extraedad de los grupos étnicos, a través de Modelos Educativos Flexibles.”

De acuerdo con la SED, en abril de 2018 se dio inicio al convenio de asociación No. 392091 entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Corporación de Infancia y Desarrollo. En este convenio se definen estrategias de educación flexible con enfoque diferencial.

En el marco de este convenio se han atendido a 168 estudiantes de 12 comunidades indígenas: Wounaan, Andoke, Bora, Witoto, Inga, Embera Katio, Yanacona, Kichwa, Misak, Muisca, Nasa y Embera Pijao, las cuales están ubicadas en las localidades de Ciudad Bolívar, Candelaria, Engativá, Fontibón, Suba y Usme.

13. “Elaborar un estudio acerca de la viabilidad técnica de la implementación de la minuta diferencial en el Programa de Alimentación Escolar, reconociendo las necesidades y prácticas alimentaria de los grupos étnicos y la población rural en las IED.”

En el seguimiento entregado por la SED no se dijo nada respecto de esta acción. Además, en el derecho de petición presentado a la SED en el cual se le preguntó si se estaba brindando alimentación con enfoque diferencial étnico a las y los estudiantes indígenas de los Instituciones Educativas del Distrito, esta respondió que el Programa de Alimentación Escolar del Distrito es de carácter universal y que sigue las recomendaciones del Ministerio de Salud y Protección Social en cuanto la Ingesta de Energía de Nutrientes -RIEN- (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2018, ver anexo 3)

14. “Adelantar procesos de atención diferencial a estudiantes indígenas en Educación Inicial, mediante la implementación de la Estrategia de transiciones efectivas y armónicas de niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural al sistema educativo distrital.”

Según la SED, para junio de 2018, en las Casas de Pensamiento Intercultural se elaboraron y realizaron 10 documentos de “lectura realidad” que contienen las lenguas maternas, cosmovisión, relatos ancestrales, procesos artísticos y reconocimiento del territorio. Además, señala que el tránsito de los niños y niñas de las casas de pensamiento al sistema educativo distrital estuvo acompañado por sabedores y abuelas, dos asesoras de inclusión

intercultural, delegadas de la Mesa Autónoma Indígena y representantes de los pueblos Nasa y Uitoto y 5 agentes educativos interculturales. Con esa acción hubo un total de 75 beneficiarias y 70 beneficiarios, para un total de 145 niñas y niños.

## Capítulo 5

### Análisis de la política pública educativa para niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado en Bogotá D.C.

De acuerdo con la metodología planteada, en este capítulo se presenta el análisis normativo de las políticas formuladas por el Distrito desde el 2012 hasta el 2020 relacionadas con el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento forzado. Para ello, se realiza un cuadro de síntesis donde se contrastan las obligaciones del Estado establecidas en el marco desarrollado en el capítulo 3 con las políticas, planes, programas, proyectos y acciones afirmativas que ha planteado el Distrito.

#### 1. Marco normativo y jurisprudencial en relación con las políticas formuladas por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Categorías (Obligaciones)	Observación (Políticas públicas)
<p><b>Asequibilidad:</b> Asegurar la disponibilidad de escuelas en cantidad suficientes para los niños y las niñas en todo el territorio. (OG13, T-743-2013)</p> <p>Asegurar condiciones adecuadas de infraestructura en los establecimientos educativos. (OG13)</p> <p>Asegurar la disponibilidad de docentes. (OG13)</p> <p>Suministrar materiales de estudio, formar maestros y pagarles sueldos competitivos a nivel nacional. (OG13)</p> <p>Promover y fomentar la formación de educadores que dominen la cultura y la lengua de los grupos étnicos. (Art. 58 y 62 de la Ley 115, T-049-2013)</p>	<p>La política pública de infancia y adolescencia y la política para pueblos indígenas en Bogotá no hacen referencia explícita a la asequibilidad, aunque sus contenidos contemplan algunos aspectos del concepto.</p> <p>La “Bogotá Humana” tiene proyectos prioritarios en la disponibilidad de la educación, respecto de que los maestros y maestras deben ser suficientes y que se debe contar con una pedagogía pertinente e infraestructura, dotación, alimentación y transporte aptos.</p> <p>La “Bogotá Mejor para Todos” plantea avanzar en la construcción, mantenimiento y dotación de colegios, la alimentación y el transporte escolar como parte del programa de la calidad educativa para todos, cumpliendo con estándares de ergonomía, colores adecuados y materiales amigables con el ambiente.</p> <p>También plantea establecer estrategias para formar a las y los docentes para que respondan a las necesidades concretas de las aulas.</p>

<p>Asegurar que los pueblos indígenas puedan crear sus propias instituciones y medios de educación. (Convenio 169, T-524-2014)</p>	<p>En el PAD 2017 se propone la formación de orientadores escolares con enfoque diferencial.</p> <p>El PAD 2018 prevé la realización de capacitación y entrega material pedagógico y metodológico a los docentes para fortalecer las competencias socioeconómicas de las y los estudiantes para ser implementado en la catedra.</p> <p>El Decreto 504 de 2017 prevé la implementación de diplomados de formación en educación intercultural; el fortalecimiento de la educación intercultural con grupos étnicos, a través de la formación en maestría de docentes, y la sensibilización de maestros de reciente vinculación a la planta docente, sobre la diversidad étnica y la educación intercultural.</p>
<p><b>Accesibilidad:</b></p> <p>Asegurar que la enseñanza básica sea asequible de manera gratuita (Art. 26 DUDH, art. 13 PIDESC, art. 12 DADDH, Art. 13. Protocolo San Salvador, art. 28 CDN)</p> <p>Proporcionar educación primaria básica, pública, obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas. (Art. 67 C.P., art. 26 DUDH, art. 28 CDN, art. 13 PIDESC, art. 13 Protocolo San Salvador, art. 51 Ley 1448), en particular a los niños y niñas desplazados.</p> <p>Asegurar el acceso a las instituciones educativas públicas, en especial a grupos vulnerables, sin discriminación. (OG13, T-274-14)</p>	<p>La política de infancia y adolescencia plantea que se debe promover el acceso y la permanencia de niños, niñas y adolescentes, desde la educación inicial.</p> <p>En la política pública para pueblos indígenas se establece que se deben adoptar e implementar medidas con enfoque diferencial para garantizar el acceso y la permanencia de las personas indígenas a la educación inicial, básica, media, técnica, tecnológica y superior.</p> <p>La “Bogotá Humana” pretende reducir la segregación y discriminación de los niños y niñas que están excluidos del sistema de educación, por ello plantea como estrategia garantizar el acceso permanente al sistema educativo. Asimismo, se propone medidas contra la trata de personas y de protección a las víctimas.</p> <p>En la “Bogotá Humana” se propone evitar discriminación y violencias por condición de identidad, diferencia, diversidad o etapa de ciclo</p>



<p>Asegurar la permanencia de niños y niñas en la educación pública, básica, obligatoria y gratuita. (Art. 67 C.P.)</p> <p>Garantizar el acceso a la educación y la exención de costos económicos en los niveles preescolar, básica y media a las víctimas del conflicto y contratar el acceso a la educación en instituciones privadas cuando no sea posible en establecimientos oficiales. (Art. 51 Ley 1448)</p> <p>Dar prioridad a los cupos educativos a familias víctimas del conflicto. (T-098-2002)</p> <p>Garantizar el ingreso al sistema educativo a los niños y niñas que hayan superado la edad límite establecida para acceder a un grado escolar. (T-215-2002)</p> <p>Informar a las personas en situación de desplazamiento que los niños y las niñas tienen derecho a un cupo educativo. (T-025-2004)</p> <p>Asegurar el acceso material de la enseñanza. (OG 13)</p> <p>Asegurar el acceso al sistema de educación en lugares donde los niños y niñas se radiquen. (T-215-2002)</p> <p>Velar porque las instituciones educativas sean fácilmente accesibles a los lugares donde viven los niños y niñas indígenas. (OG11, Comité CDN)</p> <p>Eliminar todas las formas de discriminación racial en la educación y adoptar medidas</p>	<p>vital, con el fin de disminuir la exclusión, la segregación y la marginalización de los pueblos indígenas.</p> <p>En la “Bogotá Mejor para Todos”, como estrategias para solucionar la permanencia en el sistema educativo, se propone entregar comida caliente y refrigerios en las instituciones, y beneficiar a las y los estudiantes con transporte dependiendo del lugar de residencia y la ubicación de la oferta institucional.</p> <p>El PAD 2016-2020 afirma que a través de los proyectos de inversión se garantiza el derecho fundamental a la educación de niños, niñas y adolescentes, ofreciéndoles igualdad en las condiciones de acceso y permanencia, por medio de la promoción de programas de alimentación, movilidad y promoción del bienestar.</p> <p>El PAD 2018 señala que los niños, niñas y adolescentes tienen acceso preferencial a un cupo en el sistema educativo, en un lugar cerca de su residencia, sin importar el momento del año escolar en que pretenden ingresar. Asimismo, las entidades no pueden solicitar documentos de identidad o certificados, pagos de matrícula ni de uniformes.</p> <p>Para ello, establece como acciones concretas: estrategias flexibles para la atención de estudiantes en extraedad, gratuidad educativa, entrega de kits escolares, búsqueda de población excluida del sistema de educación, alfabetización, fortalecimiento de la educación rural y alimentación.</p> <p>En el Plan de Acciones Afirmativas se dispuso la identificación de las personas de grupos étnicos que se encuentran por fuera del sistema</p>
---	--

<p>inmediatas para eliminar prejuicios que conduzcan a la discriminación. (arts. 5 y 7 ICERD)</p> <p>Adoptar las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer y garantizar su derecho a una educación en iguales condiciones que a los hombres. (Art. 10 CEDAW)</p> <p>Asegurar la reducción de deserción escolar femenina, las mismas oportunidades para participar en el deporte y la educación física y el acceso a información sobre salud y bienestar familiar, incluida la información y asesoramiento sobre planificación familiar. (Art. 10 CEDAW)</p> <p>Adoptar medidas educativas en todos los sectores de la comunidad nacional para eliminar los prejuicios que puedan tenerse de los pueblos indígenas. (Art. 31 Convenio 169)</p> <p>Asegurar el acceso económico de la enseñanza primaria mediante la implementación de la gratuidad. (OG 13, T-1228-2008)</p> <p>Asegurar a los pueblos indígenas adquirir una educación en todos los niveles. (Convenio 169, T-524-2014)</p> <p>Las entidades territoriales deben garantizar la prestación del servicio público educativo en los niveles preescolar, básica y media en los lugares donde se ubiquen las poblaciones desplazadas. (Art. 1 del Decreto 2562)</p>	<p>educativo, y facilitar el acceso y la permanencia de las personas de grupos étnicos al sistema educativo mediante la Ruta de Acceso y Permanencia Escolar.</p> <p>Para reducir las brechas de desigualdad que afectan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, plantea ejecutar planes de cobertura local, modernización de los procesos de matrícula, garantizar la gratuidad de la educación, atención diferencial a la población indígena y mantener la contratación del servicio educativo con instituciones no oficiales en zonas deficitarias de la ciudad.</p> <p>El Decreto 504 de 2017 planteó la identificación de las personas de los grupos étnicos que se encuentren por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso al mismo, mediante la estrategia de Búsqueda Activa.</p> <p>Además, señaló que el acceso y la permanencia de las personas de grupos étnicos al sistema educativo, se facilitaría a través del diseño y la implementación de la Ruta de Acceso y Permanencia Escolar con enfoque diferencial.</p> <p>Igualmente, estableció que se atenderá diferencialmente a las personas jóvenes en extraedad de los grupos étnicos, a través de los Modelos Educativos Flexibles.</p> <p>Finalmente, señaló que se adelantarán procesos de atención diferencial a estudiantes indígenas en Educación Inicial, mediante la implementación de la estrategia de transiciones efectivas y armónicas de niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural al sistema educativo distrital.</p>
--	---

<p>Proveer educación gratuita a todos los niños y las niñas en un ambiente y condiciones propias para su pleno desarrollo intelectual. (Caso niñas Yean y Bosico y caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek Corte IDH)</p>	
<p><b>Aceptabilidad:</b>  Los programas de estudio y los métodos pedagógicos deben ser aceptables. (OG 13)  Adoptar medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable para las minorías y las poblaciones indígenas, y de buena calidad para todos. (OG 13, art. 27 PIDCP, art. 2 Convenio 169, T-524-2014)</p> <p>Velar porque los programas de estudio, el material educativo y los libros tengan una imagen exacta e informativa de las culturas indígenas. (OG11, Comité CDN)</p> <p>Eliminar cualquier concepto estereotipado de papeles masculino o femenino. (Art. 10 CEDAW)</p> <p>Proporcionar una perspectiva etnoeducativa. Adoptar medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable desde una perspectiva diferenciada. (Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek)</p>	<p>La política de infancia y adolescencia no hace referencia explícita al concepto de aceptabilidad. En la política pública para pueblos indígenas en Bogotá se establece que se diseñará e implementará de manera progresiva el Sistema de Educación Indígena Propio -SEIP-.</p> <p>La “Bogotá Humana” plantea como estrategia garantizar la calidad de la educación de niños y niñas, ampliando progresivamente la jornada educativa de los colegios distritales, mediante la implementación de jornadas únicas y la ampliación a jornada de 40 horas semanales en los colegios que tienen doble jornada.</p> <p>En la “Bogotá mejor para Todos” se plantea la calidad educativa para todos, brindando oportunidades de aprendizaje para la vida e igualdad en condiciones de acceso y permanencia. Continúa con el proyecto de avanzar en la jornada única.</p> <p>Además, establece que se debe crear un modelo integral de atención educativa diferencial que permita una educación de calidad para la población indígena.</p> <p>El PAD 2016-2020 establece que para lograr una calidad educativa se priorizan los ambientes de aprendizaje, la participación y la construcción de paz, la construcción de entornos seguros, la reducción de brechas poblacionales y locales en la prestación del servicio educativo y el</p>

	<p>empoderamiento de las y los docentes y directivos para liderar la transformación educativa.</p> <p>Además, propone el aumento del tiempo escolar de las y los estudiantes en el sistema educativo oficial, mediante la implementación de estrategias en ambientes de aprendizajes innovadores, fortalecimiento las competencias básicas y formación integral.</p> <p>El Decreto 504 de 2017 dispuso el fortalecimiento de la educación intercultural mediante la construcción de una propuesta de educación indígena propia e intercultural en Bogotá con la participación de los pueblos de la ciudad.</p>
<p><b>Adaptabilidad:</b>  Asegurar que la educación sea flexible, que se adapte a las necesidades sociales y culturales de las y los estudiantes, para garantizar su permanencia en el sistema educativo. (OG13, T-458-2013, T-743-2013, T-743-2013, T-039-2016, caso Gonzales Lluy Corte IDH)</p> <p>La educación deberá respetar su identidad cultural, idioma y religión. (Principio 23 Desplazamiento Interno)</p> <p>Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular de los niños y las niñas a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. (Art. 28 CDN)</p> <p>Adoptar medidas especiales para que los niños y las niñas indígenas ejerzan el derecho a la educación en las mismas condiciones que las niñas y niños no</p>	<p>La política pública de infancia y adolescencia no hace referencia explícita al concepto de adaptabilidad.</p> <p>En la política pública para población indígena en Bogotá se establece que se brindará una atención diferenciada acorde con el sentir, pensar y actuar de los pueblos indígenas.</p> <p>En la “Bogotá Humana” se plantea que debe haber programas flexibles para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos como el trabajo infantil, el conflicto con la ley, desvinculados del conflicto armado y explotación sexual. Asimismo, plantea que debe haber enfoque diferencial para grupos étnicos y víctimas del conflicto armado.</p> <p>En el PAD 2016-2020 establece que una de las acciones más importantes para garantizar el derecho a la educación con enfoque diferencial es aumentar la cobertura de las víctimas en</p>

<p>indígenas. (OG11, Comité CDN, art 26 Convenio 169)</p> <p>Tener en cuenta las prácticas culturales, actividades estacionales, períodos ceremoniales y ajustarse a ellas. (OG 11 Comité CDN)</p> <p>Garantizar que los y las integrantes de los grupos étnicos tengan una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. (Art. 68 C.P.)</p> <p>Otorgar una educación que respete la cultura, idioma y tradiciones de los niños y niñas indígenas que viven fuera de sus comunidades. (OG 11 Comité CDN).</p> <p>Deben desarrollarse y aplicarse programas de educación para los pueblos que abarquen su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones. (Art. 27 Convenio 169, T-524-2014)</p> <p>Enseñar a los niños y las niñas indígenas a leer y escribir en su propia lengua. Tomar medidas para que los pueblos indígenas dominen la lengua nacional u oficial del país. (Art. 28 Convenio 169, art. 56 Ley 115)</p> <p>El currículo debe fundamentarse en la autonomía, concepción de vida, historia e identidad cultural de las comunidades indígenas. (T-049-2013)</p>	<p>comedores comunitarios y la alimentación con enfoque diferencial.</p> <p>El PAD 2016-2020 propone que se deben fortalecer los programas y procesos de atención psicosocial en los colegios donde estudian los niños y las niñas víctimas e implementar programas de educación flexible, fortalecer las capacidades de las y los docentes e implementar propuestas pedagógicas con enfoque diferencial étnico, que permitan un dialogo intercultural.</p> <p>El PAD 2017 plantea que se deben realizar gestiones para el acompañamiento pedagógico sobre metodologías de trabajo con estudiantes víctimas del conflicto armado en las Instituciones Educativas Distritales.</p> <p>El Plan Acciones Afirmativas señala que se fortalecerá la educación intercultural con pueblos indígenas a través del acompañamiento pedagógico y de apoyos culturales indígenas en la SED.</p> <p>Este apoyo está relacionado con la sensibilización y formación de docentes, la construcción de la propuesta de educación indígena propia e intercultural, la formación en educación intercultural de las y los docentes de las IED, la visibilización de los pueblos indígenas en la Cátedra de Pedagogía Distrital, la realización de eventos pedagógicos de visibilización de la educación intercultural, la sensibilización de maestros sobre la diversidad étnica y la educación intercultural y atender diferencialmente a las personas jóvenes y adultas en extra edad de los grupos étnicos mediante los Modelos Educativos Flexibles.</p>
---	--

	<p>Asimismo, establece que se debe estudiar la viabilidad técnica de la implementación de la minuta diferencial en el programa de alimentación escolar, reconociendo las prácticas alimentarias de los grupos étnicos.</p> <p>El Decreto 504 de 2017 señaló que se elaborará un estudio acerca de la viabilidad técnica de la implementación de la minuta diferencial en el Programa de Alimentación Escolar, reconociendo las necesidades y prácticas alimentarias de los grupos étnicos y la población rural en las Instituciones Educativas Distritales.</p> <p>Asimismo, dispuso el fortalecimiento de la educación intercultural, a través del acompañamiento pedagógico, y la contribución de los procesos de educación intercultural con grupos étnicos, mediante la realización de eventos pedagógicos de visibilización de la educación intercultural con pueblos indígenas.</p>
<p><b>Participación:</b> Asegurar la participación de los pueblos indígenas en los programas de educación. (Art. 27 Convenio 169, T-514-2012)</p> <p>Concertar entre los pueblos indígenas y el Estado todas las decisiones administrativas y legislativas que puedan afectarlos, mediante la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas. (Art. 10 Decreto 2406)</p> <p>Asegurar la participación de la comunidad étnica en todas las etapas de planeación, diseño, implementación y evaluación de la etnoeducación. (T-049- 2013)</p>	<p>La política pública para pueblos indígenas en Bogotá D.C., se creó en una mesa de concertación de carácter mixto con indígenas y delegados de la Administración Distrital.</p> <p>En esta política pública se reconoce el derecho que tienen las comunidades indígenas de concertar previamente el currículo, los procesos de investigación y la enseñanza que se dará a las personas indígenas. Además, se establece que se aplicará la consulta previa, libre e informada para garantizar la pervivencia y la permanencia cultural de los pueblos en Bogotá.</p> <p>En el PAD 2016-2020 se establece el programa “governabilidad, gobernanza y participación ciudadana” para fortalecer la participación con incidencia de las víctimas del conflicto armado.</p>

<p><b>Información sobre derechos</b></p> <p>Los gobiernos deben tomar medidas para que los pueblos indígenas conozcan sus derechos y obligaciones en cuestiones de educación. (Art. 30 Convenio 169)</p>	<p>La política pública de infancia y adolescencia, la política pública para pueblos indígenas en Bogotá D.C. y la “Bogotá Humana” no contienen acciones dirigidas a brindar información sobre sus derechos a los niños y niñas indígenas.</p> <p>En el PAD 2017 se plantea generar información oportuna y de calidad a las víctimas del conflicto, mediante el Sistema de Información para las Víctimas de Bogotá -SIVIC- mediante el cual la población pueda acceder a la oferta institucional.</p>
--	--

En los Planes de Desarrollo Distritales se han establecido proyectos y programas para garantizar la *disponibilidad* de la educación en relación con la infraestructura, dotación, alimentación, transporte, docentes suficientes y capacitados para responder a las necesidades concretas de las aulas. En el Plan Integral de Acciones Afirmativas 2016 – 2020 de la Política Pública para Pueblos Indígenas, se estableció fortalecer a las y los docentes en educación intercultural. Por su parte, el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los pueblos indígenas residentes en Bogotá, estableció el fortalecimiento de la educación intercultural, mediante la formación en maestría de docentes, y la sensibilización de los maestros que se vayan vinculando a la planta de docentes

En las políticas públicas de Infancia y Adolescencia y en la de Pueblos Indígenas, en los Planes de Desarrollo Distritales y en los Planes de Acción se incorporó el deber de promover el *acceso* y permanencia de los niños, niñas y adolescentes desde la educación inicial y con enfoque diferencial para pueblos indígenas. El Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los pueblos indígenas residentes en Bogotá, estableció la identificación de personas que se encuentran por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso por medio de la estrategia de Búsqueda Urgente, el diseño de la Ruta de Acceso y Permanencia Escolar, y la implementación de los Modelos Educativos Flexibles y de las transiciones efectivas de las Casas de Pensamiento Intercultural al Sistema Educativo Distrital.

Para ello, se ha propuesto que los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento tengan derecho al acceso preferencial a un cupo en el sistema educativo, cerca de su residencia; eliminar barreras relacionadas con la documentación y el pago de matrícula o uniformes; la identificación de personas de grupos étnicos que se encuentran por fuera del sistema educativo; la flexibilización para estudiantes en extraedad; implementar medidas contra la trata de personas y de protección a las víctimas; evitar la discriminación y violencias por la identidad; brindar comida caliente y refrigerios y facilidad en la movilización hacia las instituciones. Sin embargo, en estas

políticas, planes, programas y proyectos no se hizo alusión expresa a las medidas para reducir la deserción escolar, en especial de niñas y adolescentes, ni para eliminar la discriminación de las niñas indígenas en la escuela y los prejuicios que puedan tenerse sobre los pueblos indígenas.

En la Política Pública para Pueblos Indígenas y en el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los pueblos indígenas residentes en Bogotá, se establece que se diseñará e implementará el Sistema de Educación Indígena Propio, mientras que los Planes Distritales de Desarrollo y los Planes de Acción establecen que se garantiza la calidad de la educación adoptando medidas como la ampliación de la jornada educativa; priorización de ambientes de aprendizaje; participación y construcción de paz y entornos seguros; reducción de brechas; empoderamiento de docentes y directivos para liderar la transformación educativa y fortalecimiento de las competencias básicas. Pero no se establecieron estrategias relacionadas con que la educación debe ser culturalmente *aceptable* para los pueblos indígenas, por ejemplo, mediante la implementación de programas de estudio, material educativo y libros que tengan la imagen exacta e información de la cultura de los pueblos indígenas.

En la Política Pública de Infancia y Adolescencia no se hace alusión a la *adaptabilidad* de la educación, mientras que en la Política para Pueblos Indígenas se establece que se brindará una atención diferenciada a estos pueblos, acorde con su sentir, pensar y actuar.

Por su parte, los Planes de Desarrollo Distrital y los Planes de Acción plantean que debe haber enfoque diferencial para grupos étnicos y víctimas del conflicto armado, mediante acciones relacionadas con el aumento de la cobertura de las víctimas en comedores comunitarios y la alimentación diferencial; fortalecimiento de programas y procesos de atención psicosocial en las instituciones educativas del Distrito; implementación de programas de educación flexible; fortalecimiento de las competencias de las y los docentes; implementación de propuestas pedagógicas con enfoque diferencial étnico y fortalecimiento de la educación intercultural, mediante la sensibilización y formación de las y los docentes, construcción de la propuesta del SEIP, y formación a los y las docentes en educación intercultural.

No obstante, no es claro cómo las políticas, planes, programas y proyectos plantean la forma en que la educación se adaptará a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes indígenas que están en situación de desplazamiento, ni las medidas concretas para garantizar su permanencia en el sistema educativo. No se formulan lineamientos para que los niños y las niñas indígenas ejerzan el derecho a la educación en las mismas condiciones que los niños y niñas no indígenas y que no se les imponga una educación occidental, sino que se garantice una educación que respete y desarrolle su identidad cultural. Tampoco se fijan medidas para que se desarrollen y apliquen programas de educación donde se abarque la historia, conocimientos y sistemas de creencias, ni programas para que aprendan a leer y escribir en su propia lengua y dominen la lengua nacional.



En relación con la *información sobre derechos*, solo hasta el 2017 se plantea expresamente brindar información oportuna y de calidad a las víctimas del conflicto armado, mediante la cual la población puede acceder a la oferta institucional. Respecto de la participación, se creó la mesa de concertación de carácter mixto con indígenas y delegados de la administración distrital y se ha establecido el derecho que tienen las comunidades indígenas para concertar previamente el currículo, los procesos de investigación y la enseñanza que se les brindará a las personas indígenas.

Si bien las políticas, planes, programas y proyectos establecen medidas claras respecto de la asequibilidad y accesibilidad en la educación, no pasa lo mismo en relación con la calidad y la adaptabilidad de la educación de los niños, niñas y adolescentes indígenas. Esto, en cuanto no se establecen acciones concretas para incorporar la educación intercultural, que además tenga en cuenta la diversidad dentro de los mismos pueblos indígenas que asisten a las Instituciones de Educación del Distrito.

De lo anterior, puede concluirse que las políticas mencionadas se quedan en un plano básicamente declarativo, sin entrar a establecer las acciones concretas que puedan hacerlas realidad para la población indígena afectada. Así pues, dejan abierta una gran duda: ¿cómo se lleva esto a la práctica?

El entrevistado Oscar Sánchez<sup>37</sup> explica las obligaciones concretas que tiene la administración distrital en este aspecto:

El Estado, en este caso el Gobierno de Bogotá debe garantizar ese derecho a la educación. Pero garantizar el derecho a la educación a la población indígena debe ser consecuente con esa diversidad social y cultural y, por lo tanto, yo ya no solo garantizo el derecho a la educación, sino que tengo que garantizar el derecho al reconocimiento y a la pervivencia cultural. Y esto tiene una razón de ser, esa razón de ser está en una normatividad que es internacional y una normatividad que es nacional. Respecto de la educación, tienen derecho a la educación, pero no puedo llevarlos siendo diferentes a la misma escuela a darle lo mismo, porque entonces seguramente ahí estoy imponiendo un criterio de educación.

Con la Constitución del 86 eso era muy factible porque se planteaba que el fin del Estado y de la educación era crear una nacionalidad y esa nacionalidad implicaba integrar a los diferentes, porque aquí se percibía que si había una lengua, una religión, un Estado, una visión de desarrollo. Pero eso cambió, y cambia porque la

---

<sup>37</sup> Antropólogo, magíster en Gobierno y Políticas Públicas. Fue Director de Educación Superior, Subdirector de Análisis sectorial, Director de Formación de Docentes, Director de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C.

normatividad internacional va cambiando, pero también la normatividad nacional va cambiando.

Entonces, la Constitución del 91 ya de entrada plantea en el artículo séptimo, que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, y ya reconocer la diversidad étnica y cultural de la nación implica garantizar que esas personas puedan reproducir y mantener sus formas culturales diversas, más cuando el artículo 70 también de la Constitución dice que todas las culturas hacen parte de la nación. Entonces, digamos que en lo nacional, se pasa de una visión integracionista a una visión de reconocimiento de la diversidad.

Y eso inclusive se da en lo nacional y en lo internacional. Porque en lo internacional pasamos del Convenio 107 de la OIT al Convenio 169 de la OIT.

Y mientras que, por ejemplo, en lo nacional la ley 89 de 1890, hablaba de la reducción de los salvajes a la vida civilizada, ya la Constitución del 91 dice no, reconocemos y protegemos la diversidad. Esa visión integracionista se rompe ahí.

Y el paso del Convenio 107 al Convenio 169 también es muy similar. En el Convenio 107 prácticamente se habla de garantizar a los indígenas el que se vayan insertando en la vida nacional, en cambio en el 169 dice no, hay que reconocer, hay que respetar y hay que garantizar esa diversidad y además ellos tienen la capacidad de decidir sobre sus propias formas de desarrollo, y adicionalmente dice que cuando se van a tomar medidas administrativas o legislativas susceptibles de afectarlos, hay que aplicar la consulta previa. (Entrevista, 2019)

En este sentido, las políticas, planes, programas y proyectos deberían ajustarse a los cambios normativos internacionales y nacionales y establecer medidas concretas para que la educación tenga un enfoque intercultural, y como lo ha manifestado la CIDH (2017) se incluya el derecho a impartir y recibir educación teniendo en cuenta los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de los pueblos indígenas, y el derecho a integrar sus propias perspectivas, culturas, creencias, valores, idiomas, y que además tenga en cuenta las dimensiones espirituales, culturales y ambientales de los pueblos.

## **2. Comentarios finales y conclusiones**

La elaboración del marco normativo del derecho a la educación, la sistematización de la información relacionada con este derecho para niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado y el análisis normativo de políticas, planes, lineamientos, programas, y proyectos formulados por la Alcaldía Mayor de Bogotá, permite concluir que el distrito ha hecho un esfuerzo por atender las necesidades de la población desplazada, en especial de la niñez que

requiere educación. Sin embargo, no ha logrado formular una política pública integral para garantizar este derecho a los niños y las niñas indígenas que llegan desplazados a la ciudad.

La anterior afirmación es corroborada por las respuestas de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., los autos de la Sala de Seguimiento de la Corte Constitucional y las entrevistas que se realizaron a asesores de la ONIC y que trabajaron en la Secretaría de Educación del Distrito.

En el diagnóstico del Plan de Acción Distrital 2017 la administración reconoció que no tenía conocimiento de la pertenencia étnica del total de la población víctima del conflicto armado que habitaba en la ciudad. Ello a pesar de que, desde el 2008 la Corte Constitucional, señaló que las autoridades deben realizar una política pública que identifique el grupo poblacional que no tiene capacidad para asumir el costo de la educación y exceptuarlo de los pagos. (Sentencia T-1228 de 2008)

Asimismo, cuando formuló el Plan de Acciones Afirmativas para implementar la Política Pública para Pueblos Indígenas, la administración distrital identificó que en todos los ciclos educativos se dan las siguientes problemáticas relacionadas con el derecho a la educación de comunidades y pueblos indígenas (Ver sección 5.4, capítulo 4, anexos 3 y 4):

- En las aulas las y los docentes homogenizan e invisibilizan las diferencias étnicas porque no tienen formación en este tema.
- En las instituciones educativas no se valora contar con estudiantes de comunidades étnicas.
- En las Instituciones Educativas del Distrito se desconoce el marco normativo, conceptual y pedagógico para atender a los grupos étnicos, además en estas instituciones se tienen actitudes negativas para aprender procesos diferenciales.
- Se presenta discriminación étnica proveniente de estudiantes, docentes y funcionarios administrativos.
- Las y los estudiantes indígenas no están plenamente identificados en el Sistema de Matrícula Oficial, generando persistencia en el problema de subregistro y en la dificultad para formular políticas educativas.
- Se desconocen las particularidades de la identidad indígena, como la lengua, prácticas de crianza y culturales propias.

- Los contenidos curriculares invisibilizan los aportes de las comunidades étnicas a la construcción de la nación, pues sus contenidos siguen reforzando los imaginarios peyorativos y la discriminación de estos pueblos.

Incluso, es la misma Alcaldía quien reconoce expresamente que en los planes, programas y proyectos de la Secretaría de Educación del Distrito no hay acciones con enfoque diferencial étnico, lo que genera barreras de acceso y permanencia de los niños y niñas indígenas. (Ver sección 5.4. capítulo 4 y anexos 3 y 4).

Estos problemas son corroborados por las personas entrevistadas, quienes mencionaron que el Distrito no garantiza plenamente el derecho a la educación a los niños y niñas indígenas por: (i) la falta de formación de las y los docentes frente a la lengua e identidad cultural de los pueblos indígenas, y su improvisación para dictar clases a niños y niñas que no entienden español; (ii) la inexistencia de acciones diferenciales que deben brindar a esta población, y (iii) la minusvaloración de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, al imponerles un tipo de educación occidental, bajo el pretexto de que esta es la opción que les va a permitir mejorar su calidad de vida y a tener posibilidades de trabajo. (Sistematización de entrevistas, Ver Anexo 1)

Asimismo, la Sala Especial de Seguimiento al analizar la política pública en relación con derechos étnicos, encontró que:

El Gobierno Nacional no ha logrado atender de manera adecuada a la población étnica que ha sido forzada a desplazarse hacia entornos urbanos, ni ha podido contrarrestar los factores que inciden en la pérdida de la vida cultural de los pueblos y las comunidades en sus territorios. (Corte Constitucional, Auto 266 de 2017)

La Corte Constitucional además identificó que la respuesta estatal no ha tenido coordinación y es fragmentada, pues cada entidad del orden nacional o territorial ofrece soluciones diferentes de acuerdo al enfoque que le da a sus proyectos, y es asistencialista porque no se presentan soluciones continuas ni integrales a largo plazo. (Auto 266 de 2017)

En este sentido, la Sala de Seguimiento ha afirmado que la respuesta gubernamental se reduce a brindar “(...) (iv) acciones puntuales dirigidas a cubrir necesidades de seguridad alimentaria, salud, educación y generación de ingresos, sin que materialmente exista un respuesta (sic) que articule las iniciativas para que la intervención sea integral.” (Auto 266 de 2017).

Esto puede evidenciarse en el hecho de que para implementar la Política Pública para Pueblos Indígenas en Bogotá D.C. se requiere de la elaboración e implementación de unos Planes de Acciones Afirmativas que se expiden en los períodos de cada alcalde junto con los Planes de

Desarrollo Distrital, donde se presentan lineamientos de políticas, planes, programas, proyectos diferentes para cada período de cuatro años y que responden a necesidades muy concretas.

Además, la respuesta de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2017) también demuestra que la atención en materia educativa para estudiantes indígenas víctimas de desplazamiento forzado no corresponde a una política pública integral, sino que ha ofrecido acciones particulares, y se ha centrado principalmente en:

- Acceso a cupos escolares en cualquier momento del año.
- Gratuidad total en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.
- Exención del pago correspondiente a cobros educativos adicionales.
- Entrega de diferentes apoyos para la permanencia escolar: alimentación escolar, transporte escolar, entrega de kits escolares.
- Implementación de programas de acompañamiento pedagógico de apoyos culturales indígenas pertenecientes a los pueblos: Embera Katío, Chami, Dobida, Eperara, Wounaan, Uitoto, Misak para el desarrollo de procesos de educación intercultural con enfoque diferencial en las Instituciones Educativas Distritales – IED.
- Actualización y seguimiento a la realización de cruces de bases de datos entre el Sistema de Matrícula (SIMAT) Y el registro único de Víctimas (RUV).
- Formación de funcionarios públicos vinculados al sistema educativo del distrito en atención diferencial a estudiantes víctimas de conflicto armado. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2018, ver anexo 2)

En este sentido, Oscar Sánchez afirma que hay acciones de respuesta para esta población, pero que una política pública de educación para niños y niñas indígenas:

No se ha hecho en Bogotá. Para mí no está formulada, (...) no hay un documento claro de política pública en educación. Y lo que encuentro es que hay acciones de respuesta a estas poblaciones, pero no están articuladas a una política pública y obedecen a la buena voluntad de algunos funcionarios y a la buena voluntad de algunos docentes, que hacen ejercicios de aplicación de esto. (Entrevista, 2019)

Es importante resaltar que después de quince años de haberse decretado el estado de cosas inconstitucional, la Corte Constitucional no lo encuentra superado, porque los niños y niñas víctimas del desplazamiento no gozan de este derecho en la misma proporción que la demás población.

Dado que Bogotá es una de las ciudades que recibe más personas desplazadas por la violencia y que Colombia tiene una amplia diversidad de pueblos indígenas, es necesario que exista una política pública integral acorde con sus necesidades específicas y con los mandatos asociados al derecho a la educación de esta población.

De acuerdo con la Corte Constitucional, la política pública de atención a la población desplazada debe estar encaminada a “(i) desactivar los riesgos específicos que afectan a las comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes; (ii) superar las afectaciones ocasionadas en virtud del desplazamiento forzado; y (iii) asegurar un tratamiento adecuado respecto a las especiales necesidades de esta población.” (Auto 266 de 2017)

Asegurar el derecho a la educación de los niños y niñas indígenas va más allá de tomar medidas para garantizar la asequibilidad y la accesibilidad de este derecho. Se requiere formular una política pública, que surta el trámite de la consulta previa, libre e informada, y adopte medidas concretas para:

- Identificar plenamente a la población de niños y niñas indígenas víctimas en la ciudad, junto con la identificación de quienes están en el sistema y quienes están excluidos. Además, debe haber un mecanismo de seguimiento y evaluación del proceso educativo.
- Asegurar la participación de la población indígena en situación de desplazamiento y en especial de los niños y las niñas en la formulación de la política pública y en los cambios que tenga, que permita identificar las necesidades de las comunidades.
- Adoptar el principio de no discriminación, por lo que en la formulación se deben establecer medidas que impidan la discriminación de hecho en la educación, por ejemplo, promoviendo el valor de contar con estudiantes de diferentes culturas.
- Asegurar el acceso a la información sobre los derechos que tienen los grupos y comunidades indígenas, así como ofrecer asesoría y orientación jurídica a esta población para que conozca el contenido de sus derechos y los mecanismos para hacerlos exigibles. La información debe brindarse de manera amplia y en un lenguaje claro y adecuado.
- Garantizar la igualdad sustantiva del derecho a la educación de niños y niñas indígenas.

- Asegurar el acceso gratuito a la educación de la población que no cuenta con recursos para su pago.

Debe garantizarse que (i) cuando no haya acceso a un establecimiento oficial se proveerá en una institución privada; (ii) los cupos de los niños y niñas desplazadas son prioritarios; la obligación mínima del derecho a la educación de las niñas y los niños desplazados es acceder a entidades públicas o privadas de su lugar de residencia; y (iii) el Estado debe facilitar no solo los kits escolares, sino también los textos de biblioteca, uniformes, transporte y material didáctico.

Cuando los niños y las niñas aspiren a un cupo educativo, los establecimientos públicos no pueden exigir documentos que no estén en la capacidad de presentar, por lo que será la Secretaría de Educación del Distrito la encargada de gestionar y obtener los mismos.

- Garantizar que los programas de estudio y los métodos pedagógicos, sean pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad.
- Asegurar que la educación esté dirigida a que los niños y niñas puedan desarrollar su personalidad, aptitudes y habilidades, reconociendo que tienen intereses, características, motivaciones, capacidades únicas y diferentes, y necesidades de aprendizaje propias.

La educación debe inculcar el respeto por los derechos humanos, a los padres y las madres, a la identidad cultural, el idioma y los valores de donde sean originarios, y preparar a los niños y las niñas para promover la tolerancia, la paz, la igualdad de género, la amistad entre los niños y niñas indígenas y no indígenas.

El programa de estudios debe guardar relación directa con el marco social, cultural, ambiental y económico de los niños y las niñas, y contener la historia, conocimientos y sistema de valores de los pueblos indígenas. Además, el programa, el material de educativo y los libros deben reflejar la imagen exacta e informativa de las culturas indígenas.

Debe enseñarse a los niños y niñas indígenas a leer y escribir en su lengua y tomarse medidas para que dominen la lengua nacional u oficial del país.

- Asegurar que la educación sea flexible para adaptarse a las necesidades y diferencias concretas de los niños, niñas y adolescentes indígenas víctimas del desplazamiento forzado.

La política de educación debe tener por objetivo respetar las prácticas culturales, actividades estacionales, períodos ceremoniales, idioma y tradiciones de los pueblos indígenas.

En relación con la garantía del derecho a la etnoeducación, la Corte Constitucional (sentencia T-049 de 2013) ha establecido los siguientes componentes o requisitos para que se garantice este derecho:

- Carácter bilingüe de la educación, que rescate, enseñe y preserve la lengua materna de las comunidades indígenas, ya que la lengua es el medio esencial para transmitir la cultura, los valores y la cosmovisión indígena.
- Régimen especial de ingreso, ascenso y retiro de docentes y directivos, que tenga en cuenta los requerimientos y características de cada grupo étnico.
- El Estado debe promover y fomentar la formación de educadores en el conocimiento de las lenguas y las culturas de las comunidades indígenas.
- El currículo debe fundamentarse en:

‘la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres’. Sobre el punto, el Relator de Naciones Unidas ha indicado que ‘la UNESCO enfatiza la necesidad de un currículo lingüística y culturalmente pertinente, en el cual la historia, los valores, las lenguas, las tradiciones orales y la espiritualidad sean reconocidas, respetadas y promovidas. Los pueblos indígenas reclaman ahora un currículo escolar adaptado a las diferencias culturales, que incluya las lenguas indígenas y considere el uso de metodologías pedagógicas alternativas’. (Sentencia T-049 de 2013)

- La administración y gestión institucional adaptada, que hace referencia a “los diferentes calendarios, espacios, condiciones geográficas, climáticas, el gobierno escolar, manuales de convivencia, materiales educativos, entre otros, aspectos que se encuentran desarrollados en los artículos 17 y siguientes del Decreto 804 de 1995.” (Sentencia T-049 de 2013)
- Participación de la comunidad étnica en todas las etapas de planeación, diseño, implementación y evaluación de la etnoeducación.

Para eliminar los factores de riesgo a los cuales están expuestos los niños, niñas y adolescentes indígenas víctimas de desplazamiento forzado, se propone establecer medidas que tengan como propósito:

- Luchar contra la explotación laboral.
- Atender integralmente para la situación de hambre, traumas, desarraigo o desadaptación ocasionada por el desplazamiento forzado.



- Combatir al maltrato, la discriminación y la exclusión que pueden surgir en el entorno escolar al ser niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento.
- Impedir que la extraedad sea un obstáculo para acceder a un grado o un motivo para ser estigmatizado o discriminado. Para esto, como lo propuso la Corte Constitucional en el Auto 251 de 2008, los planteles educativos deben tener programas para monitorear y tratar este problema y así poder evitar la exclusión por este motivo.
- Asegurar que los grupos armados o pandillas delincuenciales no atenten contra la integridad de las familias desplazadas ni coarten la movilidad de los niños y niñas a su institución escolar. El Estado tiene la obligación general de evitar que terceros obstaculicen el derecho a la educación.
- Asegurar que los libros, programas y métodos de enseñanza garanticen a las niñas y adolescentes indígenas el derecho a la educación en iguales condiciones que a los niños, brindando la misma orientación en materia de carreras y capacitación, acceso a personal docente capacitado, instituciones de la misma calidad, y sin el uso de conceptos estereotipados de los papeles masculino y femenino.
- Educar sobre derechos sexuales y reproductivos, permitir el acceso a información sobre salud y bienestar de la familia, incluido el asesoramiento sobre planificación familiar. La información debe adaptarse a la edad de los niños y niñas destinatarios.
- Prevención y control de infecciones de transmisión sexual, incluido el VIH/SIDA.

Es importante articular la política con algún instrumento jurídico que tenga fuerza normativa y precise las correspondientes obligaciones estatales para garantizar las cuatro características del derecho a la educación. También debe haber una coherencia con lo que propone el Estado y los recursos económicos y la capacidad institucional que pretende destinar, teniendo en cuenta que deben utilizarse el máximo de los recursos disponibles. (Sentencia T-025 de 2004)

En este sentido, formular una política pública integral para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado, requiere que se incluyan los enfoques de derechos, de género y diferenciales necesarios para contrarrestar las vulneraciones específicas que sufre esta población, como consecuencia del desplazamiento y de la discriminación por su edad, género, pertenencia étnica, situación económica, entre otras.

Para incluir *el enfoque de derechos*, es necesario que se parta sobre la base de los componentes del derecho a la educación y de la diversidad étnica y cultural, para reconocer que los niños y niñas

indígenas víctimas de desplazamiento son sujetos de derechos y que pueden reclamar al Estado su cumplimiento.

No puede perderse de vista que la educación es una herramienta para desarrollar y mantener las identidades de cada pueblo. Como lo establece Torres “[e]l derecho a la educación y a la cultura son esenciales cuando se habla de niñez indígena, porque estos jóvenes son el instrumento para el mantenimiento de las tradiciones ancestrales de sus culturas.” (2006, p. 74)

Este enfoque debe permitir transformar las imposiciones culturales y relaciones de poder, para que puedan garantizarse los derechos culturales, los procesos de construcción de identidad, los proyectos de vida, y las relaciones interculturales entre los pueblos indígenas y entre estos y la población occidental.

Como lo menciona Torres (2006), en el proceso educativo debe respetarse la integralidad, la interculturalidad, la identidad y la cultura, así:

Para las comunidades indígenas el proceso educativo tiene como punto de partida la cultura propia, (...) de ahí que su educación se rija por los principios y fines generales, pero además por algunos específicos: la integralidad, o sea, la cosmovisión que tiene todo pueblo y que permite que se relacione con los otros hombres, la sociedad y su naturaleza; la diversidad lingüística, la autonomía y la participación comunitaria como ‘derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos’; la interculturalidad, con el objeto de permitir el conocimiento de la propia cultura y de las otras que se encuentran en contacto recíproco, y por este medio alcanzar su finalidad: ‘afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura’. (...) la identidad de cada grupo indígena de nuestro país debe ser considerada y respetada individualmente, porque cada una tiene sus propias particularidades y cada miembro deberá ser educado dentro de los parámetros específicos de la comunidad de la que hace parte. (Torres, 2006, pp. 61-62)

Es fundamental que la política pública que pretenda garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas incluya *el enfoque intercultural* como transversal a la política, porque este es el enfoque que permite que todas las culturas sean valoradas, reconocidas y respetadas. Es decir, que la interacción entre las culturas sea equitativa y no se imponga una cultura sobre la otra. La interculturalidad implica un intercambio continuo de conocimiento y saberes entre los pueblos indígenas y la sociedad occidental. Esto permite que se valoren los saberes tradicionales de los pueblos indígenas, su relación con la naturaleza, y sus modos de producción.

De acuerdo con Oscar Sánchez, para que la política pública sea intercultural “debe cumplir tres requisitos: ser construida de manera participativa, haber surtido la consulta previa y tener un enfoque integral, incluyente y participativo.” (Entrevista, 2019)

No puede perderse de vista al momento de diseñar la política pública que la identidad es heterogénea y es dinámica entre la variedad de comunidades y pueblos que puedan encontrarse en la escuela, por ello la política debe permitir relaciones de equidad y pluralidad entre los diferentes pueblos indígenas.

Para garantizar la interculturalidad en la educación es necesario que se tomen medidas concretas que permitan que los currículos tengan la cosmovisión y proyectos pedagógicos indígenas, que la educación sea bilingüe o multilingüe (según el número de lenguas originarias de los niños y niñas en la escuela), profesionalización de las y los docentes indígenas y no indígenas, y promover el nombramiento de docentes indígenas en las Instituciones Educativas del Distrito. Además, pueden promoverse y respetarse sus costumbres de alimentación y medicina ancestral.

La política pública además debe incluir el *enfoque de género* como transversal a esta. Por lo que, debe identificarse los problemas que se derivan de las relaciones de poder, y que afectan el derecho a la educación. Asimismo, debe plantearse las soluciones que transformen estas realidades, incluyendo medidas concretas para superar las desigualdades y la discriminación estructural que sufren las niñas y las adolescentes. (Ver punto, 2.2. Capítulo 2)

Una medida importante es la sensibilización de padres, madres, educadores, cuidadores y de la sociedad en general, para erradicar valores culturales machistas que fomentan la violencia y la dominación masculina tanto entre los niños, como entre ellos y las niñas.

En este sentido, la política debe incluir acciones específicas para consultar con las niñas y mujeres indígenas la incorporación de este enfoque, en el cual, se busquen estrategias para avanzar en la garantía del derecho a la educación de las niñas y las adolescentes. Por ejemplo, podrían buscarse medidas para (i) prevenir los embarazos de niñas y adolescentes; (ii) asegurar que las niñas o adolescentes que estén embarazadas o sean madres puedan continuar y terminar sus estudios; (iii) prevenir la violencia y el abuso sexual, incluida la prostitución forzada, la violencia intrafamiliar y comunitaria; (iv) capacitar y sensibilizar a las y los docentes, trabajadoras y trabajadores de las instituciones educativas para responder adecuada y diferenciadamente a las necesidades concretas que tienen las niñas y adolescentes indígenas; (v) crear conciencia de que el sexo, el género y la pertenencia a un grupo étnico han sido criterios de discriminación; (vi) sensibilizar sobre los efectos negativos de los estereotipos y sesgos de género; (vii) informar a las niñas y adolescentes indígenas sobre sus derechos y los mecanismos de exigibilidad, y (viii) tomar las medidas necesarias contra la discriminación social que se agudiza en las mujeres indígenas.

Finalmente, es importante señalar que, dentro de las acciones para garantizar el derecho a la verdad, a la justicia y las garantías de no repetición, está el deber de recordar y preservar la memoria colectiva, con el fin de conocer las causas y mecanismos de dominación de un pueblo y para contribuir a la superación de las formas estructurales de opresión y discriminación. Para ello, en la política deben establecerse las medidas para que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación de los entes territoriales promuevan acciones educativas en materia de memoria histórica y reparación individual y colectiva de los pueblos indígenas.

## Bibliografía

- Abramovich, V. (2009). El rol de la justicia en la articulación de políticas y derechos sociales, en Abramovich, V. y Pautassi, L. (comp.) *La revisión judicial de las políticas sociales*. Estudio de casos Buenos Aires, Argentina: Editores del Puerto.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados -ACNUR- (2004). *Balance de la política pública de prevención, protección y atención al desplazamiento interno forzado en Colombia*, agosto 2002 - agosto 2004. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2012/8962.pdf?file=t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2012/8962>
- Benavente, M., Donadio, M. y Villalobos, P. (2016). *Manual de formación regional para la implementación de la resolución 1325 (2000) del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas relativa a las mujeres, la paz y la seguridad*. Santiago: Manuales de la Cepal. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40337/4/S1600802\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40337/4/S1600802_es.pdf)
- Bolívar, L. (2010). *El derecho a la educación*. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Vol. 52. 191-212. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1633/revista-iidh52.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015) *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá, Colombia: CNMH – UARIV.
- Comisión de Seguimiento a la Política Pública sobre Desplazamiento Forzado (2012). *El Reto ante la tragedia humanitaria del desplazamiento forzado*. Superar la exclusión social de la población desplazada II. Vol. 11. Recuperado de <http://www.codhes.org/~codhes/images/Encuestas/Vol%2011%20Superar%20la%20exclusin%20social%20pd%20febrero%202012.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2013). *Verdad, Justicia y Reparación. Informe de país Colombia*. Organización de los Estados Americanos. OEA/ Ser.L/V/II. Doc. 49/13. Recuperado de <https://www.oas.org/es/cidh/docs/pdfs/justicia-verdad-reparacion-es.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos -CIDH- (2017). *Mujeres indígenas*. OEA/Ser.L/V/II. Doc. 44/17. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mujeresindigenas.pdf>

- Cotino, L. (2012). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Plaza de la Marina Española, O. Madrid.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). Colombia una nación multicultural. Disponible en: [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia\\_nacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf)
- Díaz, M. (2011). Módulo 2. Los componentes pedagógicos. En *Lineamiento pedagógico para la Educación inicial indígena en Bogotá*. Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de [https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias\\_cartillas\\_y\\_anexos/anexo\\_lineamiento\\_pedagogico\\_para\\_la\\_educacion\\_indigena\\_inicial.pdf](https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf)
- Gros, H. y Blengio, M. (2004). *El Derecho Humano a la Educación*. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. Universidad de la República.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos –IIDH-. (2003). *Campaña Educativa sobre Derechos Humanos y Derechos Indígenas: Módulos temáticos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos - San José, C.R. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/22593.pdf>.
- Lerma, C. (2007). *El Derecho a la Educación en Colombia*. Flape 6. Buenos Aires. Asamblea General de Naciones Unidas. Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad.
- Molina, F. (2011). Módulos 1. Los componentes pedagógicos. En *Lineamiento pedagógico para la Educación inicial indígena en Bogotá*. Secretaría Distrital de Integración Social. Recuperado de [https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias\\_cartillas\\_y\\_anexos/anexo\\_lineamiento\\_pedagogico\\_para\\_la\\_educacion\\_indigena\\_inicial.pdf](https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf)
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Flacos.
- Pautassi, L. (2010). Indicadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Más allá de la medición. En Abramovich, V. y Pautassi, L. (Ed.), *La medición de derechos en las políticas sociales*. Buenos Aires, Argentina: Del Puerto.

Pérez, L. (2004). Serie DESC. *Sistema de Seguimiento y Evaluación de la Política Pública Educativa a la Luz del Derecho a la Educación*. Defensoría del Pueblo. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r26113.pdf>

Pinilla, P. (2006). *El Derecho a la Educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Procuraduría General de la Nación, Procuraduría Delegada para la Prevención en materia de derechos humanos. Bogotá D.C., Colombia: Giro Editores Ltda.

Roth, A. (2015). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. 11a ed. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Aurora.

Secretaría de Inclusión Social. (2011). *Orientaciones en el proceso de formulación e implementación de las políticas públicas en Bogotá*. Sector de Integración Social. Recuperado de [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1\\_proc\\_misi\\_construccion\\_implementacion\\_politicas\\_sociales/\(06012016\)\\_orientaciones\\_en\\_el\\_proceso\\_de\\_formulacion\\_e\\_implementacion\\_politicas.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementacion_politicas_sociales/(06012016)_orientaciones_en_el_proceso_de_formulacion_e_implementacion_politicas.pdf)

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José de Costa Rica: Seria Cuadernos Pedagógicos. Recuperado de [https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD\\_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos.Interno%2FBD\\_1231064373%2FContenido+y+vigencia.pdf](https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos.Interno%2FBD_1231064373%2FContenido+y+vigencia.pdf)

Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Torres, A. (2006). Niñez indígena desvinculada del conflicto armado. Derecho a la educación dentro de una sociedad pluralista. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Externado de Colombia.

## **Tratados e instrumentos internacionales**

Organización de Estados Americanos. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos o “Pacto de San José”. Suscrita en San José de Costa Rica en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos.

- Organización de Estados Americanos. (1988). Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o “Protocolo de San Salvador”
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III).
- Organización de Naciones Unidas. (1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX).
- Organización de Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A (XXI).
- Organización de Naciones Unidas. (1979). Convención Internacional sobre Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su Resolución 34/180.
- Organización de Naciones Unidas. (1989). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25.
- Organización de Naciones Unidas. (1998). Principios Rectores de Desplazamientos Internos.
- Organización de Naciones Unidas. (1999). Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General Número 11, E/C.12/1999/4.
- Organización de Naciones Unidas. (1999) Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General Número 13, E/C.12/1999/10.
- Organización de Naciones Unidas. (2001). Comité de los Derechos del Niño, Observación General Número 1, CRC/GC/2001/1.
- Organización de Naciones Unidas. (2009). Comité de los Derechos del Niño, Observación General Número 11, CRC/C/GC/11.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014) Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos



Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)

## **Normatividad nacional**

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (24 de noviembre de 2011). Decreto 520 de 2011 "Por medio del cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá, D. C."

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2 de diciembre de 2011). Decreto 543 de 2011 "Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C."

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). Plan de Acción Distrital 2016 – 2020. Sistema Distrital de Atención y Reparación a las Víctimas. Lineamientos para la implementación de la política pública de Prevención, Protección, Asistencia, Atención y Contribución a la Reparación Integral a las Víctimas. Recuperado de <http://victimasbogota.gov.co/sites/default/files/marco-legal/PAD%20BOGOTA%202016-2020%20%282%29.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2017) Plan de Acción Distrital 2017. Recuperado de <http://victimasbogota.gov.co/sites/default/files/marco-legal/PAD%202017vf.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2018) Plan de Acción Distrital 2018. Recuperado de <http://victimasbogota.gov.co/sites/default/files/marco-legal/Documento%20PAD%202018.pdf>

Concejo de Bogotá D.C. (12 de junio de 2012). Acuerdo 489 de 2012, por medio del cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016: “Bogotá Humana”

Concejo de Bogotá D.C. (18 de septiembre de 2012). Acuerdo Distrital 491 de 2012 “Por medio del cual se modifica el acuerdo 370 de 2009, se crea el sistema distrital de atención y reparación integral a las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos, delitos de lesa humanidad y crímenes de guerra en Bogotá, D.C., se adicionan lineamientos a la política pública y se dictan otras disposiciones”.

Concejo de Bogotá D.C. (9 de junio de 2016). Acuerdo 645 de 2016, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C. 2016-2020: “Bogotá Mejor para Todos”

Constitución Política de Colombia 1991. 6ta Ed. Legis

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación”

Congreso de Colombia. (18 de julio de 1997). Ley 387 de 1997. “medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia”

Congreso de la República. (10 de junio de 2011). Ley 1448 de 2011 “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones”

Presidencia de la República. (27 de noviembre de 2001). Decreto 2562 de 2001 “Por el cual se reglamenta la Ley 387 del 18 de julio de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones.”

Presidencia de la República. (7 de febrero de 2005). Decreto 250 de 2005 “Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y se dictan otras disposiciones”

Presidencia de la República. (26 de junio de 2007). Decreto 2406 de 2007 “por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996”.

Congreso de la República. (4 de mayo de 2011). Ley 1444 de 2011 “Por medio de la cual se escinden unos Ministerios, se otorgan precisas facultades extraordinarias al Presidente de la República para modificar la estructura de la Administración Pública y la planta de personal de la Fiscalía General de la Nación y se dictan otras disposiciones”

Presidencia de la República. (3 de noviembre de 2011). Decreto 4155 de 2011 “Por el cual se transforma la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social, en Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, perteneciente al Sector Administrativo de Inclusión Social y Reconciliación, y se fija su objetivo y estructura”

Presidencia de la República. (3 de noviembre de 2011). Decreto 4157 de 2011 “Por el cual se determina la adscripción de la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas”

Presidencia de la República. (9 de diciembre de 2011). Decreto Ley 4633 de 2001 “Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas”

Presidencia de la República. (9 de diciembre de 2011). Decreto Ley 4634 de 2011 “Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y restitución de tierras a las víctimas pertenecientes al pueblo Rrom o Gitano”

Presidencia de la República. (9 de diciembre de 2011). Decreto Ley 4635 de 2011 “Por el cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras”.

Presidencia de la República. (20 de diciembre de 2011). Decreto 4800 de 2011 “Por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones”

Presidencia de la República. (20 de abril de 2012). Decreto 790 de 2012 “Por el cual se trasladan las funciones del Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia – SNAIPD, al Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas y del Consejo Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada – CNAIPD, al Comité Ejecutivo para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas”

### **Jurisprudencia nacional**

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-380 de 1993. M.P. Eduardo Cifuentes Muñoz.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-406 de 1994. M.P. Ciro Angarita Barón.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-572 de 1997. M.P. Jorge Arango Mejía y Alejandro Martínez Caballero.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-327 de 2001. M.P. Marco Gerardo Monroy Cabra.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-098 de 2002. M.P. Marco Gerardo Monroy Cabra.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-215 de 2002. M.P. Jaime Córdoba Triviño.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-435 de 2002. M.P. Rodrigo Escobar Gil.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-268 de 2003. M.P. Marco Gerardo Monroy Cabra.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-025 de 2004. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa

Corte Constitucional de Colombia. Auto 218 de 2006. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-1228 de 2008. M.P. Mauricio González Cuervo.

Corte Constitucional de Colombia. Auto 052 de 2008. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.

Corte Constitucional de Colombia. Auto 251 de 2008. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.

Corte Constitucional de Colombia. Auto 092 de 2008. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.

Corte Constitucional de Colombia. Auto 004 de 2009. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.

Corte Constitucional de Colombia. Auto 219 de 2011. M.P. Luis Ernesto Vargas Silva.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-582 de 2011. M.P. Jorge Ignacio Pretelt Chaljub.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-514 de 2012. M.P. Luis Ernesto Vargas Silva.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia C-250 de 2012. M.P. Humberto Sierra Porto.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-458 de 2013. M.P. Jorge Ignacio Pretelt Chaljub.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-743 de 2013. M.P. Luis Ernesto Vargas Silva.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-049 de 2013. M.P. Luis Ernesto Vargas Silva.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-273 de 2014. M.P. María Victoria Calle Correa.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-624 de 2014. M.P. Jorge Ignacio Pretelt Chaljub

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-274 de 2014. M.P. María Victoria Calle Correa.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-524 de 2014. M.P. María Victoria Calle Correa.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-039 de 2016. M.P. Alejandro Linares Cantillo.

Corte Constitucional de Colombia. Auto 373 de 2016. M.P. Luis Ernesto Vargas Silva.

Corte Constitucional de Colombia. Auto 266 de 2017. M.P. Jorge Iván Palacio.

## **Jurisprudencia internacional**

Corte IDH. Caso "Instituto de Reeducción del Menor" Vs. Paraguay. Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 2 de septiembre de 2004. Serie C No. 112.

Corte IDH. Caso de las niñas Yean y Bosico Vs. República Dominicana. Sentencia de 8 de septiembre de 2005. Serie C No. 130

Corte IDH. Caso Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de agosto de 2010. Serie C No. 214

Corte IDH. Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador. Excepciones preliminares. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 1 de septiembre de 2015. Serie C No. 298

## **Páginas web**

Departamento Nacional de Planeación. CONPES 3057 de 1999. “Plan de acción para la prevención y atención del desplazamiento forzado”. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3057.pdf> (Consultado el 30 de septiembre de 2018)

Departamento Nacional de Planeación. CONPES 3400 DE 2005 “Metas y priorización de recursos presupuestales para atender a la población desplazada por la violencia en Colombia. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3400.pdf> (Consultado el 30 de septiembre de 2018)

Departamento Nacional de Planeación. CONPES 3616 de 2009. “Lineamientos de la política de generación de ingresos para la población en situación de pobreza extrema y/o desplazamiento” (recuperado de [http://www.mipymes.gov.co/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=84217&name=CONPES\\_3616\\_de\\_2009.pdf&prefijo=file](http://www.mipymes.gov.co/loader.php?lServicio=Documentos&lFuncion=verPdf&id=84217&name=CONPES_3616_de_2009.pdf&prefijo=file))

Desplazamiento interno en las Américas va en aumento. (7 de diciembre de 2018). Recuperado de <https://codhes.wordpress.com/2018/12/07/desplazamiento-interno-en-las-americas-va-en-aumento/?fbclid=IwAR1WvNfFTqamC86kKc0rmRi3bvmONKkFIJXKsCS7BB2iDyAF7S38padU3Gw>. Tomado el 16/12/2018 (Consultado el 16 de diciembre de 2018)

Ministerio de Cultura. Dirección de Poblaciones. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/poblaciones/Malocas/Proyecto%20Malocas.pdf> (Consultado el 6 de mayo de 2019)

Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC-. Pueblos Indígenas. ¿Cuáles son, cuántos y dónde se ubican los pueblos indígenas de Colombia? Recuperado de <http://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>.

Política pública de infancia y adolescencia de Bogotá D.C. 2011 – 2021. Recuperado de <https://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/POLITICA%20DE%20INFANCIA%20Y%20ADOLESCENCIA%20TODO.pdf> (Consultado el 30 de septiembre de 2018)

Romero, Marco. (3 de diciembre de 2018). Desplazamiento sigue pero no por culpa del Acuerdo: Romero. El Nuevo Siglo. Recuperado de [https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/12-2018-desplazamiento-sigue-pero-no-por-culpa-del-acuerdo-romero?fbclid=IwAR20Vx\\_vbg0xYMTmHKOPL2q6HooRVnAtyvhNHSsiYstPHdemxbkyN555MJY](https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/12-2018-desplazamiento-sigue-pero-no-por-culpa-del-acuerdo-romero?fbclid=IwAR20Vx_vbg0xYMTmHKOPL2q6HooRVnAtyvhNHSsiYstPHdemxbkyN555MJY). (Consultado el 16 de diciembre de 2018)

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394> (Consultado el 6 de mayo de 2019)

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/277> (Consultado el 6 de mayo de 2019)

## **Entrevistas**

Culma, C. 2018. Entrevista Políticas Públicas del Distrito para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento. Bogotá D.C. 3 de octubre de 2018.

González, M. 2018. Entrevista Políticas Públicas del Distrito para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento. Bogotá D.C. 5 de octubre de 2018.

Sánchez, O. 2019. Entrevista Políticas Públicas del Distrito para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento. Bogotá D.C. 14 de enero de 2019.

Trujillo, D. 2018. Entrevista Políticas Públicas del Distrito para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas indígenas víctimas de desplazamiento. Bogotá D.C. 3 de octubre de 2018.

## **Lista de anexos**

**Anexo 1.** Sistematización de entrevistas.

**Anexo 2.** Respuesta de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Radicado No. 1-2018-6185, 1-2018-7305, SDQS 634472018. 25 de abril de 2018.

**Anexo 3.** Respuesta de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Radicado 2018- 175682 16 de octubre de 2018.

**Anexo 4.** Documento Plan Integral de Acciones Afirmativas para Pueblos Indígenas. Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

**Anexo 5.** Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de Grupos Étnicos. Corte 30 de junio de 2018.

**Anexo 6.** Ministerio de Educación. Asunto: Políticas Públicas Distritales en Educación. 20 de diciembre de 2017.

**ANEXOS**  
**Anexo 1**  
**Entrevista a César Culma<sup>38</sup>**

Categoría	Respuesta
Desplazamiento	<p>“En cuanto a lo que tiene que ver con el desplazamiento forzoso, el conflicto armado de los pueblos indígena de Colombia, a las diferentes ciudades y especialmente aquí al Distrito Capital en Bogotá, eso viene desde hace muchos tiempos, desde unos 40 o 50 años desde cuando empezó el proceso de la violencia y mucha gente se tuvo que desplazar de sus territorios por diferentes índoles, por diferentes problemas, por la confrontación de los grupos al margen de la ley, la confrontación con el mismo gobierno, y también por la persecución que se dio, a la amenaza y al seguimiento, a la persecución que hicieron a nuestros líderes indígenas que desarrollaban los procesos organizativos con los indígenas en las diferentes regiones. Entonces eso provocó de que el tema del desplazamiento no sea ahora solo en este tiempo, sino que ha sido constante, desde mucho tiempo. Desde que la Organización Nacional Indígena de Colombia se constituyó, desde 1981, que empezó la organización, antes también ya había desplazamiento, ya había persecución, ya había amenazas a nuestros líderes indígenas, a nuestros caciques, a nuestros gobernadores, a nuestros mamos, a toda la gente que realmente ejercen el liderazgo social, cultural, económico y político de todos los pueblos indígenas hacia las ciudades capital y hacia Bogotá. Pero el desplazamiento no ha sido únicamente por el tema del conflicto armado o por el desplazamiento forzoso, también se debe a otras situaciones, a lo que es el ejercicio del trabajo informal, de venirse la gente a Bogotá a trabajar, ¿cierto?”</p>
Llegada a Bogotá D.C.	<p>“Cuando estamos ya en Bogotá, cuando llegan nuestros compañeros acá, no se da una atención adecuada en todo lo que tiene que ver con lo que es cómo vivir en la ciudad o cómo estar acá, porque realmente cuando llegan nuestros compañeros indígenas a esta ciudad o aquí al Distrito, un tema es la vivienda ¿dónde van a vivir?, ¿cómo se van a alimentar? El trabajo, el cambio cultural es inmenso porque mientras ellos están acostumbrados a trabajar allá en la chagra, en la parcela, en el <i>pancoger</i>, en su forma tradicional, aquí en Bogotá ya el trabajo es otro o en el Distrito Capital, ya es otro el trabajo, entonces para trabajar les exigen título, les exigen un</p>

<sup>38</sup> Indígena del pueblo Pijao, consejero de educación propia e intercultural de la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC-.



	resto de requisitos que ellos no tienen, por lo cual se les dificulta coger empleo.”
Educación	<p>“A nivel de adaptabilidad aquí en Bogotá y de nuestros niños indígenas, nosotros los pueblos indígenas en Colombia y la ONIC, desde hace ya unos 40 años venimos desarrollando la plataforma de lucha de la organización y dentro de todos los procesos está el tema educación. Primeramente, se habló de la etnoeducación. La etnoeducación tiene que ver con la educación a los grupos étnicos: afros, raizales, gitanos, indígenas, pero luego nosotros en todo el proceso de diálogo y concertación con el gobierno, caímos en cuenta e identificamos que nosotros pertenecemos a un proceso de educación propio, porque para nosotros la educación empieza desde el parto, desde la gestación, desde el momento que se gesta un hijo, desde allí empieza la educación, el momento del embarazo, el momento del parto, la primera infancia. La educación comunitaria, como se convive en la casa, en el hogar, pero igual como se integra la comunidad. Por ejemplo, nace el niño, se cría y entonces ya el padre, la madre lo llevan a la asamblea a la comunidad, participa, el niño ve, está allí, graba todo lo que pasa. Entonces, la educación parte desde allí, la educación de la casa, la educación comunitaria, luego la educación que viene en la escuela, en el colegio. Entonces nosotros identificamos nuestra educación desde el momento de la gestación hasta la espiritualidad después de muerto, hasta la muerte, y cuando la persona muere, todavía sigue la vida espiritual, sigue acompañando los procesos, sigue allí con nosotros. Por eso en el tema de la ritualidad, lo que tiene que ver con nuestros saberes ancestrales propios. Entonces desde allí nosotros nos dimos cuenta y nosotros identificamos que debe haber una educación propia para los pueblos indígenas, no como la educación formal o convencional de educación occidental, no, debe haber una educación propia para los pueblos indígenas donde nosotros podamos fortalecer, recrear, vivenciar nuestra lengua originaria, nuestra lengua materna que tiene cada pueblo, donde podamos vivir, recrear, sentir nuestra educación propia de los pueblos indígenas, por lo cual entonces, nosotros, los pueblos indígenas en este momento estamos construyendo el Sistema Educativo Indígena Propio, el SEIP.</p> <p>El SEIP es todo lo que tiene que ver con la educación de los pueblos indígenas, con la parte administrativa, la parte político-organizativa y lo pedagógico. Desde la educación propia de los pueblos indígenas diferente al proceso de educación formal, porque la educación formal, por ejemplo, el gobierno le da prioridad al inglés, al español, al portugués, otras cosas, pero allí no están las lenguas originarias de nosotros. Porque a nivel de</p>

	<p>danza, baile, cultura, le dan más valor a otra cosa, menos a lo de nosotros, a lo que tiene que ver con los territorios, al nivel de autoridad de nuestro propio saber ancestral de los pueblos indígenas, por eso nosotros estamos planteando y en este momento ya se dialogó, se concertó con el gobierno y se aprobó la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio. El Sistema Educativo Indígena Propio es lo que se debe poner en práctica en todos los territorios indígenas y en todo donde estén nuestros niños indígenas.”</p>
Interculturalidad	<p>“El proceso intercultural es el que nos permite no apartarnos de la otra educación ni de la otra cultura. No apartarnos de ello, pero si fortalecer lo de nosotros también. Nosotros no nos vamos a apartar totalmente de lo otro, nosotros queremos es fortalecer lo nuestro también, pero tener en cuenta algunas cosas de la otra cultura, porque ya es muy complicado hacernos aparte o aislarnos. El proceso es la interculturalidad y allí entonces, dentro de esas mismas instituciones, claro, allí mismo es donde se debe, como ciudadano y como colombiano, allí mismo es donde deben atender a nuestros niños indígenas orientado por mismos docentes indígenas y por la política del Sistema Educativo Indígena Propio.”</p>
Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP-	<p>“Los indígenas estuvimos metidos ahí en la estructura de educación occidental, luego pasamos a la estructura de la etnoeducación, cuando se habló de la etnoeducación, y después es que nosotros identificamos, que lo que pasa es que la educación indígena propia debe tener una estructura realmente propia, entonces de ahí viene el Sistema Educativo Indígena Propio. ¿Es Sistema por qué? el gobierno lo tiene que financiar, igualmente común y corriente. ¿Quién lo administra y lo aplica? los pueblos indígenas. Pero ¿quién lo construye adecuadamente y pedagógicamente en todos los espacios? el pueblo indígena, porque allí es donde se nos permite fortalecer el tema de la lengua originaria, la lengua materna, pero también todo el proceso educativo, social y cultural de la comunidad.</p> <p>En el Decreto 1953 de 2014, se concretó el Sistema Educativo Indígena Propio y en el Convenio 169 de la OIT en sus artículos del 27 al 30, creo, se habla de los planes educativos propios.”</p>
Política pública en educación	<p>“Pero, además el gobierno distrital en cuanto a políticas públicas para la atención de la población desplazada que llega aquí a Bogotá, realmente no hay cobertura total, digamos de todos los desplazados que llegan.”</p> <p>“Pero entonces aquí lo que uno ve a nivel del distrito capital es que de pronto digamos sí les ha apoyado o sí ha habido unas políticas públicas, porque aquí a nivel del distrito hay un decreto, aquí en esta ciudad, el</p>

	<p>Distrito Capital hay un decreto donde habla de la política pública hacia los pueblos indígenas que están acá, que están organizados, que yo conozca, sé que hay Ingas, hay Nasas, hay Pijaos, hay Kankuamos, hay un resto de pueblos indígenas, Emberas, que han llegado aquí a Bogotá.”</p>
--	---

**Tabla No. 2**  
**Entrevista a Delio Hernán Trujillo Campo<sup>39</sup>**

Categoría	Respuesta
Desplazamiento	<p>“Frente al tema del desplazamiento, ustedes saben que Bogotá es la ciudad receptora de la mayoría de población desplazada del país, y entonces aquí llegan comunidades o familias y familias indígenas a esta ciudad, por efectos digamos directos del conflicto armado o también por causas conexas al conflicto, por pobreza, por situación alimentaria, bueno por todo lo que genera el conflicto, entonces también deben desplazarse, migrar. Luego, digamos aquí el Distrito, pues el problema astronómico, el tema del desplazamiento ha sido tremendísimo en Colombia, somos el país con mayor población desplazada en el mundo, prácticamente, y dentro de Colombia, Bogotá creo que es la mayor receptora de población desplazada del país. Bogotá tiene una tasa de crecimiento brutal, ese es uno de los motivos, ¿qué ocurre? digamos, uno, el pueblo Nasa, es el que menos se desplaza ¿por qué? porque tenemos unas estrategias de resistencia alrededor del territorio, que nos ha garantizado que no nos desplazemos, porque la estrategia de esta guerra es precisamente para que la gente se desplace, para despojar a la gente del campo, indígenas, campesinos, negros de su territorialidad.”</p>
Llegada a Bogotá D.C.	<p>“Luego entonces cuando se llega acá, no hay unas condiciones pues desde el Estado digamos que permitan pues recibir de manera pertinente a todas esas personas, pues cada uno llega como puede a tratar de sobrevivir también a esta ciudad, porque también digamos la dinámica de venir del campo y estar en esta ciudad, estamos en otro mecanismo de resistencia ni el tremendo, o sea, por eso muchas veces es mejor quedarse en el campo que venir aquí ¿me entiendes? por ejemplo, una vez decía un mayor, un tío mío «cómo nos vamos a desplazar, para qué nos vamos a ir a la ciudad, si nosotros sabemos cultivar, qué voy a hacer en una ciudad, me muero de hambre» claro, es como si a un ciudadano, a un muchacho o muchacha que haya nacido acá y que no haya salido de acá de este lugar, pues lo boten en la mitad de una selva, pues se muere, no dura ocho días, lo mismo ocurre si es al contrario. Entonces, también hay veces, es un acto hasta heroico de los compañeros que llegan aquí a sobrevivir y es que es muy duro por ejemplo estos Emberas como sobreviven ¿no? es juepucha increíble, como la capacidad de sobrevivencia de tienen los compañeros. Luego, el Estado pues además que no garantiza ningún tipo de condiciones de ningún tipo.”</p>

<sup>39</sup> Asesor de educación propia de la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC-.

Educación	<p>“El acceso de los niños y niñas a la educación. Entonces, claro, ¿qué es lo que hace el Distrito? Si vamos a garantizarle el acceso el derecho fundamental a la educación, que es acceso al sistema escolarizado. Entonces los niños entran a la escuela y ya, ¿me entiende? pero ¿qué implica eso?, eso es como una doble victimización, porque los niños, por ejemplo, niños Embera, que no hablan castellano llegan a ser víctimas de discriminación, ¿no cierto? por los mismos niños, y los niños pues no es que quieran discriminarlos porque si, es que los ven diferentes, ¿me entiende? y entonces claro, los niños Emberita llegan sucios, no tienen comida, bueno, otra lógica, y no es porque seamos cochinos, sino porque uno en el campo, pues es diferente a estar acá en la ciudad. Entonces, digamos se generan muchas lógicas perversas de discriminación, sin quererlo, porque un niño no va a discriminar a otro porque si, no es que lo hagan porque si, sino pues la misma dinámica lo hace así. Entonces hay una lógica de asimilación, el Estado qué dice, listo yo le voy a dar a usted la escuela, ya con eso cumplí, pero entonces no está teniendo en cuenta, por ejemplo, que es una escuela totalmente descontextualizada, que no tiene nada que ver con su contexto. Es como si a vos cuando tenías 10, 5, 7 años te soltaran de un momento a otro en una escuela china, digamos, o en una escuela gringa, juepucha uno queda loco ¿me entendés? Segundo, pues que eso no resuelve el derecho a la educación de un indígena, el derecho fundamental a la educación de un niño indígena. De otro lado, luego cuando usted, ya llega, digamos, ya toca adaptarnos porque no hay un modo de decirle al Estado «oiga, denos una educación pertinente, en el contexto de ciudad» porque eso implicaría más costos al Estado, al Distrito.”</p> <p>“Está el problema institucional, un problema de adaptación institucional, pero también está el problema de concepción de las personas que están al frente (...) dan por hecho que lo único viable para cualquier ser humano, es el sistema escolarizado occidental en el cual nos movemos todos, porque eso es lo que nos va a conducir a una mejor calidad de vida, que eso es lo que nos va a conducir a tener posibilidad de trabajo. Esa es la concepción, o sea usted no ve otra posibilidad de educarse, otra posibilidad de educación para nadie más. (...) Si no tenemos el derecho a la educación, que es como lo fundamental para el acceso a los demás derechos, pues cómo vamos a transformar y cómo vamos en realidad a responder a garantizar esos derechos humanos en el marco de la educación. O sea, la educación en sí misma es la que garantizaría el acceso a los demás derechos, y si no tenemos un acceso</p>
-----------	--

	<p>a ese derecho en específico, pues va a ser imposible el resto, y por eso ocurre lo que ocurre aquí en Colombia, por eso pensamos como pensamos aquí en Colombia. Vos puedes entrevistar a cualquier funcionario del Distrito, un docente, y piensan así.”</p>
Interculturalidad	<p>“Algunos decimos que la educación indígena tiene que ser diferente, ¿qué diferente? por ejemplo, enseñarles en su propia lengua, pero enseñarles ¿qué contenidos?, ¿qué es lo que van a aprender? lo de occidente, puede ser en su propia lengua, pero lo de occidente, eso es lo más progresista que uno puede escuchar digamos, pero de resto no pasa nada, «la educación es esta y esto es lo que nos conviene y eso es educación y el resto es cultural, y su cultura es aprender a danzar, a cantar en su lengua». Es más o menos lo que hicieron con la catedra afro, ¿qué es la cátedra afro? mano, ver a los negros bailando Mapalé, ver a los negros por ahí danzando, ¿si me hago entender? o sea, ¡cómo subvaloran lo que en realidad implica conocimiento, lo que en realidad implica esa cultura, ese saber, ese conocimiento como afros! A veces los mismos compañeros, nosotros mismos también lo hacemos permanentemente, o sea, nosotros mismos a veces somos los encargados de subvalorar nuestro propio sistema educativo, nuestro propio sistema de conocimiento.”</p> <p>“Nosotros tenemos derecho a que nos hagan unas escuelas únicamente para indígenas o unas escuelas interculturales, donde puedan ir indígenas y no indígenas, pero que quieran reproducir lo indígena. Pero ni siquiera eso, porque dicen «no, las escuelas ya están definidas»”</p>
Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP-	<p>“Nosotros los pueblos indígenas estamos hablando de los sistemas de vida: Sistema Indígena Educativo Propio, Sistema Intercultural de salud de los Pueblos Indígenas. Nosotros estamos tratando de dimensionar, de posicionar, nuestro Sistema Educativo Indígena Propio, no como el apéndice del sistema educativo occidental, convencional, o sea, aquí en Colombia va a estar el sistema educativo convencional para el pueblo colombiano y va a estar el Sistema Educativo Indígena Propio para los pueblos indígenas, y además que no va a haber un solo sistema educativo indígena, sino van a haber ciento dos sistemas educativos para cada uno de los pueblos. Esa es más o menos nuestra idea, y eso tiene que ver con lo pedagógico, tiene que ver con lo político, o sea con estructura, tiene que ver con lo administrativo, y eso es lo que nos va a llevar realmente a construir el sistema, si no lo concebimos de manera</p>

	<p>estructural vamos a seguir dependiendo, o sea vamos a seguir en el proceso colonial, colonizante.”</p>
<p>Política pública en educación</p>	<p>“Nosotros ya estamos hablando de educación propia, ni siquiera de ednoeducación, sino educación propia, pero ni siquiera tuvimos una oportunidad de darle una posibilidad de educación diferencial. No estamos hablando de educación propia, ni siquiera de etnoeducación, sino una educación mínimamente diferencial que tuviera en cuenta al menos lo psicológico, del choque, digamos, de los niños y las niñas.”</p> <p>“Hemos hecho esa reflexión, oiga, cómo así que la institucionalidad no responde ni siquiera para los colombianos, ahora mucho menos para los otros colombianos, digamos, para indígenas, para negros. Entonces en esa medida, el tema de los derechos humanos va a ser bien complicado de responder de manera pertinente, realmente, resolver lo humano digamos, resolver lo humano de estas personas que llegan en estas condiciones deplorables a este tipo de ciudades. Entonces es bien complejo el tema, la reflexión es mucho más profunda que el derecho por el derecho, porque claro, a veces el sistema o la institucionalidad no está pensada para seres humanos, sino que está pensada para ella misma, para la misma institucionalidad, responde a sus mismas lógicas, su mismo sistema, o sea, pareciera que no está pensada para responder a la humanidad a las personas. Esa es mi apreciación frente a todos estos temas que ocurren con el tema del desplazamiento.”</p> <p>“Además las personas que se están pensando ese tipo de políticas, las piensan desde un escritorio. Y esa es la analogía, porque en realidad, digamos, van a campo, conversan con la gente, “venga señor indígena, lo voy a escuchar, queremos construir la política con usted, seamos participativos” pero siempre la están pensando como que él es el que sabe, él es el que va, y nunca van a construir una política pensada solamente desde las víctimas, digamos, él la piensa como funcionario público, por más buen interés de participación que tenga, siempre la va a pensar como funcionario público. En esa medida, pues se hace desde el escritorio, desde su perspectiva y pare de contar, y entonces claro, la información que recoge de las víctimas las asume como objetos simplemente, no como sujetos que pueden proponer, que pueden determinar, porque ellos no tienen esa capacidad.”</p> <p>“La educación en la que estamos ahorita, la educación convencional pues es una educación supremamente colonial, colonialista. Entonces,</p>

	<p>es difícil que estando al frente de la institución educativa, que los que están al frente de la política de la Secretaría de Educación, entiendan la cosa, es bien complicado. Lo piensan desde su postura hegemónica ‘vamos a ayudar a los indios’”.</p>
<p>Coordinación de las entidades</p>	<p>“Si hubiera al menos una coordinación entre las diferentes entidades, sería otro tema, pero cada uno hace su cosita por su lado y ya, terminan haciendo la misma cosa, y luego que esa cosa no termina en nada, precisamente porque no hay un mínimo de coordinación. Y hacen mesas, hacen mesas de coordinación interinstitucional, pero ¿sabe qué hacen en las mesas en realidad? porque yo he estado en algunas por ahí que pude, por ejemplo, llega educación ‘yo hice esto’ la otra dice ‘yo hice esto’, ‘ah, qué bien, todos estamos haciendo’, pero no hay un nivel digamos de ‘oiga, vamos a coordinar, vamos a hacer, no sé, si una bolsa común, un equipo en común’ nada, no lo hacen, porque cada uno está en su esquema, en su tema tratando de responder por sus informes, y así funciona el asunto, y tampoco queremos culpar al funcionario, ¿me entiendes? porque ese es el sistema, así está la institucionalidad así está pensada.”</p> <p>“Cómo vamos a tener acceso a que nos garanticen los derechos si no hay humanidad ni si quiera, no hay humanidad en la percepción ni en la forma de percibir, digamos la construcción de política, y menos la aplicación de esa política. Todo lo pensamos, entonces nosotros también dijimos, toca sentirlo, también las cosas hay que sentirlas. Hay veces que tratan de despojar al funcionario público de su sentir, entonces únicamente lo ponen a pensar y ya. Entonces también hay que pensar con el corazón, decíamos, porque o si no, nunca vamos a poder construir una real política para humanos. Tenemos que comenzar a sentir todos estos temas.”</p>



**Tabla No. 3**  
**Entrevista Miguel Alberto González Aguilar<sup>40</sup>**

Categoría	Respuesta
Política pública en educación	<p>“Yo creo que una de las dificultades que tiene la aplicación de las políticas públicas en esa materia es que el Distrito tiene muchas estrategias, que no diríamos son políticas, pero que, si contribuirían a aterrizar esos principios de políticas públicas nacionales, pero esas estrategias están digamos sectorializadas, no trabajan en conjunto.</p> <p>Tú tienes la Alta Consejería para las víctimas, que es un órgano adscrito de la Secretaría General de la Alcaldía Mayor y en efecto hay una estrategia de intervención para toda la población víctima del conflicto, y en teoría lo que hacen ellos territorialmente, mediante unos centros de atención, los CLAV, que son locales, pues es, no solo asesorar a la población habitante de calle, sino activar las rutas de atención necesarias para la garantía de sus derechos. Entonces, hablando solo de los CLAV, ellos lo único que hacen, que es importante de todas formas, es garantizar, digamos, articular con Secretaría de Educación, para garantizar lo primero que es la accesibilidad. Es decir que puedan ser inscritos y que puedan estudiar como tal, sin importar el tiempo en el que llega la persona. Digamos que es una medida muy de protección, es una acción afirmativa rápida, pero, no hay un seguimiento de digamos, el chico, el joven en la escuela, luego solo se garantiza el derecho, digamos nominalmente, solo eso, accesibilidad. Usted está en este momento sin estudiar, pues qué necesita, un cupo, ya.</p> <p>Luego tienes en el sector social, por ahí sí, algunas estrategias que están desarticuladas, porque no hay una política pública Distrital para la atención de la población desplazada en concreto. Y que son, en la Subdirección de Infancia, que son dos. Una estrategia que se llama “atrapasueños”, que es una estrategia que trabaja toda la parte simbólica,</p>

<sup>40</sup> Licenciado en ciencias sociales, magíster en Derechos Humanos, funcionario de la Secretaría de Integración Social de Bogotá D.C.

la parte de reconstrucción de redes, de ejercicio de memoria con los niños, niñas y jóvenes víctimas de desplazamiento forzado que llegan a la ciudad, y en ese sentido tiene todo un planteamiento educativo que garantizaría el derecho a la educación, pero no es un planteamiento educativo formal, digamos que es desde lo no formal. Y tienes la estrategia de “atención móvil” que es una estrategia de búsqueda de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto, que lo que quiere es una cosa mucho más integral, es decir, que haya un análisis de derechos de los niños focalizados y empezar a emprender acciones para garantizar derechos. Pero no es el derecho a la educación digamos el centro de esas estrategias, ¿por qué? porque se sectorializa, entonces como es Integración Social, se va a encargar más de otro tipo de derechos, el derecho a la alimentación, de articular con derecho a la salud, el derecho a la protección y al cuidado, pero no de educación.

Ya en la Secretaría de Educación hay una ruptura porque es que, en la anterior administración, la Secretaría de Educación sí tenía una línea especial educativa pensada para este tipo de poblaciones. Pero eran varias, población víctima del conflicto, población en extra edad, población en alta vulnerabilidad que se ha salido de la escuela, por situaciones relacionadas con el conflicto, eso es conocido como modelos educativos flexibles. Y la Secretaría de Educación en el anterior gobierno, en el de la Bogotá Humana, si los adoptó como estrategias, y estrategias distritales, es decir, profesores de planta inscritos en esa modalidad para que pudieran desarrollarla. La más conocida y la que más utilizaron, se llama ‘aceleración de aprendizaje’ entonces es un modelo que a la par busca a los chicos y los incluye en la escuela, tiene un acompañamiento psicosocial, para garantizar la permanencia, para que se minimicen los riesgos de que haya deserción escolar y para que se minimicen los riesgos que haya repitencia, porque lo que sucede mucho con la población en ámbitos escolares formales es que, por los efectos psicosociales del desplazamiento, por los niveles de calidad de educación que puede haber en Bogotá o en otras ciudades, eso hace que choquen y no sigan, repitan. Entonces esa estrategia estaba, no sé si en este momento, si esa estrategia la sigue asumiendo el Distrito. Es una estrategia válida que supe, porque trabajé ahí, que se paró a penas el gobierno nuevo llegó, cuando llegó la Bogotá Mejor para Todos.”

<p>Coordinación entre entidades</p>	<p>“Yo creo que esas son, como las que yo conozco, son como las líneas y estrategias pero son desarticuladas, es decir, lo único que en este momento y es una cosa que está en construcción, que verdad apuesta por integrar todas las políticas en el marco de los Derechos Humanos, es la construcción de la política pública distrital de Derechos Humanos, y esa se está construyendo por la Secretaría de Gobierno y la está construyendo, es decir, está en ese momento en el que todos los sectores de la sociedad son invitados a mesas y está en eso, o sea la apuesta sería esa, si es que esa logra recoger y entonces ahí si territorializar. Porque una política pública es importante, tiene que estar, pero lo importante es el plan de acción de la política pública, es decir, lo que se aterriza, mientras eso no exista aquí, en relación con las víctimas del conflicto, porque no creo que se vaya a hacer solo de desplazamiento, habría que agruparlos a todos, pues las acciones van a seguir siendo así, como sin conectarse, no hay intersectorialidad en el momento.”</p>
<p>Barreras de acceso</p>	<p>“Incluso se crean barreras de acceso, entonces tú tienes un niño Embera que asiste a un programa que se llama ‘Bogotá te nutre’ que es un programa de alimentación básica y entonces como ya está en ese no puede participar en otro programa que lo que quiere es acompañamiento psicosocial, porque dicen, hay duplicidad de servicios y te saltas que son un sujeto especial de protección. A uno de profesional, le toca casi que pelear por algo que está establecido constitucionalmente.”</p>
<p>Garantía del derecho a la educación</p>	<p>“Los compañeros docentes no están formados todos en materia de Derechos Humanos. Yo siendo docente lo sé, si no te gusta y no te especializas, pues no entiendes cuál sería la aplicabilidad de todos esos pactos y jurisprudencia en la escuela. Entonces eso es una dificultad que puedes encontrar en la escuela.</p> <p>Generalmente, salvo los profesores de humanidades, nadie está formado y las universidades no forman a los compañeros licenciados para entender la pluriethnicidad o la multiculturalidad. Entonces no lo saben. Si de entrada no fuiste formado para eso, pues obviamente no sabes qué hacer. También hay que pensar en eso. Si yo soy un docente de matemáticas formado en una escuela tradicional y no tengo ni idea que hay procesos de educación propia, de que aquí hay más de cien pueblos indígenas que tienen lenguas propias, y no tengo ni idea de esas lenguas, pues imagínate cuando me llega al aula un niño o dos niños Embera y yo no les entiendo, y hablan entre ellos en otra lengua, y yo tengo que</p>

	<p>seguir porque tengo un currículo que dar, pero no encuentro cómo hacerlo. (...)</p> <p>Pero los compañeros trabajan con lo que tienen, si una persona no está formada en lo multicultural no va a entender. Es lo mismo que les pasa a mis compañeros funcionarios, mis compañeros funcionarios no entienden qué son los Derechos Humanos, no lo entienden y trabajan en entidades que garantizan derechos, entonces es muy difícil que puedan garantizar, porque de entrada hay barreras de acceso, y barreras que forma el funcionario.</p> <p>Las condiciones de infraestructura de las escuelas del país, para nadie es un secreto, pues son paupérrimas, entonces cómo le vas a exigir a una persona que haga un proceso de educación inclusiva si tiene cincuenta en un salón, eso es imposible, no le paras bolas a nadie. Para tener procesos de educación verdaderamente inclusivos yo debiera tener, por lo menos, de 15 a 20 personas en un salón.</p> <p>Cuando me preguntabas por los colegios me acordaba que, en el Barrio San Bernardo, hay un colegio que se llama Antonio José Uribe y cuando entras te das cuenta que el Sistema está mal, que le faltan un montón de cosas, porque entras al salón de primero y hay una docente que tiene chicos Embera, pero ella no sabe su lengua, ella se estresa porque no sabe cómo hacer para que la entiendan. Ella trata de hacer lo que más puede, pero no es la forma, porque otro tema muy importante es la calidad que recibes de la educación, eso no se da.”</p>
--	--

**Tabla No. 4**  
**Entrevista a Oscar Sánchez Jiménez<sup>41</sup>**

Categoría	Respuesta
Desplazamiento	<p>“Nos encontramos con unos desplazados que son víctimas de la violencia o víctimas del conflicto armado, pero también uno podría identificar que hay un fenómeno de desplazamiento indígena a la ciudad, que obedece a múltiples causas.</p> <p>Un primer asunto, es que están los desplazados víctimas del desplazamiento armado, pero también hay un desplazamiento producto de las búsquedas de alternativas ante las carencias existentes en los territorios de los pueblos indígenas.</p> <p>Hay otra cosa que también tiene que ver con la atracción que ejerce el mundo occidental. Eso es otro hecho que incide en que mucha gente venga aquí. Pero, cuando hablamos de las necesidades está el problema que la gente ha desmejorado las condiciones de vida en sus territorios, que es lo que los indígenas no llaman pobreza, sino empobrecimiento, empobrecimiento histórico.</p> <p>Ellos dicen, nosotros no somos pobres, sino que hemos sufrido un empobrecimiento y ese empobrecimiento tiene que ver con que hemos perdido territorio, pero también la calidad de nuestro territorio, ya no producimos lo mismo, ya no podemos acceder a los mismos recursos. Entonces estamos aguantando hambre.</p> <p>Entonces, la gente empieza a tener necesidades de dinero, para suplir ciertas necesidades, entonces también por eso se desplaza.</p> <p>Lo otro es que como hay ciertas entradas de occidente y del Estado con sus políticas y sus acciones a las comunidades, entonces eso va generando nuevos ámbitos de necesidades. Por ejemplo, los muchachos que llegan y van a la escuela y hacen la primaria y el bachillerato y quieren acceder a la educación terciaria, bien sea educación técnica,</p>

<sup>41</sup> Antropólogo, magíster en Gobierno y Políticas Públicas. Fue Director de Educación Superior, Subdirector de Análisis sectorial, Director de Formación de Docentes, Director de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C.

	<p>tecnológica o de educación superior, y eso no lo tienen allá, entonces tienen que salir.</p> <p>Y todo eso va haciendo que exista una migración de las comunidades hacia los ámbitos urbanos.”</p>
<p>Población diversa</p>	<p>“Nos encontramos con una ciudad como es Bogotá, en donde hay un aumento de la población indígena, la cual está compuesta por grupos de diferentes edades. Entonces hay un sector importantísimo que es el de niños, niñas y jóvenes y estos niños, niñas y jóvenes van a requerir educación. Aquí me estoy preocupado por la educación básica y media. Hay otro elemento de contexto que es importante también mirar, la población indígena en Bogotá es diversa también, no es un cuerpo homogéneo, así como es diverso étnicamente el país, si se dan migraciones a la ciudad desde diferentes lugares, por supuesto la composición de la población indígena en la ciudad es bastante diversa. Eso es importante tenerlo en cuenta porque ahí uno puede encontrar un elemento de dificultad, en la materialización de la política pública, si es que existe o cuando se formule.</p> <p>Si en Colombia la ONIC habla de 102 pueblos. El censo pasado habló de 87 pueblos indígenas. Si estamos hablando de 102 pueblos indígenas entonces hay un pueblo de estos que se reconocen como originarios de esta misma ciudad, que son los muiscas, bien sea porque nacieron aquí, en Bosa, en Suba o porque viven aquí en los alrededores de la ciudad.</p> <p>Dentro de las personas que vienen de otros territorios, nosotros tenemos aquí muchos grupos. Un grupo que pesa mucho, son los Pijaos. Los Pijaos desde hace mucho tiempo venían aquí a emplearse en el servicio doméstico, a emplearse en la construcción, a emplearse en la celaduría. Hay que tener en cuenta que estos Pijaos, han estado mucho más en contacto con ese mundo occidental.</p> <p>Hay una población que ha migrado desde hace mucho tiempo y que se mueve mucho a la ciudad que son los de Sibundoy, sobre todo los Ingas. Los Ingas tienen además otra particularidad y es que son comerciantes, entonces por eso también buscan tanto las ciudades, para vender sus productos de medicina tradicional, para vender artesanías, para vender collares.</p>

	<p>Están los Embera, que estos están mucho más relacionados con poblaciones desplazadas por el conflicto armado.</p> <p>Pero también aquí tenemos una importante población de la selva, de la selva amazónica. Bien sea del Vaupés, del Amazonas, del Guainía, del Vichada, que además para venir al interior, básicamente lo hacían por avión, entonces siempre llegaban a Villavicencio o a Bogotá. Muchos de ellos, venían a estudiar, también muchos de ellos, venían a buscar empleo.</p> <p>Y bueno, así podemos encontrar una población indígena que está identificada y entonces está aquí en la ciudad.</p> <p>Pero esta población indígena es muy diferente y en ellos se encuentra una amplia diversidad cultural. No es homogénea la población indígena.”</p>
Educación	<p>“El Estado, en este caso el Gobierno de Bogotá debe garantizar ese derecho a la educación. Pero garantizar el derecho a la educación a la población indígena debe ser consecuente con esa diversidad social y cultural y, por lo tanto, yo ya no solo garantizo el derecho a la educación, sino que tengo que garantizar el derecho al reconocimiento y a la pervivencia cultural. Y esto tiene una razón de ser, esa razón de ser está en una normatividad que es internacional y una normatividad que es nacional. Respecto de la educación, tienen derecho a la educación, pero no puedo llevarlos siendo diferentes a la misma escuela a darle lo mismo, porque entonces seguramente ahí estoy imponiendo un criterio de educación.</p> <p>Con la Constitución del 86, eso era muy factible porque se planteaba que el fin del Estado y de la educación era crear una nacionalidad y esa nacionalidad implicaba integrar a los diferentes, porque aquí se percibía que si había una lengua, una religión, un Estado, una visión de desarrollo. Pero eso cambió, y cambia porque la normatividad internacional va cambiando, pero también la normatividad nacional va cambiando.</p> <p>Entonces, la Constitución del 91 ya de entrada plantea en el artículo séptimo, que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, y ya reconocer la diversidad étnica y cultural de la nación implica garantizar que esas personas puedan reproducir y mantener sus</p>

	<p>formas culturales diversas, más cuando el artículo 70 también de la Constitución dice que todas las culturas hacen parte de la nación. Entonces, digamos que en lo nacional, se pasa de una visión integracionista a una visión de reconocimiento de la diversidad.</p> <p>Y eso inclusive se da en la nacional y en lo internacional. Porque en lo internacional pasamos del Convenio 107 de la OIT al Convenio 169 de la OIT.</p> <p>Y mientras que, por ejemplo, en lo nacional la ley 89 de 1890, hablaba de la reducción de los salvajes a la vida civilizada, ya la Constitución del 91 dice no, reconocemos y protegemos la diversidad. Esa visión integracionista se rompe ahí.</p> <p>Y el paso del Convenio 107 al Convenio 169 también es muy similar. En el Convenio 107 prácticamente se habla de garantizar a los indígenas el que se vayan insertando en la vida nacional, en cambio en el 169 dice no, hay que reconocer, hay que respetar y hay que garantizar esa diversidad y además ellos tienen la capacidad de decidir sobre sus propias formas de desarrollo, y adicionalmente dice que cuando se van a tomar medidas administrativas o legislativas susceptibles de afectarlos, hay que aplicar la consulta previa.”</p>
Interculturalidad	<p>“La interculturalidad como la confluencia de recursos culturales de uno y otro sector cultural, en pro de tener una alternativa para la educación de esa población.</p> <p>Para que la política pública sea intercultural debe cumplir tres requisitos: ser construida de manera participativa, haber surtido la consulta previa y tener un enfoque integral, incluyente y participativo.”</p>
Política Pública	<p>“El tema de la política pública para poblaciones diferentes tiene que tener en cuenta que esas poblaciones diferentes quieren acceder a conocimientos del occidental, pero que además quieren reforzar, fortalecer lo de ellos. El problema del occidental es cuando dice «ustedes llegan aquí y yo los educó como yo quiera, porque mi verdad es la que ustedes deben aprender». Esa es una visión integracionista y aniquiladora de la diversidad, y casi que a través de la educación estaría fomentando, desarrollando un proceso de aniquilación de esa diversidad, y eso es etnocidio.</p>



La normatividad nacional e internacional obliga a Bogotá, pero uno dice: «bueno, ¿habrá aterrizado algo?» entonces, para dónde me voy yo, a mirar qué se ha dicho acá en Bogotá. Lo primero que yo miraría es el Acuerdo 359 de política pública indígena. Este Acuerdo además habla del tema de educación, de la etnoeducación, pero además, de aquí es que sale la política. Ese documento de política pública que vos conoces para Bogotá tiene como soporte este mandato, que es el Acuerdo.

Sobre el tema de mi concepción del asunto. Mi concepción es que primero, la ciudad de Bogotá tiene una importante diversidad indígena, que, si bien no es cuantitativamente grande, es una población importante en términos de diversidad cultural.

Dos, que el Estado representado en el Gobierno de Bogotá tiene obligaciones, respecto de la materialización del derecho a la educación para estas poblaciones.

Tres, que la materialización del derecho a la educación para estas poblaciones tiene que ser diferente a la impartida para el grueso de la población local, eso en razón a elementos normativos nacionales e internacionales que generan un deber ser, que además está atado a un tema ético y es que si bien está en la normatividad el de garantizar la existencia del otro, también está en la normatividad, está atado a unos elementos conceptuales, morales inclusive, que son el reconocimiento de la diversidad, la no discriminación, el enfoque diferencial, la acción sin daño, estos son una cantidad de elementos que juegan ahí.

Si yo doy educación adecuada, estoy reconociendo la diversidad, no estoy discriminando, estoy aplicando un enfoque diferencial y no le estoy haciendo daño a esas poblaciones, sino que estoy buscando protegerlas.

Cuatro, que esté de acuerdo con la norma, porque el convenio 169 también dice que se deben garantizar derechos que tiene el conjunto de la población, pero también, porque uno charla con los indígenas y dice «no, es que yo tampoco quiero constituirme en un gueto, a mí me interesa saber, apropiarme de lo de occidente, yo también tengo derecho a saber lo que ustedes saben» entonces, ahí es donde yo planteo que la educación, debe ser una educación intercultural. Y entonces, básicamente ese es mi planteamiento al respecto.

Ahora, si esto se traduce en una política pública, esa política pública debe formularse y debe implementarse. Si no se formula no se implementa, se está incumpliendo. Si se formula y no se implementa, pues está echando discurso sin compromiso. Si se está formulando y se está implementando, eso está muy bien, pero lo importante es que eso sea coherente, y para formularse e implementarse, debe haber participación, tanto en la formulación como en la implementación y la máxima expresión de la participación en la formulación sería una consulta previa, y la máxima expresión de la participación en la implementación, es que lo cultural propio se esté teniendo en cuenta y además las autoridades indígenas estén involucradas y además que haya también participación de sus sabedores, según sus propias formas de socialización y de generación de conocimiento en ese proceso, no son educadores simplemente extraños, también tienen que haber educadores propios. Eso respecto del tema de la política pública.

Por otro lado, frente a si eso se ha hecho o no se ha hecho, para mí no se ha hecho en Bogotá. Para mí no está formulada, hasta donde yo sé, puede ser que de pronto haya algo que no conozca de los últimos años, pero no hay un documento claro de política pública en educación. Y lo que encuentro es que hay acciones de respuesta a estas poblaciones, pero no están articuladas a una política pública y obedece a la buena voluntad de algunos funcionarios y a la buena voluntad de algunos docentes, que hacen ejercicios de aplicación de esto.”

## **Anexo 2**

Respuesta de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Radicado No. 1-2018-6185, 1-2018-7305, SDQS 634472018. 25 de abril de 2018.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA GENERAL



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ -  
SECRETARÍA GENERAL

Rad. No.: 2-2018-9360  
Fecha: 25/04/2018 16:24:40  
Destino: YULIANA FALLA  
CASTELLANOS  
Copia: N/A  
Anexos: 8 FOLIOS - 1 CD



4120000  
Bogotá, D.C.

Señora  
**YULIANA FALLA CASTELLANOS**  
Calle 55 #70 D-30  
Barrio Normandía Primer sector  
Teléfono: 311 833 7285  
Ciudad.

**Asunto: Radicado No. 1-2018-6185, 1-2018-7305. SDQS 634472018. Solicitud información de política pública en materia de atención a las víctimas.**

Respetada señora

Procedo a dar respuesta a la solicitud señalada en el asunto en los siguientes términos:

La Ley 1448 de 2011, estableció en su artículo 174 que las entidades territoriales (alcaldes y/o gobernadores) diseñarán e implementarán, a través de los procedimientos correspondientes, programas de prevención, asistencia, atención, protección y reparación integral a las víctimas dentro de los límites de competencias establecidos en la normatividad señalada.

*“Artículo 174. De las funciones de las entidades territoriales. Con miras al cumplimiento de los objetivos trazados en el artículo 161, y en concordancia con los artículos 172 y 173, y dentro del año siguiente a la promulgación de la presente ley, las entidades territoriales procederán a diseñar e implementar, a través de los procedimientos correspondientes, programas de prevención, asistencia, atención, protección y reparación integral a las víctimas, los cuales deberán contar con las asignaciones presupuestales dentro los respectivos planes de desarrollo y deberán ceñirse a los lineamientos establecidos en el Plan Nacional para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.”*

Ahora bien, me permito remitir la información y respuesta a cada una de sus peticiones contenidas en el oficio identificado con la radicación No. 1-2018-6185, el cual por tratarse de materias relacionadas a las expuestas en el radicado No. 1-2018-7305 remitido a esta entidad por la Corte Constitucional, se resolverán de manera conjunta.

Así mismo, se informa que materias similares han sido respondidas por la Secretaría Distrital de Educación a través del oficio S-2017-197076 y sus documentos anexos que se adjuntan con este documento y a los cuales se hará referencia en esta respuesta:

**A- En relación con su oficio 1-2018-6185.**

En primer lugar se dará respuesta de fondo al oficio 1-2018-6185 de la siguiente forma:

Carrera 8 No. 10 - 65  
Código Postal: 111711  
Tel: 3813000  
www.bogota.gov.co  
Info: Línea 195

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**

Z211600-ET-612 versión 04



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA GENERAL

## **1 y 2.- Remisión del PAD 2016-2018 y documento de política pública anterior.**

El Plan de Acción Distrital es la herramienta de política pública que recoge la oferta de las entidades del SDARIV para la asistencia, atención y reparación integral a las víctimas en el Distrito Capital y define los lineamientos para la implementación de la política. Este documento tiene una vigencia cuatrienal, aunque se actualiza anualmente de acuerdo a lo dispuesto en el Decreto 2460 de 2015. La finalidad de este documento es crear las condiciones para que la población víctima avance hacia la superación de su situación de vulnerabilidad y logre el goce efectivo de sus derechos en los términos definidos por la Corte Constitucional y la Ley 1448 de 2011. Asimismo, el PAD define y acuerda las acciones encaminadas a la construcción de paz, reconciliación y reconstrucción del tejido social para lograr consolidar comunidades de paz en el Distrito Capital.

Se adjunta en medio magnético tanto el PAD 2016-2020 así como las actualizaciones 2017 y 2018, no sin antes precisar que con anterioridad a la entrada en vigencia de este documento no existía uno similar, sino un conjunto normativo que se fue desarrollando con el paso del tiempo, según se entrará a explicar a continuación:

Con la expedición del Decreto 462 de 2011, modificado por el Decreto 284 del 14 de junio del año 2012, ordenó la implementación del Programa de Prevención, Asistencia, Atención, Protección y Reparación Integral a las Víctimas, en cumplimiento de lo estipulado por el artículo 174 de la Ley 1448 de 2011. Asimismo, el Decreto 059 del 7 de febrero del año 2012, modificó parcialmente la estructura organizacional de la Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., y asignó funciones a cargo de la oficina de la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación - ACDVPR. Las disposiciones señaladas establecen que el Programa de Prevención, Asistencia, Atención, Protección y Reparación Integral a las Víctimas para Bogotá D.C., se aplicará en el territorio urbano y rural de Bogotá, y con alcance en la Región Capital o la nación en lo que respecta al retorno o reubicación, en el marco de los convenios que existan o se firmen para el fortalecimiento de la gestión en los territorios.

Mediante el Acuerdo Distrital 491 de 2012 se creó el Sistema Distrital de Atención y Reparación Integral a las Víctimas el cual está constituido por el conjunto de entidades públicas del nivel distrital y nacional y demás organizaciones públicas y privadas encargadas de formular o ejecutar planes, programas, proyectos y acciones específicas tendientes a la atención, asistencia, y reparación integral de las víctimas en Bogotá.

En cuanto al fortalecimiento de mecanismos de seguimiento y evaluación a la política pública de víctimas en el Distrito, se expidió el Decreto 531 del 15 de diciembre de 2015, por medio del cual se reglamenta el artículo 7 del Acuerdo 491 del año 2012, en lo que corresponde a la creación y funcionamiento del Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado.

A su vez se sancionó por el Concejo el Acuerdo 587 de 2015 "por el cual se adoptan los indicadores de goce efectivo de derechos como instrumento de seguimiento a la política pública distrital para la atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno". Dicha reglamentación establece que el Observatorio estará coordinado por la Alta Consejería para los

Carrera 8 No. 10 - 65  
Código Postal: 111711  
Tel: 3813000  
www.bogota.gov.co  
Info: Línea 195

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**

Z211800- F7-012 versión 04



Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, la Secretaría Distrital de Planeación y la Secretaría Distrital de Gobierno, cuya naturaleza es monitorear, hacer seguimiento y analizar la política pública de víctimas en la ciudad; con la finalidad de producir insumos y recursos que sirvan a la toma de decisiones por parte de la Administración Distrital.

En conclusión, este conjunto normativo es el equivalente para la administración anterior al PAD 2016-2020.

### **3.- Respeto de los documentos de políticas públicas que se han desarrollado desde 2012 para atención de niños indígenas en condición de desplazamiento.**

Como informó en pretérita ocasión la Secretaria Distrital de Educación a través del oficio S-2017-197076 el documento de política pública en el cual se desarrolla la atención a los niños indígenas víctimas de desplazamiento es el PAD 2016-2020 y los programas especiales con enfoque diferencial a los que se hace referencia en el oficio mencionado.

### **4.- Con relación al “Programa de Prevención, Asistencia, Atención, Protección y Reparación Integral a las Víctimas”.**

El Programa de Prevención, Asistencia, Atención, Protección y Reparación Integral a las Víctimas para Bogotá, D. C., es el conjunto de medidas jurídicas, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos, crímenes de lesa humanidad y crímenes de guerra, que permitan hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales.

Este programa se adopta mediante el Decreto 462 de 2011 modificado por el Decreto 284 del 14 de junio del año 2012, y como tal es un cuerpo normativo y no un documento de política pública, y puede ser consultado a través del siguiente enlace:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=44403>

### **5.- Documento oportunidades de aprendizaje desde enfoque diferencial**

Dicho documento como lo señala el oficio S-2017-197076 expedido por la Secretaria Distrital de Educación corresponde a un programa de la Secretaría Distrital de Educación que tiene como objetivo general construir un modelo integral de atención educativa diferenciada, que permita una educación de calidad para las personas víctimas del conflicto armado, con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales, en condiciones de salud que impiden la escolaridad regular, en dinámicas de trabajo infantil, en extra edad, con orientación sexual diversa, en conflicto con la ley penal, pertenecientes a grupos étnicos, jóvenes y adultos que no acceden a la educación, a partir de la garantía de las condiciones mínimas en términos de los apoyos requeridos, contenidos educativos, recursos pedagógicos, y estrategias flexibles para conseguir la participación efectiva de todos los estudiantes,



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA GENERAL

independientemente de sus condiciones o características, en el marco de los derechos humanos y desde el enfoque de género.

Se adjunta la ficha EBI Distrital del programa.

## **6.- Estrategia atrapasueños**

La estrategia Atrapasueños es una estrategia de respuesta institucional que articula acciones y actividades de acompañamiento con los niños, las niñas y adolescentes afectados y víctimas del conflicto armado, para reconocer sus potencialidades, garantizar derechos y abordar las necesidades y problemáticas, desde la posibilidad del diálogo, la escucha, la construcción y fomento de experiencias de las vivencias en medio del conflicto armado.

Tiene como objetivo aportar a la reparación integral de la población infantil y adolescente que ha sido víctima del conflicto armado o afectada por el mismo, para garantizar la vivencia plena de sus derechos; desarrollando procesos de identificación, caracterización, promoción, atención integral y restablecimiento de derechos, desde la generación de espacios de resignificación de vivencias y afectaciones que se dan o dieron en el marco del conflicto armado, el potenciamiento del desarrollo y la recuperación de memoria con y desde de las niñas, niños y adolescentes.

La Secretaría de Integración Social a través de los encuentros que ofrece en las 'Casas de Memoria y Lúdica', y los equipos territoriales 'Papalote de Sueños', atiende a niñas, niños y adolescentes víctimas y afectados por el conflicto armado, para aportar a su reparación. En estos procesos participan 69 profesionales de la estrategia 'Atrapasueños', quienes a través del arte y la lúdica identifican en niñas, niños y adolescentes la percepción que tienen frente a sus vivencias en medio del conflicto armado, el impacto del desplazamiento a la ciudad y sus imaginarios.

Del total de profesionales, 22 están en 11 Casas de Memoria y Lúdica, ubicadas en los 6 Centros Locales de Atención a Víctimas, CLAV. Allí, atienden a niñas, niños y adolescentes mientras sus familias hacen la declaración para luego obtener el 'Registro Único de Víctimas' con la 'Unidad de Atención y Reparación Integral a Víctimas'.

Durante ese proceso, el dibujo, la creación plástica y cuentos, acompañados por un pedagogo o artista y psicosocial, permiten que las niñas, los niños y adolescentes hagan un reconocimiento de dónde vienen. Con los resultados, el profesional presenta a la familia la creación de su hijo e hija con el propósito de resignificar la experiencia que deja el conflicto en sus historias de vida.

Así mismo, los profesionales de las Casas de Memoria y Lúdica del Distrito van a los jardines infantiles que han sido priorizados, para la atención integral a la Primera Infancia que ha vivido el flagelo de la violencia. Es así como la Secretaría de Integración Social llega a colegios distritales en coordinación con la Secretaría de Educación, a comedores SDIS, a la sociedad civil, para atrapar los sueños de niñas,

Carrera 8 No. 10 - 65  
Código Postal: 111711  
Tel: 3813000  
www.bogota.gov.co  
Info: Línea 195

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**



niños y adolescentes, a quienes desde su infancia la violencia les ha robado la felicidad para disfrutar esta etapa de la vida.

Esta estrategia se encuentra contenida en el PAD 2016-2020.

## 7. Estrategia museos vivos e itinerantes

A esta solicitud de información dio respuesta la Secretaría de Educación del Distrito a través del oficio S-2017-197076, respecto de lo cual reiteramos que el Centro de Memoria se articula con dicha entidad en este programa, por cuanto, aquel se ocupa fundamentalmente de procesos de pedagogía social a partir de un trabajo permanente y participativo con organizaciones de víctimas, organizaciones de derechos humanos, colegios, universidades y otras organizaciones e instituciones comprometidas con temas de memoria, paz, reconciliación y posconflicto.

Los formatos que adquieren estos esfuerzos de pedagogía social de la memoria son varios: de intervenciones en el espacio público a modo de reparación simbólica, a eventos en calles, parques y plazas para conmemorar aniversarios; de exposiciones académicas en el CMPR, a acciones expositivas elaboradas en estrecha participación con grupos y organizaciones de víctimas; de cátedras a diplomados a ciclos de conferencias, centrados en temas relacionados con paz, memoria, políticas públicas, acuerdos de Paz en la Habana.

Todas estas acciones tienen como objetivo fundamental dar a conocer la memoria del conflicto, promover y difundir las voces de las víctimas, para así llegar a la ciudadanía general, sensibilizarla, acercarla a las realidades del conflicto, a las experiencias comunitarias de reconciliación y construir alternativas de vida en paz. En el centro, la dignificación de las víctimas y el cambio de imaginarios sociales sobre la violencia y el conflicto armado.

La ACDVPR se ha vinculado a este programa a través de la beca de Creación: escuelas que desde el arte y la cultura contribuyen a la construcción de memorias para la PAZ y la reconciliación. Estas becas se entregan a través del sistema Distrital de Estímulos y se encuentran dirigidas a docentes de instituciones educativas localizadas en las cuatro localidades priorizadas por el centro de memoria paz y reconciliación para el año 2018: suba, Rafael Uribe Uribe, San Cristobal y Bosa. En total se otorgaron 4 becas por cada localidad por valor de 15.000.000.00

Aunque no existe un documento oficial que contenga el programa de museos vivos e itinerantes se pueden consultar los términos de la Beca en el siguiente enlace:

<http://siscred.scrd.gov.co/estimulos/public/convocatoria-pde.xhtml?c=NDYyZmJiMzgtNjY5ZC00OWVlWlZlZmZkNTcwZWUw&v=NDUwNjIhNDEtODdhMS00Nzc4LTg1YzEtM2Y5ZTJlOTkZDI5>

**8. Indicar si existe un documento de política pública educativa para el periodo 2012 a 2017 enfocada niños indígenas desplazados.**





ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA GENERAL

A esta solicitud de información dio respuesta la Secretaría de Educación del Distrito a través del oficio S-2017-197076.

### **9. Estrategia pedagógica implementada por la Secretaría de Educación para 5 pueblos indígenas**

A esta solicitud de información dio respuesta la Secretaría de Educación del Distrito a través del oficio S-2017-197076.

### **10.- En qué consisten las casas de pensamiento intercultural**

Las casas de pensamiento Intercultural corresponden a un programa de la Secretaría de Integración Social del Distrito, con la finalidad de manejar el aprendizaje, recuperación y preservación de la cultura desde las prácticas propias y ancestrales de la comunidad indígena residente en la capital.

En consecuencia, remitimos su petición a la Secretaria Distrital de Integración Social, entidad competente para dar respuesta de fondo a su petición a través del Sistema Distrital de Quejas y Soluciones SDQS, según lo establecido en el artículo 21 del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo, sustituido por la Ley 1755 de 2015 artículo 1°.

### **11. Informar cuántos niños indígenas se encuentran en situación de desplazamiento y cuantos se encuentran sin acceso a educación.**

Esta información fue suministrada en la respuesta la Secretaría de Educación del Distrito a través del oficio S-2017-197076.

### **B.- Oficio 1-2018-7305 remitido por la Corte Constitucional**

A continuación se da respuesta a las preguntas remitidas por competencia por la Corte Constitucional a través del oficio radicado 1-2018-7305.

#### **1. De conformidad con la Sentencia T- 025 de 2004 informar si se cuenta con un documento de política pública de atención a víctimas de desplazamiento en Bogotá en especial respecto a educación de niños indígenas.**

Como se indicó anteriormente, el Plan de Acción Distrital 2'16-2020 es la herramienta de política pública que recoge la oferta de las entidades del SDARIV para la asistencia, atención y reparación integral a las víctimas en el Distrito Capital y define los lineamientos para la implementación de la política.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA GENERAL

**2. Cuales son los resultados en materia de atención en educación a la niñez indígena desplazada en la ciudad de Bogotá, número de niños en esta condición y cuantos tienen acceso a educación.**

A estas preguntas dio respuesta la Secretaría de Educación del Distrito a través del oficio S-2017-197076.

Sin otro en particular, le manifestamos nuestra disposición de ampliar o aclarar cualquier aspecto que considere pertinente.

Cordialmente,

**GUSTAVO ALBERTO QUINTERO ARDILA**

Alto Consejero para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación

Anexo 1 cd y 8 folios

Proyectó: Gustavo A. Murgueitio *MR*

Revisó: JJMA *44*

Carrera 8 No. 10 - 65  
Código Postal: 111711  
Tel: 3813000  
www.bogota.gov.co  
Info: Línea 195

**BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS**

Bogotá D.C., noviembre de 2017

Señora  
**YULIANA FALLA CASTELLANOS**  
CC 1.014.200.161  
CLL 55 # 70D - 39  
La Ciudad

RADICACION CORRESPONDENCIA DE SALIDA	
	S-2017-197076
Fecha	2017-11-30
No. Referencia	SDQS 2626802017

**Asunto:** *Respuesta al Derecho de petición SDQS 2626802017*

Respetada señora Yuliana, reciba un cordial saludo.

Con el fin de dar respuesta al derecho de petición SDQS 2626802017 radicado en la Secretaría de Educación del Distrito, en el cual solicita se le aporte información para el desarrollo del trabajo de maestría en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de la Plata, Argentina, de manera atenta desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones procedemos a responder las preguntas (3,4,5,6,7 y 10). En cuanto a las preguntas (1,2,5,8 y 9) adjuntamos las repuestas realizadas por la Oficina Asesora de Planeación.

**3. Informar si se diseñó alguna política pública en educación para niños y niñas en situación de desplazamiento e indígenas.**

Es preciso indicar que la Secretaría de Educación como entidad miembro del Sistema Distrital de Atención y Reparación Integral a Víctimas (SDARIV), desarrolla sus acciones en el marco del Plan de Acción Distrital 2016 – 2020 "Lineamientos para la implementación de la política pública de prevención, protección, asistencia, atención y contribución a la Reparación Integral de víctimas en el Distrito Capital".

Así mismo, en el marco de la competencia del sector educación en la garantía y goce efectivo del derecho a la educación de estudiantes víctimas de conflicto armado interno y estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos, le informamos que para la Secretaría de Educación del Distrito es prioridad avanzar en el cumplimiento de la normatividad vigente en materia de atención y reparación a la población víctima del conflicto armado, tal como lo establece la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras<sup>1</sup> que insta a las entidades territoriales a "diseñar e implementar, a través de los procedimientos correspondientes, programas de prevención, asistencia, atención, protección y reparación integral a las víctimas, los cuales deberán contar con las asignaciones presupuestales dentro los respectivos planes de desarrollo y deberán ceñirse a los lineamientos establecidos en el Plan Nacional para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas" (Artículo 174).

<sup>1</sup> Ley 1448 de 2011 "Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones"



**RECUERDE**

Consulte el estado de su trámite en  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
con el número de radicado.



En cumplimiento de lo anterior, la política pública en materia educativa para atención a estudiantes víctimas, dentro de los que se encuentran integrantes de los pueblos indígenas, se ha centrado en:

- Acceso a cupos escolares en cualquier momento del año.
- Gratuidad total en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.
- Exención del pago correspondiente a cobros educativos adicionales.
- Entrega de diferentes apoyos para la permanencia escolar: alimentación escolar, transporte escolar, entrega de kits escolares.
- Implementación de programas de acompañamiento pedagógico de apoyos culturales indígenas pertenecientes a los pueblos: Embera Katío, Chamí, Dobida, Eperara, Wounaan, Uitoto, Misak para el desarrollo de procesos de educación intercultural con enfoque diferencial en las Instituciones Educativas Distritales – IED.
- Actualización y seguimiento a la realización de cruces de bases de datos entre el Sistema de Matricula (SIMAT) Y el Registro Único de Víctimas (RUV).
- Formación de funcionarios públicos vinculados al sistema educativo del distrito en atención diferencial a estudiantes víctimas del conflicto armado.

De la misma manera, a través del Proyecto: *“Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial”*, la SED adelanta acciones diferenciales con estudiantes víctimas, encaminadas a la reconstrucción de la memoria histórica, a través del acompañamiento pedagógico a Instituciones Educativas Distritales, la promoción de capacidades institucionales para la reconciliación y la paz, la sensibilización de docentes para acompañamiento pedagógico de estudiantes víctimas del conflicto armado con enfoque diferencial y la gestión intra e inter institucional que garanticen el goce pleno y efectivo del derecho a la educación de estudiantes víctimas del conflicto armado.

Estas acciones están fortalecidas por un proceso coordinado entre la línea de atención educativa a estudiantes víctimas del conflicto armado de la Secretaría de Educación del Distrito y la estrategia Atrapasueños de la Secretaría Distrital de Integración Social – SDIS, con la que se busca gestionar, apoyar y visibilizar iniciativas de memoria histórica con diferentes poblaciones, entre ellas, niños, niñas y jóvenes indígenas víctimas del conflicto armado interno que hacen parte de los escenarios escolares de la ciudad. La estrategia se desarrolla durante todo el calendario académico en los niveles educativos (Preescolar, Básica y Media), y promueve la atención pedagógica, psicosocial y reivindica la memoria desde la inclusión, el reconocimiento y el respeto de las singularidades de cada estudiante.

En esta misma vía, actualmente se avanza en la articulación interinstitucional entre: Centro de Memoria, Paz y Reconciliación del Distrito, Centro Nacional de Memoria Histórica, Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría Distrital de Educación del Distrito, para el desarrollo del proyecto *“Museos vivos e itinerantes”* que buscan reflejar ejercicios de memoria histórica, paz y reconciliación realizados por diferentes poblaciones que hacen parte de los colegios distritales de la ciudad.



### RECUERDE

Consulte el estado de su trámite en  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
con el número de radicado.



#### 4. Informar si en el diseño de la política pública en educación del año 2012 a 2017 se convocó a los pueblos indígenas o cabildos residentes en Bogotá.

La Ley General de Educación<sup>2</sup> "prevé la atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad, con estrategias pedagógicas acordes con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos". Así mismo, el artículo 5, en el numeral 2, establece como uno de los fines de la educación "La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, convivencia, pluralismo, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad". Esta misma Ley, en sus artículos del 45 al 54 y su decreto reglamentario 804 de 1995, establece la obligatoriedad de impartir procesos de etnoeducación en las instituciones educativas que requieran responder a las características socio-culturales de las comunidades étnicas en Colombia.

Por lo cual, la política pública entre el año 2012 a 2017 en materia de educación dirigida a comunidades étnicas que habitan la ciudad de Bogotá, ha estado basada en la participación y reconocimiento de las necesidades de las comunidades indígenas y grupos étnicos, siendo consecuente con la noción de educación intercultural que permite el reconocimiento y la promoción de prácticas educativas desde la educación propia, esto en el marco de la convivencia intercultural del contexto urbano de la ciudad. Su construcción ha sido generada en espacios participativos y de concertación con autoridades indígenas como la Mesa Autónoma Indígena.

Ejemplo de ello, es el compromiso de la actual administración distrital con la garantía de los derechos de los grupos étnicos residentes en la ciudad, estableciendo en el Acuerdo N° 645 de 2016<sup>3</sup> lo siguiente:

**Artículo 98.** Enfoque poblacional: Las entidades distritales deberán especificar dentro de sus proyectos de inversión, las acciones, actividades, y recursos que, en el marco de sus competencias, están destinadas a la atención de poblaciones, de conformidad con la metodología que para el efecto defina la Secretaría de Planeación Distrital.

**Artículo 102.** Programa de acciones afirmativas para comunidades Afrocolombianas, indígenas, Raizales, Palenqueras y Rom. El objetivo de este programa es disminuir la exclusión, segregación, y la marginación de pueblos afrodescendientes, indígenas, palenqueros, raizales, y Rom, tradicionalmente vulnerados; brindando atención mediante acciones afirmativas, el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de sus derechos.

Para dar cumplimiento con lo anterior, la Subdirección de Asuntos Étnicos -SAE- de la Secretaría de Gobierno, la Secretaría Distrital de Planeación y la Secretaría Distrital de Integración Social coordinaron la elaboración de los Planes de Acciones Afirmativas para los grupos étnicos, con la participación de cada uno de los sectores del Distrito, entre ellos la Secretaría de Educación del Distrito.

De esta manera, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, adelanto un proceso de concertación con las comunidades étnicas presentes en la ciudad, mediante la

<sup>2</sup> Ley 115 de 1994

<sup>3</sup> Por medio del cual se adopta el Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C 2016 – 2020 "Bogotá Mejor para Todos"



#### RECUERDE

Consulte el estado de su trámite en  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
con el número de radicado.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

realización de diferentes espacios de participación, y en los escenarios de representación de las comunidades Étnicas en la ciudad, a saber: el Consejo Distrital de Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, y el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas.

La Secretaría de Educación concertó un plan de 40 acciones afirmativas distribuidas de la siguiente manera: 17 acciones dirigidas a población afrodescendiente, 14 acciones dirigidas a comunidades indígenas, 6 comunidad Rrom y 3 comunidad raizal. Estas acciones serán ejecutadas entre los años 2017 y 2020. Usted podrá conocer el Plan Distrital de acciones afirmativas en el Decreto N° 504 del 2017.

**5. Remitir los documentos de las políticas públicas en materia de educación del periodo 2012 a 2017. En especial, las relacionadas con población desplazada e indígena.**

Usted podrá consultar los documentos de su interés en el enlace electrónico de Red Académica de la Secretaría de Educación del Distrito, en este portal encontrará tres producciones pedagógicas específicas en el tema: "Reencantar la educación ¿Cómo la escuela desarrolla estrategias de inclusión para personas víctimas del conflicto armado?", "Educación Intercultural en Bogotá", "La Diferencia étnica y cultural en la escuela" y "Educación Intercultural en Bogotá: La Diferencia étnica y cultural en los colegios distritales". Estos documentos fueron elaborados en el marco de procesos de acompañamiento a instituciones educativas del distrito, y dan cuenta de elementos conceptuales y metodológicos implementados con estudiantes víctimas del conflicto armado, entre ellos, población perteneciente a los grupos étnicos.

Cabe aclarar que estas producciones son insumos clave para el proceso de construcción de los documentos de política pública, que se elaboran de la mano de otras entidades del Distrito en cumplimiento de la normatividad que insta al Distrito a la construcción de marcos de política pública para la población víctima del conflicto armado.

**6. Indicar la manera como se ha incorporado el enfoque diferencial en las políticas públicas de educación, en particular de atención de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento en la ciudad de Bogotá.**

Es necesario precisar que los y las estudiantes víctimas de conflicto armado interno y estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, son sujetos de especial atención por parte del sector educación. En este sentido, la Secretaría de Educación del Distrito acoge el enfoque amplio de la educación inclusiva, que entre sus principios establece la pertinencia en la garantía del derecho a la educación, reconociendo las particularidades, estilos y ritmos propios de aprendizaje de cada estudiante en los colegios distritales de la ciudad. Así, a través del proyecto: "Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial" se tiene como sustento el enfoque de derechos, que facilita la comprensión de la realidad de las personas como sujetos de derechos; al Estado como el responsable de la garantía de los mismos; y el enfoque diferencial para lograr la eliminación de todas las formas de discriminación y exclusión, a partir del respeto a la diferencia y la generación de acciones concretas que tienen en cuenta las necesidades particulares.

Av. El Dorado No. 66 - 63  
Código postal: 111321  
PBX: 324 1000 - Fax: 315 34 48  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
Info: Línea 195



**RECUERDE**

Consulte el estado de su trámite en  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
con el número de radicado.

**BOGOTÁ**  
**MEJOR**  
PARA TODOS



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

De otro lado, específicamente en el marco de la atención educativa a población indígena se adelantas acciones en cumplimiento del marco jurídico nacional en el que se destaca la Ley 21 de 1991, con el Convenio 169 de la OIT "Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes", con respecto al derecho a la Educación, obliga a los gobiernos a desarrollar, en cooperación con estos pueblos, programas de educación y servicios adecuados a sus necesidades, con pleno respeto de sus tradiciones, cultura e historia; a reconocer el derecho de los pueblos a establecer sus propias instituciones y medios de educación, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas; a tomar medidas tendientes a preservar y promover el desarrollo y práctica de las lenguas propias; y proporcionar conocimientos generales y aptitudes que permitan a los niños y niñas de los pueblos participar plenamente en la vida de sus propias comunidades y en la comunidad nacional (Artículos 27, 28 y 29). De esta manera cabe resaltar que el sistema educativo Distrital desarrolla las siguientes acciones:

Acompañamiento pedagógico para fortalecer los procesos educativos interculturales en las Instituciones Educativas Distritales, este consta de:

- Apoyo y asesoría pedagógica de profesionales expertos en educación con pueblos indígenas, con acciones de formación de docentes y asesoría *in situ* acerca de prácticas pedagógicas, currículos y relación con las comunidades indígenas, desde la perspectiva de la educación intercultural.
- Trabajo permanente en las Instituciones Educativas del Distrito a través de doce (12) apoyos culturales indígenas de las comunidades embera katio, embera chamí, wounaan, eperara, misak y uitoto, quienes desempeñan las siguientes funciones:
  - o Acompañamiento a los y las estudiantes de los pueblos indígenas mencionados que se encuentran en las aulas regulares y en el Programa "Volver a la Escuela" (este programa tiene estudiantes indígenas en aulas diferenciales indígenas, y en aulas con otros estudiantes no indígenas), de la mano del docente titular.
  - o Fortalecimiento de la identidad cultural, dando relevancia al idioma materno de los y las estudiantes indígenas, a través de actividades pedagógicas previamente planeadas. Cabe señalar que cada uno de los integrantes del equipo de apoyos culturales indígenas habla su lengua materna, lo cual ha permitido que desde la Secretaría de Educación se trabaje con las lenguas indígenas Mauch Meu, Siapede, Embera, Murui y Mantrik.
  - o Acompañamiento de los espacios de formación docente liderados por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones en las Instituciones Educativas del Distrito, aportando a los mismos desde su identidad cultural, sus saberes, prácticas y cosmovisiones.
  - o Facilitar la comunicación entre la comunidad indígena y la institución educativa para avanzar en la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) permitiendo articular el enfoque diferencial étnico.

Av. El Dorado No. 66 - 63  
Código postal: 111321  
PBX: 324 1000 - Fax: 315 34 48  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
Info: Línea 195



## RECUERDE

Consulte el estado de su trámite en  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
con el número de radicado.

BOGOTÁ  
**MEJOR**  
PARA TODOS

Respecto al acompañamiento pedagógico implementado para aportar a la garantía del derecho a la educación de estudiantes víctimas del conflicto armado, en articulación con las estrategias mencionadas anteriormente se desarrollan los siguientes procesos:

- Sensibilización a docentes, directivos y orientadores de las IED para la identificación y el fortalecimiento de estrategias pedagógicas diferenciales que aporten, desde los procesos de memoria histórica, paz y reconciliación, a la reparación simbólica y procesos de no repetición.
- Articulación con el diseño e implementación de procesos de cátedra de paz en las Instituciones Educativas Distritales.
- Generación de espacios de reflexión sobre la articulación entre el currículo y los procesos de memoria histórica, paz y reconciliación.
- Desarrollo de procesos de reconocimiento entre instituciones educativas a nivel local y distrital, que permita el fortalecimiento de procesos de construcción colectiva en los temas de memoria histórica, paz y reconciliación.

Adicionalmente a lo anterior, la Secretaría de Educación implementa las siguientes acciones:

- Asignación prioritaria del cupo escolar a estudiantes
- Participación de las comunidades indígenas a través de la estrategia de acompañamiento pedagógico que lidera la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, con el equipo de apoyos culturales indígenas, descrito anteriormente.
- Garantiza la participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones de los procesos educativos con esta población. Así mismo, la Secretaría de Educación participa regularmente de los diferentes espacios distritales de diálogo y concertación con los cabildos indígenas que hacen parte de la Mesa Autónoma Indígena Distrital.
- Se adelanta un contrato de consultoría con la Organización Indígena Autoridades Tradicionales Gobierno Mayor, para garantizar que las Instituciones Educativas que cuentan con población indígena, tengan las herramientas suficientes para implementar el enfoque diferencial étnico en las diferentes apuestas institucionales.

#### **7. Responder si en el periodo 2012 a 2017 su entidad ha implementado un plan piloto sobre educación para niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento en la ciudad de Bogotá.**

En clave de lo anteriormente señalado, la Secretaría de Educación del Distrito implementa una estrategia pedagógica, concertada con cinco pueblos indígenas: Embera, Eperara, Wounaan, Uitoto, Misak, a través de la cual se realiza un acompañamiento pedagógico a diez (10) instituciones educativas del distrito a través de doce (12) apoyos culturales pertenecientes a los pueblos indígenas mencionados anteriormente.

La estrategia tiene como principal objetivo agenciar los procesos de educación intercultural en espacios escolares urbanos para pervivencia de la cultura de los pueblos indígenas que habitan en la ciudad de Bogotá.



#### **RECUERDE**

Consulte el estado de su trámite en  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
con el número de radicado.





En el marco del proceso de concertación con las comunidades indígenas, el equipo de apoyos culturales vinculados a la SED, ha sido elegido en diálogo con los cabildos y autoridades indígenas de las diferentes comunidades organizadas en Bogotá.

- Colegios donde se implementa la estrategia de acompañamiento pedagógico:

LOCALIDAD	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ESTUDIANTES INDÍGENAS- APOYO CULTURAL INDÍGENA
Ciudad Bolívar	La Arabia	Wounaan
	Confederación Brisas del Diamante	Wounaan
	Rafael Uribe Uribe	Wounaan
	Compartir Recuerdo	Wounaan
San Cristóbal	José Joaquín Castro Martínez	Eperara
Usme	Ciudad de Villavicencio	Uitoto
Santafé	Candelaria	Uitoto
	Antonio José Uribe	Uitoto
Fontibón	Antonio Van Uden	Misak
Los Mártires	Agustín Nieto Caballero	Embera Katio, Chamí, Dobida

Fuente: Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. 2017

### 10. Informar cuántos pueblos indígenas y cabildos indígenas están constituidos en Bogotá y cuáles son las cifras de desplazamiento de cada uno.

La pregunta formulada excede la competencia del sector educación, no obstante, de manera formal le informamos que su solicitud será elevada a la Secretaría de Gobierno – Dirección de asuntos étnicos y a la Alta Consejería para los Derechos de las víctimas la Paz y la Reconciliación. Entidades con la competencia para suministrar de manera oficial la información de su interés.

Celebramos su interés en el tema y estaremos atentos a contribuir con la información necesaria para el desarrollo de trabajos académicos en materia de educación formal, que permitan ampliar la comprensión de los procesos educativos formales y garantía de derechos de los sujetos de especial protección constitucional.

Cordialmente,

**DIANA PATRICIA MARTÍNEZ GALLEGO**  
Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones

Elaboró: Lorena Torres Gámez - profesional Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. *10/15*  
Revisó: Milena Rubio - Asesora Dirección Inclusión e Integración de Poblaciones. *10/15*  
María José Echeverri Hoyos - Asesora Jurídica Dirección Inclusión e Integración de Población.



### RECUERDE

Consulte el estado de su trámite en  
[www.educacionbogota.edu.co](http://www.educacionbogota.edu.co)  
con el número de radicado.



MEMORANDO

RADICACION CORRESPONDENCIA DE SALIDA	
I-2017-62661	
Fecha	21 NOV 2017
No. Referencia	

PARA: DIANA PATRICIA MARTÍNEZ GALLEGO  
DIRECTORA DE INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN DE POBLACIONES

DE: JEFE OFICINA ASESORA DE PLANEACIÓN

ASUNTO: SDQS 2626802017. Políticas Públicas Distritales en Educación, en especial población desplazada e indígena.

Respetada Doctora:

Con el fin de dar respuesta a la señora Yuliana Falla Castellanos, estudiante de maestria en Derechos Humanos en la Universidad Nacional de La Plata Argentina, de manera atenta enviamos respuesta según competencia de la Oficina Asesora de Planeación (preguntas 1, 2, 5, 8, 9), para que sean consolidadas con las respuestas de la Dirección de Inclusión (preguntas 3, 4, 5, 6, 7, 10) y remitidas al peticionario.

**1. Indicar y explicar cuál fue el problema público identificado para la formulación y diseño de la(s) política(s) pública(s) en educación formulada(s) a partir del año 2012 a 2017.**

**2. Informar y explicar cuáles fueron los enfoques para diseñar la(s) política(s) pública(s) en educación a partir del año 2012 a 2017 y explicar en qué consisten.**

En el periodo 2012-2017 se han elaborado dos Planes Sectoriales que contienen información sobre el derecho fundamental a la educación, la situación inicial, necesidades educativas, enfoques, propósitos, objetivos, y metas, relacionados con el sector, los cuales fueron construidos con la participación activa de todos los actores del sector: directivos docentes, docentes, funcionarios de la Secretaría de educación y de otras entidades distritales, padres, actores locales, estudiantes, expertos, investigadores, aliados del sector productivo y la academia. Cada Plan Sectorial incluye los diagnósticos y líneas estratégicas a desarrollar en el sector educativo.

A continuación, se relacionan los documentos anexos, los cuales dan respuesta a los numerales 1 y 2 de la petición:

- Bases Plan Sectorial Educación 2012 – 2016, Calidad para Todos y Todas
- Plan Sectorial de Educación 2016-2020, Hacia una Ciudad Educadora

*Diana Ines...*  
2017 NOV 21  
SED  
*4:19 pm*



**5. Remitir los documentos de las políticas públicas en materia de educación del periodo 2012 a 2017. En especial las relacionadas con población desplazada e indígena**

En el marco de los Planes Sectoriales de Educación anexos en las preguntas 1 y 2, la Secretaría de Educación garantiza el derecho fundamental a la educación, con igualdad de condiciones de acceso, permanencia y enfoque diferencial, independientemente de las condiciones o características de los estudiantes, cumpliendo con la siguiente normatividad de Políticas Públicas de población desplazada víctima del conflicto armado y población indígena (normas anexas):

- Ley 387 de 1997, "por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia"
- Ley 1448 de 2011, "Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno"
- Decreto 2460 de 2015, "Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 172 de la Ley 1448 de 2011, se adopta la Estrategia de Corresponsabilidad de la política pública para las víctimas del conflicto armado interno y se modifica el artículo 2.2.8.3.8 del Decreto 1084 de 2015, Único Reglamentario del Sector de Inclusión Social y Reconciliación"
- Decreto 543 de 2011, "Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C."

**8. Remitir las estadísticas consolidadas del periodo 2012 a 2016 del censo poblacional del sistema educativo público de Bogotá, donde se indique la población de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento, especificando la edad, sexo y pueblo indígena al que pertenecen. Adjuntando anexos de las matrices y soportes correspondientes.**

En el año 2016 la Secretaría de Educación del Distrito atendió a 1.228 niños, niñas y adolescentes identificados como población en situación de desplazamiento y reconocidos en alguna etnia, según la base de SIMAT cruzada con el Registro Único de víctimas con fecha de corte de agosto de ese mismo año. Mientras que, en los años 2015, 2014, 2013 y 2012 se atendieron 531, 644, 523 y 631 niños, niñas y jóvenes respectivamente, según los anexos 6a con corte de febrero de cada año. La siguiente tabla muestra la cantidad de estudiantes matriculados en la SED en situación de desplazamiento agregados por el grupo étnico con el que se identifican y el sexo para el periodo 2012-2016.

**NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO AGREGADOS POR ETNIA Y SEXO PERIODO 2012 - 2016\***

Etnia	2012		2013		2014		2015		2016	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Achagua	1	2	1		2					1
Afrodescendiente									11	17
Amorúa	13	26	6	14	5	11	3	3		
Andoque o Andoke	1	2	1	2	1	2	1			



NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO AGREGADOS POR ETNIA Y SEXO PERIODO 2012 - 2016\*

Etnia	2012		2013		2014		2015		2016	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Arhuaco (IJKA)	1	1	1	1	1	1				1
Awa (CUAIKER)		2		1		1				
Bará	5	8	4	4	4	2	2			
Barasana							1			
Barí (Motilón)	1		1		1					
Betoye	1	1								1
Bora	1						1			2
Cabiyari o Kawiyari	1		1		1		1		1	
Chimila (ETTE E' NEKA)				1		1		1		1
Cocama	2		1							
Cofán o Kofán		1		1		1				1
Coyaima-Natagaima	33	34	21	24	15	19	11	9		
Cubeo o Kubeo	1		1						1	
Cuiba o Kuiba			1						1	
Curripaco o Kurripako	1	2	1	2		1				1
Desano	1		1							2
Dujos embera	1									1 3
Embera Catio o Embera Katio	8	12	11	16	11	12	1	4	13	21
Embera Chami	7	3	7	4	13	6			7	4
Eperara Siapidara									11	7
Guambiano	3	1	2	3	2	4	3	2	6	6
Guanaca		2		1		1				
Guayabero		1		1		1				1
Inga	5	5	4	3	4	1	1		2	2
Kamsa o Kamëntsá	5	1	3	1	4				1	
Katio									4	1
Kogui										1
Koreguaje o Coreguaje	2	4	1	4	1	4		2		5
Letuama	1					1				1
Macaguaje o Makaguaje		1							1	
Masiguare		1		1						
Matapí		1		2		2	1	1	1	2
Moreno					4	6				



**NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO AGREGADOS POR ETNIA Y SEXO PERIODO 2012 - 2016\***

Etnia	2012		2013		2014		2015		2016	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Muinane	1	1	1	1		1				
Muisca	3	3		2		1	1	1	1	2
Mulato					2	2				
Nasa (Paéz)	10	15	6	11	6	8	6	9	8	9
Negritudes	113	94	77	57	195	185	205	161	398	420
Nonuya	1	2	1	1	1	1		1		2
Ocaina		1		2		1			1	1
Otras Etnias	51	72	65	96	17	25	28	33	15	28
Pastos	1	1	1	1						1
Piapoco (Dzase)										1
Pijaos									15	22
Puinave									1	
Raizales					1	4		1	4	6
Rom									1	
Siona	1		1						2	1
Tikuna									1	
Tikunas								1		
Tucano (Desea) o Tukano	2	2	2	2	2	3		1	2	2
U'wa (Tunebo)		1		1						
Waanan (Wuanana)									62	50
Wayuu	1	3		1					1	1
Witoto	7	4	7	1	3	2		1	2	5
Wounaan (Wuanana)	12	8	12	8	14	11	14	9		
Yagua								1		
Yanacona	4	4	2	3	3	3	1	3	5	6
Yauna		1		1		1	2		1	
Yuko (Yukpa)	1									
Zenú	2	3	1	4	2	4	1	3	4	5
<b>Total general</b>	<b>305</b>	<b>326</b>	<b>244</b>	<b>279</b>	<b>313</b>	<b>331</b>	<b>283</b>	<b>248</b>	<b>585</b>	<b>643</b>

Fuente: anexo6a de cada año con fecha de corte de febrero. \*Para el año 2016 se utilizó un cruce entre SIMAt y el RUV con fecha de corte de agosto de ese año.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Adjuntamos base de datos en Excel donde encontrará el número de estudiantes víctimas de desplazamiento matriculados en el Sector Oficial agregados por etnia, edad y sexo para el periodo 2012-2016.

**9. Informar si se hizo algún convenio con otras entidades del Estado o consultores especializados en materia, para la formulación y diseño de la política pública en educación. Si la respuesta es afirmativa, remitir los nombres de las entidades y consultores y los informes finales de sus consultorías.**

La Secretaría de Educación realiza directamente todos los procesos de socialización, caracterización y definición de la política pública en educación. El plan Sectorial para el periodo 2016-2020, es el resultado de los aportes de todos los actores de la comunidad educativa. Para tal fin, se establecieron más de 370 espacios de participación entre estudiantes, maestros, directivos docentes, madres y padres de familia, académicos, expertos en educación nacionales e internacionales, organizaciones de la sociedad civil, rectores de universidades y colegios, y funcionarios de la SED.

Se recogieron más de 3.500 aportes que contribuyeron a la construcción del Plan. Se escucharon todos los actores clave de la comunidad educativa y se plantearon reflexiones frente a los ejes temáticos que debería tener el Plan.

La comunidad educativa participó de manera activa en los colegios y en cada una de las localidades en los Foros Educativos Institucionales y Locales, espacios de diálogo colectivo en los que se recolectaron iniciativas de estudiantes, maestros y padres de familia que contribuyen, desde el territorio a la construcción del plan.

Se realizaron dos foros educativos que reunieron 75 expertos y líderes de la educación nacionales e internacionales y más de 2.500 asistentes que realizaron sus aportes a la apuesta de una Ciudad Educadora y su propuesta programática.

Cordialmente,

  
**CESAR MAURICIO LÓPEZ ALFONSO**  
Jefe Oficina Asesora de Planeación

Anexo: 1 CD

Elaboró: Ariel Layton Coy, Sharyk Romero Calderón, Nancy López, Profesionales OAP

### **Anexo 3**

Respuesta de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Radicado 2018- 175682 16 de octubre de 2018.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Bogotá D.C., octubre de 2018

Señor  
**YULIANA FALLA CASTELLANOS**  
Calle 55 # 70D – 39  
Barrio Normandía primer sector  
Ciudad

RADICACIÓN CORRESPONDENCIA DE SALIDA	
Radicado	9-2018-175682
Fecha	16 OCT 2018
No.	

En atención a su solicitud, nos permitimos informar que la consulta que nos fue allegada por correo electrónico en atención a la petición 2366502018 y 2374982018, la pregunta que nos llegó fue “solicitud de información relacionada con las políticas públicas distritales en educación”, a la cual se le dio respuesta indicando que en la página WEB <https://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/gestion/documentos-de-politica-publical>, se encuentra el documento de la política pública emitido plasmada en el Plan Sectorial de Educación “Hacia una ciudad educadora” 2016 – 2020, el cual propone cómo avanzar de acuerdo con los retos de corto y de largo plazo, al tiempo que garantiza a niños, niñas y jóvenes la posibilidad real de elegir un proyecto de vida y de ser auténticamente felices. Esta es la ruta del actual gobierno para lograr los compromisos y metas que se plantean en el Plan de Desarrollo “Bogotá mejora para todos” y se dio un breve resumen de los programas y proyectos, que se encuentra en ejecución a la fecha.

Para atender su nueva solicitud se anexa a este oficio el PLAN SECTORIAL. Ahora, con el fin de atender esta nueva solicitud concreta del oficio E-2018-148649, daremos respuesta a las siguientes preguntas:

**Pregunta 4 hechos, Fichas de los programas con la identificación, clasificación en la estructura del plan de desarrollo, participación ciudadana, identificación del problema o necesidad, descripción del proyecto, identificación, objetivos, metas, flujo financiero, población objetivo, localización geográfica, estudios que respaldan la información básica del proyecto, observaciones, gerencia del proyecto o concepto de viabilidad.**

Para este punto se anexa en CD las Fichas de Estadística Básica de Inversión Distrital (EBI-D) de cada uno de los Proyectos de Inversión vigentes, inscritos en el Banco Distrital de Programas y Proyectos, con fecha de corte 30 de junio 2018.

**Preguntas de Petición:**

- 1. De acuerdo con el artículo 9º del Decreto 543 “Por el cual se adopta la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.” modificado por el Decreto Distrital 171 de 2013, se estableció que la implementación de las políticas públicas para los pueblos indígenas en Bogotá D.C. quedaría sujeta a la formulación e implementación del Plan de Acciones Afirmativas.**

El “Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá Distrito Capital 2016-2020 BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS”, aprobado





mediante Acuerdo No. 645 del 9 de junio de 2016 del Concejo de Bogotá, en el artículo 102 establece el “Programa Acciones Afirmativas Comunidades Afrocolombianas, Indígenas, raizales, palenqueras y Rom”, así la SED participó en el proceso de definición de los Planes de Acciones Afirmativas para los grupos étnicos, bajo la coordinación de la Subdirección de Asuntos Étnicos – SAE de la Secretaría de Gobierno y de la Secretaría Distrital de Planeación.

Además, teniendo en cuenta lo establecido que el Decreto 612 del 2015, mediante el cual se crea el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas en Bogotá, D.C. “como un espacio de diálogo e interlocución permanente entre la Administración Distrital y los Pueblos Indígenas para garantizar el goce efectivo de sus derechos y el mejoramiento de sus condiciones de vida en el marco del principio del Buen Vivir”, este consejo tiene “por objeto apoyar la orientación y concertación de las acciones requeridas o derivadas del proceso de implementación y seguimiento de la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.; del Plan Integral de Acciones Afirmativas y de todas las decisiones administrativas susceptibles de afectarlos.”

Por tanto, desde el año 2016, la Administración Distrital avanzó en la definición de los Planes de Acciones Afirmativas para las comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales, palenqueras y gitanas, en diálogo y concertación con el Consejo Distrital de Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, el Consejo Consultivo y de Concertación para los Pueblos Indígenas, y con la comunidad rom, y la participación en espacios de consulta con las comunidades de diferentes localidades de la ciudad. También, se avanzó en el diálogo y la asesoría con diferentes dependencias de la SED con el fin de definir acciones afirmativas para los grupos étnicos en materia de acceso, permanencia, pertinencia y calidad educativa.

De esta manera, se definió el Plan de Acciones Afirmativas para los Pueblos Indígenas, con 14 acciones, que fue formalizado a través del Decreto 504 del 22 de septiembre de 2017. Se anexa, a la presente comunicación, el documento del Plan Integral de Acciones Afirmativas de la SED, y el informe de ejecución con corte al 30 de junio de 2018.

**2. Informar: ¿Cuáles son los indicadores de seguimiento o la forma de medir el cumplimiento de la política mencionada en el punto 1?**

A continuación, se relacionan los indicadores de la “Política Pública para los Pueblos Indígenas” establecidos en el Plan de Acción 2016-2020

Estructura		Acciones de política		Indicador					
Camino	Línea de acción	Acciones Concertadas con la Comunidad	Acciones Específicas	Nombre	Fórmula de cálculo	2017	2018	2019	2020



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Estructura		Acciones de política		Indicador					
Camino	Línea de acción	Acciones Concertadas con la Comunidad	Acciones Específicas	Nombre	Fórmula de cálculo	2017	2018	2019	2020
Camino de educación propia e intercultural	Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas que incluya niveles de educación propia diseños curriculares capacitación a docentes diseño de material didáctico investigación seguimiento y evaluación	Implementar un diplomado de formación en educación intercultural, que vincule a docentes y orientadores de colegios donde se encuentran estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas.	Implementar cuatro programas de formación permanente (diplomado, curso, taller y/o seminario) en educación intercultural, que vincule a docentes y orientadores de colegios donde se encuentran estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas	Programas de formación permanente implementados	Sumatoria de programas de formación permanente implementados	1	1	1	1
Camino de educación propia e intercultural	Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas que incluya niveles de educación propia diseños curriculares capacitación a docentes diseño de material didáctico investigación seguimiento y evaluación	Fortalecer la educación intercultural con grupos étnicos, a través de la formación posgradual, en maestría, de docentes de Instituciones Educativas Distritales.	Apoyar la formación posgradual de 30 docentes de Instituciones Educativas Distritales, en programas de maestría con una línea de educación intercultural y/o etnoeducación.	Docentes apoyados en formación posgradual.	Sumatoria de docentes apoyados en formación posgradual	15	15	NA	NA



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Estructura		Acciones de política		Indicador					
Camino	Línea de acción	Acciones Concertadas con la Comunidad	Acciones Específicas	Nombre	Fórmula de cálculo	2017	2018	2019	2020
Camino de educación propia e intercultural	Generación de procesos de construcción de interculturalidad con y entre los pueblos indígenas y la ciudadanía en general mediante el diseño y puesta en marcha de proyectos y estrategias educativas y de comunicación que propicien la convivencia ciudadana	Contribuir a los procesos de educación intercultural con grupos étnicos, a través de su visibilización en la Cátedra de Pedagogía Distrital	Realizar una sesión de la cátedra de pedagogía distrital sobre educación intercultural con grupos étnicos.	Sesión de cátedra de pedagogía distrital sobre educación intercultural con grupos étnicos realizada	Sumatoria de cátedras de pedagogía distrital sobre educación intercultural con grupos étnicos realizadas	NA	1	NA	NA
Camino de educación propia e intercultural	Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas que incluya niveles de educación propia diseños curriculares capacitación a docentes diseño de material didáctico investigación seguimiento y evaluación	Sensibilizar a maestros de reciente vinculación a la planta docente acerca de la diversidad étnica y la educación intercultural, en el marco del acompañamiento a los mismos.	Formar a maestros y maestras de reciente vinculación acerca de la educación intercultural y, los enfoques diferenciales.	Número de docentes formados acerca de la educación intercultural y, los enfoques diferenciales.	Sumatoria de docentes formados acerca de la educación intercultural y, los enfoques diferenciales.	500	850	850	850
Camino de educación propia e intercultural	Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los	Identificar a las personas de los grupos étnicos que se encuentran por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso al	Vincular a las personas de los pueblos indígenas que se encuentran por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso al	Porcentaje de personas de los pueblos indígenas vinculadas al sistema educativo	(N° de personas desescolarizadas que se matriculan en el sistema educativo, a través de estrategias de búsqueda activa/N° de personas desescolarizadas con asignación de	100 %	100 %	100 %	100 %



Estructura		Acciones de política		Indicador					
Camino	Línea de acción	Acciones Concertadas con la Comunidad	Acciones Específicas	Nombre	Fórmula de cálculo	2017	2018	2019	2020
	indígenas en la educación inicial básica media técnica tecnológica y superior	mismo, mediante la estrategia de Búsqueda Activa de la SED.	mismo, mediante la estrategia de "Búsqueda Activa"		cupo a través de estrategias de búsqueda activa)*100				
Camino de educación propia e intercultural	Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial básica media técnica tecnológica y superior	Facilitar el acceso y la permanencia de las personas de los grupos étnicos al sistema educativo, a través del diseño y la implementación de la Ruta de Acceso y Permanencia Escolar con enfoque diferencial	Diseñar e implementar una ruta Ruta de Acceso y Permanencia Escolar con enfoque diferencial.	Porcentaje de avance en la ruta de acceso y permanencia escolar con enfoque diferencial diseñada e implementada	(Sumatoria de actividades en la ruta de acceso y permanencia escolar con enfoque diferencial ejecutadas/sumatoria actividades en la ruta de acceso y permanencia escolar con enfoque diferencial programadas)*100  Fases:	20%	30%	40%	10%
Camino de educación propia e intercultural	Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial básica media técnica tecnológica y superior	Atender diferencialmente a las personas jóvenes y adultas en extraedad de los grupos étnicos, a través de Modelos Educativos Flexibles.	Atender diferencialmente a las personas jóvenes y adultas en extraedad de los pueblos indígenas a través de Modelos Educativos Flexibles	Porcentaje de personas de los pueblos indígenas en extraedad atendidas a través de los modelos educativos flexibles	(Número de personas indígenas beneficiarias con el modelo de educación flexible/Número de personas indígenas que demandaron atención a través de modelos de educación flexible)*100	100 %	100 %	100 %	100 %



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Estructura		Acciones de política		Indicador					
Camino	Línea de acción	Acciones Concertadas con la Comunidad	Acciones Específicas	Nombre	Fórmula de cálculo	2017	2018	2019	2020
Camino de educación propia e intercultural	Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial básica media técnica tecnológica y superior	Adelantar procesos de atención diferencial a estudiantes indígenas en Educación Inicial, mediante la implementación de la Estrategia de transiciones efectivas y armónicas de niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural al sistema educativo distrital	Atender diferencialmente a niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural a través de la Estrategia de transiciones efectivas y armónicas en educación inicial.	Porcentaje de niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento atendidos en IED	(Número de niños y niñas indígenas atendidos/Número de niños y niñas indígenas que transitan de las Casas de Pensamiento Intercultural)*100	100 %	100 %	100 %	100 %
Camino de educación propia e intercultural	Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial básica media técnica tecnológica y superior	Elaborar un estudio acerca de la viabilidad de la implementación de una minuta diferencial en el Programa de Alimentación Escolar, reconociendo las necesidades y prácticas alimentarias de los grupos étnicos y la población rural en las IED	Elaborar un estudio acerca de la viabilidad de la implementación de una minuta diferencial en el Programa de Alimentación Escolar, reconociendo las necesidades y prácticas alimentarias de los pueblos indígenas y la población rural en las IED	Estudios de viabilidad realizados	Sumatoria de estudios de viabilidad realizados	NA	1	NA	NA



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Estructura		Acciones de política		Indicador					
Camino	Línea de acción	Acciones Concertadas con la Comunidad	Acciones Específicas	Nombre	Fórmula de cálculo	2017	2018	2019	2020
Camino de educación propia e intercultural	Construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas que incluya niveles de educación propia diseños curriculares capacitación a docentes diseño de material didáctico investigación seguimiento y evaluación	Fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas, a través del acompañamiento pedagógico, y de apoyos culturales indígenas en las Instituciones educativas del distrito.	Acompañar pedagógicamente a las IED para fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas	Número de IED acompañadas pedagógicamente	Sumatoria de IED acompañadas	10	16	22	22
Camino de educación propia e intercultural	Desarrollo e implementación de procesos de investigación pedagógica concertados y consultados con las comunidades para permitir que las personas pertenecientes a los pueblos indígenas puedan adquirir transmitir y compartir conocimientos propios y de la otra cultura para un buen vivir	Fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas, a través de la construcción de una propuesta de educación indígena propia en intercultural en Bogotá, con participación de los pueblos en la ciudad.	Diseñar una propuesta de educación indígena propia e intercultural en Bogotá, con participación de los pueblos indígenas en la ciudad.	Porcentaje de avance en el diseño de la propuesta de educación indígena e intercultural.	(Sumatoria de actividades o fases de la propuesta ejecutadas/Sumatoria de actividades o fases programadas)*100	75%	25%	NA	NA



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Estructura		Acciones de política		Indicador					
Camino	Línea de acción	Acciones Concertadas con la Comunidad	Acciones Específicas	Nombre	Fórmula de cálculo	2017	2018	2019	2020
Camino de educación propia e intercultural	Generación de procesos de construcción de interculturalidad con y entre los pueblos indígenas y la ciudadanía en general mediante el diseño y puesta en marcha de proyectos y estrategias educativas y de comunicación que propicien la convivencia ciudadana	Contribuir a los procesos de educación intercultural con grupos étnicos, a través de la realización de Eventos pedagógicos de visibilización de la educación intercultural con pueblos indígenas	Realizar tres sesiones eventos sobre educación intercultural con grupos étnicos.	Sesión de cátedra sobre educación intercultural con grupos étnicos realizada	Sumatoria de sesiones de cátedras sobre educación intercultural con grupos étnicos realizadas	1	1	1	NA
Camino de educación propia e intercultural	Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación inicial básica media técnica tecnológica y superior	Facilitar el acceso a la educación superior de estudiantes de grupos étnicos, por medio del otorgamiento cinco (5) % adicionales en los procesos de adjudicación de créditos beca de las estrategias de Acceso a Educación Superior de la SED.	Otorgar 5% del puntaje total en los procesos de adjudicación de créditos beca de las estrategias de Acceso a Educación Superior de la SED a personas pertenecientes a los pueblos indígenas	Porcentaje de personas indígenas a quienes se otorga puntaje adicional con créditos beca adjudicados	(Número de personas indígenas a quienes se les otorga puntaje adicional por convocatoria / Número de personas indígenas postuladas por convocatoria)*100	100 %	100 %	100 %	100 %
Camino de educación propia e intercultural	Adopción e implementación de medidas con enfoque diferencial con el fin de garantizar el acceso y permanencia de los indígenas en la educación	Facilitar el acceso a la educación superior de estudiantes de grupos étnicos, a través de su inclusión en la estrategia de socialización y difusión de los programas de	Realizar 7 encuentros de socialización y difusión de los programas de Acceso con Calidad a la Educación Superior para los pueblos indígenas.	Número de encuentros de socialización realizados	Sumatoria de encuentros de socialización y difusión de los programas de Acceso con Calidad a la Educación Superior para los pueblos indígenas.	2	2	2	1



Estructura		Acciones de política		Indicador					
Camino	Línea de acción	Acciones Concertadas con la Comunidad	Acciones Específicas	Nombre	Fórmula de cálculo	2017	2018	2019	2020
	inicial básica media técnica tecnológica y superior	Acceso con Calidad a la Educación Superior							

- 3. Remitir: la ficha del programa “Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender” creado en el Acuerdo 489 de 2012.**

Se anexa en CD el informe de componente de gestión del programa, del Sistema de Seguimiento al Plan de Desarrollo – SEGPLAN, con indicadores y presupuesto 2012 – 2016. Es de aclarar que este programa corresponde es al plan de desarrollo “Bogotá Humana”.

- 4. Remitir: la ficha de los programas “Calidad educativa para todos” e “inclusión educativa para la equidad” establecidos en el Acuerdo 645 de 2016 y el plan de acción Distrital 2016 – 2020 y los indicadores de seguimiento de estos programas.**

Se anexa en CD el informe de componente de gestión del programa, del Sistema de Seguimiento al Plan de Desarrollo – SEGPLAN, con indicadores y presupuesto 2016 – 2020.

- 5. Remitir: la ficha del programa “Desarrollo integral desde la gestación hasta la adolescencia” establecido en el Plan de Acción Distrital 2016 – 2020.**

Se anexa en CD el informe de componente de gestión del programa, del Sistema de Seguimiento al Plan de Desarrollo – SEGPLAN, con indicadores y presupuesto 2016 – 2020.

- 6. Responder: si en la actualidad se está brindando alimentación con enfoque diferencial étnico a las y los estudiantes indígenas en los colegios oficiales de Bogotá D.C.**

El Programa de Alimentación Escolar del distrito, es un conjunto articulado y coherente de estrategias orientadas a contribuir en el derecho a la vida sana, a la educación con calidad y a la alimentación en el marco de las políticas nacionales y distritales, brindando un apoyo alimentario con calidad nutricional variado e inocuo; fomentando la promoción de prácticas adecuadas tanto en alimentación y de actividad física y la construcción colectiva de una cultura de la alimentación saludable que favorezca el acceso y la permanencia de los estudiantes en el





sistema educativo oficial, para lo cual se entregan complementos alimentarios en las modalidades de refrigerios escolares y Servicio Integral de Desayunos y Almuerzos Escolares.

Por otra parte, el Programa de Alimentación Escolar del Distrito, es de carácter universal, la cual se entiende como la garantía de un apoyo alimentario, de manera progresiva, sin exclusión para todos los estudiantes matriculados en los Colegios Oficiales del Distrito.

Bajo este principio, se benefician todos los estudiantes matriculados en el sistema educativo oficial con alimentación escolar, incluidos los estudiantes de los grupos étnicos siempre y cuando manifiestan por medio del rector, querer recibir complementos alimentarios durante su jornada escolar.

De acuerdo con la resolución 3803 de 2016 expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social, por la cual se establecen las Recomendaciones de Ingesta de Energía y Nutrientes- RIEN para la población colombiana, y en cumplimiento de lo definido por el Ministerio de Educación Nacional en sus lineamientos técnicos para el Programa de Alimentación Escolar, la Secretaría de Educación Distrital, define la recomendación de energía y nutrientes para los diferentes tipos de ración; por lo tanto el refrigerio y desayuno escolar aportan un 22% del VCT (Valor Calórico Total) de las necesidades de un individuo y el almuerzo el 30 % del VCT.

7. **Responder: si en la actualidad se permite o se utiliza la medina ancestral de los grupos o personas indígenas que estudian en los colegios oficiales de Bogotá D.C.**
8. **Responder: si los programas de estudio de las instituciones oficiales de educación de Bogotá D.C. contienen la historia, conocimientos y cultura de los grupos o personas indígenas que estudian en dichas instituciones.**

Por unidad de materia a continuación se da respuesta a los numerales 7 y 8

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) garantiza a los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los grupos étnicos que habitan en la ciudad el goce efectivo de su derecho a la educación de calidad, a través, tanto del acceso y la permanencia en el sistema educativo, del reconocimiento de su diversidad étnica y cultural, y del desarrollo de procesos pedagógicos que les permita aprendizajes universales y el ejercicio de sus particularidades socioculturales en un ambiente de interculturalidad.

Así, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, desde la Línea de Educación Intercultural y Grupos Étnicos, desarrolla acciones dirigidas a la promoción de la educación intercultural con los grupos étnicos que permitan asumir la diferencia cultural como una posibilidad de fortalecimiento del sistema



educativo distrital. De este modo, se avanza en el cumplimiento de los siguientes objetivos en materia de atención a los grupos étnicos y de educación Intercultural:

- Fortalecer la capacidad de las instituciones educativas para atender con enfoque diferencial étnico e intercultural a los y las estudiantes de grupos étnicos.
- Fortalecer la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la educación intercultural y enfoques diferenciales y de género en el sistema educativo distrital.
- Promover la implementación de la Ruta de atención, prevención y seguimiento a casos de racismo y discriminación étnico-racial en las Instituciones Educativas Distritales.
- Definición e implementación de los Planes de Acciones Afirmativas para los grupos étnicos

Este propósito se materializa a través de la estrategia de acompañamiento pedagógico de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, que busca materializar los referentes conceptuales y los principios pedagógicos asumidos en relación con la garantía del derecho a la educación con pertinencia cultural de las comunidades étnicas.

En este sentido, se adelanta el fortalecimiento de la capacidad de las instituciones educativas distritales para garantizar el derecho a la educación con pertinencia cultural a través de *la estrategia de acompañamiento pedagógico*. La estrategia de acompañamiento pedagógico está estructurada en componentes, momentos pedagógicos, objetivos de cada momento y posibilidades didácticas. Esta estructura orienta un proceso integral que no es lineal, sino en el que se desarrollan los diferentes momentos pedagógicos de acuerdo con el contexto y las necesidades reales de cada Institución Educativa, avanzando autónomamente en cada uno de estos según la dinámica de cada colegio.

Los componentes se dividen en tres grandes categorías: la primera está relacionada con el *acompañamiento In Situ desde el equipo de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones*; la segunda, con la *Institucionalización en los colegios de prácticas de educación intercultural*; y la tercera está relacionada con la *socialización e Apropiación de la Ruta de prevención, atención y seguimiento a casos de racismo y discriminación étnico racial*.

Cada uno de estos componentes integra momentos que permiten alcanzar los propósitos mediante ejercicios didácticos, de manera que los componentes son desarrollados por diferentes agentes educativos que intervienen en el acompañamiento pedagógico y que hacen parte de las comunidades educativas, entre los que se encuentran profesionales en pedagogía y apoyos culturales indígenas de diferentes pueblos.

En el siguiente cuadro se resume dicha estrategia:



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

COMPONENTE	OBJETIVOS	QUIÉN LOS LIDERA
<b>Acompañamiento In Situ desde el equipo de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones</b>	Fortalecer la capacidad de las Instituciones Educativas del Distrito en la atención a grupos étnicos, para generar procesos educativos desde la educación intercultural que permitan la garantía del derecho a la educación de calidad con pertinencia cultural.	Equipo técnico profesional de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones.
<b>Institucionalización en los colegios de prácticas de educación intercultural</b>	Generar capacidad instalada en las comunidades educativas para que desde la autonomía institucional se promuevan ejercicios de educación intercultural.	Comunidades educativas. Equipos dinamizadores de educación intercultural en las Instituciones Educativas, que incluye a los apoyos culturales indígenas.
<b>Socialización y promoción de la ruta de casos de racismo y discriminación étnico racial</b>	Propiciar estrategias que permitan que las Instituciones educativas apropien desde la autonomía institucional la ruta de prevención, atención y seguimiento a casos de racismo y de discriminación étnico racial.	Equipo técnico profesional de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones y comunidades educativas.

De esta manera, en cada uno de los componentes se desarrollan diferentes momentos pedagógicos que buscan cumplir con objetivos específicos y que, desde una perspectiva integral, promueven ejercicios de educación intercultural en las Instituciones Educativas acompañadas. Los procesos de educación intercultural implican que los saberes de los pueblos indígenas ingresen al contexto de la educación formal en cada uno de los momentos de la estrategia. De modo que, los espacios contemplados de manera integral permiten “la historia, conocimientos y cultura de los pueblos indígenas” se visibilicen en las instituciones educativas, y de este modo adquieran validez e importancia en los procesos educativos adelantados en los colegios de la ciudad.

En ese sentido, es importante señalar que la estrategia de acompañamiento pedagógico cuenta con el equipo de apoyos culturales indígenas de diferentes pueblos, que han sido contratados por la Secretaría de Educación del Distrito a través de un proceso de concertación con las autoridades y líderes indígenas de Bogotá. Estos apoyos imparten los conocimientos ancestrales que consideran pueden ingresar a los procesos de educación formal, así, en el caso de la medicina ancestral, es el equipo de apoyos culturales el que identifica los espacios y la pertinencia de abordar un tema que implica abordar la cosmovisión de los pueblos y que además debe ser socializado por los médicos tradicionales de cada comunidad.

La estrategia de acompañamiento se empezó a implementar en el año 2016, con 8 instituciones educativas Distritales en 4 localidades: Ciudad Bolívar, Los Mártires, Fontibón y San Cristóbal, promoviendo el diseño del plan de trabajo institucional sobre educación intercultural con pueblos indígenas, con el fin de transversalizar el enfoque diferencial étnico en las apuestas institucionales de cada colegio.



En el año 2017 se realizó acompañamiento pedagógico a 10 Instituciones Educativas Distritales, atendieron directamente a cerca de 606 estudiantes indígenas de diferentes pueblos. Este año la SED contó con nueve (9) apoyos culturales indígenas, quienes desarrollaron las siguientes funciones:

- Acompañamiento a los y las estudiantes de los pueblos indígenas en las aulas regulares de las colegios distritales y estudiantes beneficiarios del programa “Volver a la Escuela”. Este programa tiene matrícula de estudiantes indígenas atendidos en aulas diferenciales indígenas, y aulas educativas compartidas con estudiantes no indígenas.
- Fortalecimiento de la identidad cultural, dando relevancia al idioma materno de los y las estudiantes indígenas, a través de actividades pedagógicas previamente planeadas. Cabe señalar que cada uno de los integrantes del equipo de apoyos culturales indígenas habla su lengua materna, lo cual ha permitido que desde la SED se trabaje en la promoción del uso de las lenguas indígenas Woun Meu, Siapede, Embera, Murui y Namtrik. Adicionalmente, la Secretaría de Educación del Distrito cuenta con un profesional indígena del pueblo Nasa, perteneciente al equipo técnico del tema desde el nivel central, quien también facilita las relaciones entre la entidad y la Mesa Autónoma Indígena.
- Acompañamiento de los espacios de formación docente liderados por la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones en las instituciones educativas oficiales, aportando desde su identidad cultural, sus saberes, prácticas y cosmovisiones.
- Facilitar la comunicación entre la comunidad indígena y la institución educativa para avanzar en la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) permitiendo articular el enfoque diferencial étnico.

En el año 2018, la SED acompaña pedagógicamente a catorce (14) Instituciones Educativas Distritales que cuentan con estudiantes indígenas de las comunidades Emberá Katío, Embera Chamí, Wounaan, Eperara, Uitoto, Inga y Misak, de las cuales 8 IED fueron acompañadas en el año 2017 y 6 IED son nuevas en el proceso.

Localidad	Institución Educativa Distrital	Pueblo Indígena
San Cristóbal	José Félix Restrepo	Embera Chamí y Embera Katío
	José Joaquín Castro	Eperara
Ciudad Bolívar	Compartir Recuerdo	Wounaan
	La Arabia	
Los Mártires	Agustín Nieto Caballero	Embera Chamí y Embera Katío
Santafé	Antonio José Uribe	Embera Chamí, Embera Katío e Inga



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Localidad	Institución Educativa Distrital	Pueblo Indígena
	Jorge Soto del Corral	Inga
La Candelaria	Integrada La Candelaria	Uitoto
	Escuela Nacional de Comercio	Inga
Usme	Ciudad de Villavicencio	Uitoto
Fontibón	Antonio Van Uden	Misak
	Costa Rica	Uitoto
Bosa	San Bernardino	Muisca
	Kimy Pernía Domicó	

Actualmente se destaca el papel de los once (11) apoyos culturales indígenas de los pueblos mencionados, que la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones ha contratado para acompañar a las IED. Así, los apoyos culturales indígenas acompañan estas aulas diferenciales y a estudiantes que se encuentran en los niveles de primaria y bachillerato, realizando actividades de fortalecimiento de la identidad cultural, incluyendo la promoción del uso del idioma indígena propio, y el seguimiento a los procesos académicos y de convivencia de estudiantes indígenas en las instituciones educativas. Por lo anterior, a través de la implementación de la estrategia de acompañamiento pedagógico se enseña la historia, la cultural y las cosmovisiones propias de los pueblos indígenas en un escenario de interculturalidad.

Cordial saludo,

  
**CESAR MAURICIO LOPEZ ALFONSO**  
Jefe Oficina Asesora de Planeación

Anexo: Plan Sectorial 2016 – 2020 "Hacia una Ciudad Educadora"  
CD – 17 Fichas EBI proyectos de inversión de la SED  
CD - Informes de componente de gestión del programa, del Sistema de Seguimiento al Plan de Desarrollo –  
SEGPLAN  
DOCUMENTO ACCIONES AFIRMATIVAS\_PIndigenas - pdf  
Matriz Seg PIAA Etnias SED 30jun2018 para SDIS - excel  
Seguim PIAA Indigenas SED 30jun2018 – Word

Proyectó: Luz Mireya Rincón Piñeros, Profesional OAP  
Robert Pineda Fuquene, Dirección de Bienestar Estudiantil  
Claudia Taboada, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Consolidó: Ariel Hernán Layton Coy, Contratista OAP  
Erika Johanna Sánchez, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

## **Anexo 4**

Documento Plan Integral de Acciones Afirmativas para Pueblos Indígenas. Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

**DOCUMENTO**  
**PLAN INTEGRAL DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA PUEBLOS INDÍGENAS**  
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**

**¿Cuál es el marco legal del derecho?**

Existe una amplia normatividad internacional, nacional y distrital que busca proteger el derecho a la educación de los grupos étnicos de la nación colombiana (afrodescendientes, indígenas, rom y raizales), y que establece obligaciones relacionadas con la preservación de su cultura, usos, costumbres y lenguas propias.

La Constitución Política de Colombia de 1.991 establece en su artículo 67 que la Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y que el Estado, la sociedad y la familia son corresponsables en su garantía. Así mismo, en el artículo 7, reconoce la multiétnicidad y pluriculturalidad de la Nación, por lo cual debe propenderse por la conservación cultural de los pueblos y comunidades indígenas, rom, raizal y afrodescendientes. Por su parte, en el artículo 10 reconoce oficialmente las lenguas indígenas en sus respectivos territorios, lo cual fortalece los procesos educativos a nivel nacional con estas comunidades.

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) “prevé la atención educativa para los grupos que integran la nacionalidad, con estrategias pedagógicas acordes con su cultural, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”. Por lo cual en el artículo 5, numeral 2, establece como uno de los fines de la educación “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, convivencia, pluralismo, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”. Esta misma Ley, en sus artículos del 45 al 54 y su decreto reglamentario 804 de 1995, establece la obligatoriedad de impartir procesos de etnoeducación en las instituciones educativas respondiendo a determinadas características.

Por su parte la Ley 21 de 1991, que reglamenta el Convenio 169 de la OIT “Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, obliga a los gobiernos en el artículo dos a “promover la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres, tradiciones e instituciones”; en el artículo 3º establece que “los pueblos indígenas deberán gozar plenamente de los derechos fundamentales y libertades fundamentales sin obstáculos ni discriminación”. Por tanto, es necesario que se adopten medidas que permitan la pervivencia cultural y “deben adoptarse medidas no contrarias a los derechos de los pueblos indígenas para salvaguardar personas, instituciones y sus culturas” (artículo 4º).

Con respecto al Derecho a la Educación, obliga a los gobiernos a desarrollar, en cooperación con estos pueblos, programas de educación y servicios adecuados a sus necesidades, con pleno respeto de sus tradiciones, cultura e historia; a reconocer el

derecho de los pueblos a establecer sus propias instituciones y medios de educación, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas; a tomar medidas tendientes a preservar y promover el desarrollo y práctica de las lenguas propias; y proporcionar conocimientos generales y aptitudes que permitan a los niños y niñas de los pueblos participar plenamente en la vida de sus propias comunidades y en la comunidad nacional (Artículos 27, 28 y 29).

Además, la Ley 1381 del 25 de enero de 2010, “por medio de la cual se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus habitantes”, señala en su artículo 20 que las autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de éstas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades.

En el ámbito distrital se cuenta con el Decreto 543 de 2011, “por el cual se adopta la política pública para pueblos indígenas en Bogotá D.C.”, y establece medidas como “el diseño e implementación progresiva del SEIP que permita la permanencia y pervivencia de la identidad cultural de los pueblos indígenas”, y “la construcción e implementación de un modelo de educación intercultural para los pueblos indígenas, que incluya niveles de educación propia y diseños curriculares”.

Sumado a lo anterior, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) plantea como uno de sus objetivos *Promover la oferta educativa en la ciudad para garantizar el acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, en sus distintas formas, niveles y modalidades; la calidad y pertinencia de la educación, con el propósito de formar individuos capaces de vivir productiva, creativa y responsablemente en comunidad.*

El “Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá Distrito Capital 2016-2020 “BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS”, aprobado mediante Acuerdo No. 645 del 9 de junio de 2016 del Concejo de Bogotá, en su Capítulo 2 establece el objetivo de propiciar el desarrollo pleno del potencial de los habitantes de la ciudad, para alcanzar la felicidad de todos en su condición de individuos, miembros de familia y de la sociedad.

En concordancia con lo anterior, uno de los tres pilares estratégicos, consignado en el Artículo 4 del Plan de Desarrollo, es “Igualdad de calidad de vida “ y plantea como propósito de la Bogotá Mejor para Todos, la igualdad y la inclusión social mediante la ejecución de programas orientados prioritariamente a la población más vulnerable y especialmente a la primera infancia. La igualdad, no sólo se presenta en lo referente a la ley, sino también frente al desarrollo de capacidades y en la calidad de vida. Todo ello, en el marco de la corresponsabilidad de la población con la ciudad.



Es así como un programa para el cumplimiento del objetivo anterior, es “Calidad educativa para todos”, descrito en el numeral 2.2 del Plan de Desarrollo, que, “busca garantizar el derecho a una educación de calidad que brinde oportunidades de aprendizaje para la vida y ofrezca a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la ciudad, igualdad en las condiciones de acceso y permanencia. De esta manera a lo largo del proceso educativo se desarrollarán las competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales que contribuirán a la formación de ciudadanos más felices, responsables con el entorno y protagonistas del progreso y desarrollo de la ciudad”.

Dentro de este marco, la estrategia **“Oportunidades de Aprendizaje desde el enfoque diferencial”** mencionada en el mismo numeral, plantea que una educación de calidad garantiza las condiciones, contenidos educativos, los recursos y las estrategias para conseguir la participación efectiva de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o características: “la escuela se convierte en un escenario que promueve la equidad y la inclusión, a partir del reconocimiento y abordaje de la diferencia, en donde todos tienen las mismas oportunidades. En ese sentido, el proceso educativo para estudiantes víctimas del conflicto armado, con discapacidad, capacidades o talentos excepcionales, en condiciones de salud que impiden la escolaridad regular, en dinámicas de trabajo infantil, en extra edad, con orientación sexual y creencias religiosas diversas, en conflicto con la ley penal y estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, está centrado en la persona y persigue los mismos objetivos propuestos para aquellos estudiantes que no tienen alguna de estas características”.

### **¿Cuál es la problemática identificada que nuclea o determina la situación de los grupos étnicos en relación al derecho, que va a impactarse a través de las acciones afirmativas?**

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) promueve, facilita y garantiza procesos educativos integrales que parten del ciclo de Educación Inicial, seguido por Educación Pre-Escolar y Básica, Educación Media y Superior, y Educación para Jóvenes y Adultos.

De acuerdo con lo anterior, se identifican inicialmente problemáticas relacionadas con los pueblos indígenas generales a todos los ciclos educativos, seguido de la identificación de problemáticas específicas de acuerdo con los diferentes niveles enunciados.

Sobre las problemáticas transversales a todos los ciclos educativos se encuentran las siguientes:

- Los y las docentes no cuentan con una adecuada formación en temas relacionados con la atención educativa a personas indígenas, lo cual impacta en las prácticas pedagógicas de aula que se implementan en los diferentes ciclos, ya que estas tienden a homogenizar e invisibilizar las diferencias étnicas que conviven en la escuela.

- La diferencia étnica y cultural en la escuela es asumida como un “problema a resolver” desconociendo la potencialidad pedagógica, didáctica y lúdica que posibilita contar con estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas.
- Existe un desconocimiento del marco normativo, conceptual, pedagógico y didáctico para la atención educativa a grupos étnicos, lo cual tiene repercusiones en imaginarios, representaciones y actitudes negativas de la comunidad educativa de las Instituciones Educativas Distritales (IED) para emprender procesos diferenciales con las comunidades indígenas.
- En los diferentes ciclos se presentan situaciones de discriminación étnico-racial, agenciadas por docentes, estudiantes y funcionarios administrativos; en algunos casos, estas situaciones inciden en la permanencia de estudiantes indígenas en el sistema educativo.
- Es los diferentes planes, programas y proyectos de la SED no existen acciones específicas con enfoque diferencial étnico, lo cual no permite establecer el trato preferente, prioritario y diferencial, generando barreras para el acceso y la permanencia de los y las estudiantes indígenas en el sistema educativo distrital.
- No hay identificación plena de los y las estudiantes indígenas en el sistema de información de la SED (Sistema de Matrícula Oficial – SIMAT), lo cual genera problemas de sub-registro para identificar a las personas indígenas que hacen parte del sistema educativo distrital. Sumado a esta situación, no se cuenta con información detalladas acerca de la identidad cultural de los pueblos indígenas como las como uso de la lengua, composición familiar, prácticas culturales comunitarias, entre otras. Esto afecta negativamente los procesos de planeación y de toma de decisiones de la política educativa distrital, orientados a garantizar el derecho a la educación de los grupos étnicos.

Con respecto a las problemáticas con pueblos indígenas por ciclo educativo, se identifican las siguientes:

- Educación Inicial: se desconocen las particularidades de la identidad indígena en los procesos de formación de los niños y las niñas, entre las que se encuentran la existencia de lenguas indígenas maternas, prácticas de crianza culturales y espirituales propios. Así mismo, se da la imposición epistemológica de una única visión de desarrollo infantil sobre las concepciones de infancia, niñez y desarrollo que poseen las comunidades indígenas desde sus identidades culturales.

Por otro lado, no existe un tránsito efectivo y armónico de los niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural, con las que cuenta la Secretaría de Integración Social, a las Instituciones Educativas Distritales de la SED.

- Educación Pre-escolar y Básica: los contenidos curriculares que se materializan en los planes de estudio invisibilizan los aportes de las comunidades étnicas a la construcción de la nación colombiana; además, los contenidos de las prácticas de enseñanza refuerzan imaginarios negativos, peyorativos y discriminatorios acerca de las comunidades indígenas. Así mismo, permanecen metodologías tradicionales que no cuestionan estos contenidos y prácticas pedagógicas, ni plantean la necesidad de adelantar procesos de evaluación diferencial, lo cual incide en la tendencia a reprobar áreas fundamentales como humanidades o matemáticas por parte de estudiantes indígenas. Tampoco existen espacios claramente definidos para el fortalecimiento de las identidades étnicas, lo cual incluye la invisibilización de las lenguas indígenas.
- Educación Media y Superior: las y los jóvenes indígenas tienen poco acceso a la educación superior en comparación con la población no indígena; a lo cual se suma el desconocimiento de la oferta educativa con la que cuenta la SED para la promoción del acceso a la educación técnica, tecnológica y universitaria, lo cual hace que exista baja participación de los mismos en las diferentes convocatorias.
- Educación para personas jóvenes y adultas: un gran número de personas de las comunidades indígenas no han finalizado sus procesos de educación formal, lo cual limita el acceso a diferentes ofertas laborales o posibilidades de acceso a la educación superior; es así como la población indígena se encuentra entre una de las poblaciones con más altos niveles de analfabetismo.

Ahora bien, en el caso de los jóvenes y adultos que ingresan, suelen desertar del sistema educativo por considerar los procesos de enseñanza de gran complejidad, poco prácticos para la vida cotidiana, o por tener limitaciones en el cumplimiento de los horarios escolares, dadas las obligaciones laborales.

Los indígenas presentan los porcentajes más altos de población de 5 años y más edad sin ningún nivel de estudio, al mismo tiempo que tienen la menor

participación porcentual en estudios técnicos y tecnológicos, universitarios y de posgrado.<sup>1</sup>

### ¿Cuáles son los resultados e impactos que se esperan obtener a través de las acciones afirmativas?

A través de las acciones afirmativas implementadas por la SED durante el período 2017-2020, se espera obtener los siguientes resultados:

- Mejorar los procesos de atención educativa a los y las niños indígenas, en el marco de una apuesta de educación intercultural que reconozca las diferencias étnicas como potencialidad pedagógica, a través de espacios de formación docente en las Instituciones Educativas Distritales, diálogos con la comunidad educativa facilitados por la participación de apoyos culturales indígenas que, a su vez, fortalecen la identidad cultural de los y las estudiantes pertenecientes a estas comunidades.
- Realizar un proceso de caracterización y de recolección de información acerca de los niños, niñas y jóvenes indígenas que hacen parte del sistema educativo distrital, mejorando los canales de comunicación con las y los líderes de los diferentes cabildos y organizaciones de la ciudad, con el fin de proyectar acciones que permitan mejorar los procesos educativos con estudiantes indígenas en los diferentes ciclos educativos de las IED.
- Fortalecer los procesos de formación docente en educación intercultural en las IED educativas que cuentan con estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas.
- Visibilizar la existencia de identidades étnicas en la escuela de manera que se eliminen las situaciones de discriminación que viven algunos estudiantes indígenas en los diferentes ciclos educativos.
- Mejorar el acceso de las personas indígenas residentes en Bogotá en la educación técnica, tecnológica y universitaria, en el marco de la oferta de Educación Media y Superior de la SED.
- Fortalecer los procesos de acceso y las acciones de permanencia con prioridad y trato preferente para las personas indígenas que ingresan al sistema educativo distrital, a través de procesos de búsqueda activa y el diseño de una ruta de acceso y permanencia con enfoque diferencial étnico.
- Promover que personas jóvenes y adultas indígenas culminen satisfactoriamente sus procesos de educación formal, con la implementación de modelos de educación flexibles y pertinentes.

---

<sup>1</sup> Urrea, F., y Viáfara, C., *Di seim fi aal, Abarika jomainta, Pe savogengue sa, Igualdad para un Buen y Mejor vivir: información y visibilidad estadística de los grupos étnico-raciales en Bogotá*, Secretaría Distrital de Planeación, Bogotá, 2016.

- Mejorar el tránsito de los niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural a las IED, así como fortalecer los procesos de identidad étnica desde el ciclo de educación inicial.

### Acciones afirmativas:

Acción Afirmativa	Metas				Entidad	Proyecto de Inversión		Presupuesto
	2017	2018	2019	2020		No.	Nombre	
1. Fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas, a través del acompañamiento pedagógico, y de apoyos culturales indígenas en las IED.	10	16	22	22	SED	1053	Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	\$3.300.402.994 **
2. Fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas, a través de la construcción de una propuesta de educación indígena propia en intercultural en Bogotá, con participación de los pueblos en la ciudad.	No aplica	1 (un) estudio de recolección de información realizado	No aplica	No aplica	SED	1053	Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	No disponible, se reportará al ejecutar la acción.
3. Implementar un diplomado de formación en educación intercultural, que vincule a docentes y orientadores de colegios donde se encuentran estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas. (1)	30 docentes	No aplica	No aplica	No aplica	SED	1040	Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes líderes de la transformación educativa	No disponible, se reportará al ejecutar la acción
4. Fortalecer la educación intercultural con grupos étnicos, a través de la formación posgradual, en maestría, de docentes de Instituciones Educativas Distritales. (2)	15 docentes	15 docentes	No aplica	No aplica	SED	1040	Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes líderes de la transformación educativa	No disponible, se reportará al ejecutar la acción
5. Contribuir a los procesos de educación intercultural con grupos étnicos, a través de su visibilización en la Cátedra de Pedagogía	No aplica	1 sesión de cátedra	No aplica	No aplica	SED	1040	Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes líderes de la	No disponible, se reportará al ejecutar la acción

Distrital							transformación educativa	
6. Contribuir a los procesos de educación intercultural con grupos étnicos, a través de la realización de Eventos pedagógicos de visibilización de la educación intercultural con pueblos indígenas	1 evento	1 evento	1 evento	No aplica	SED	1053	Oportunidades de aprendizaje desde el enfoque diferencial	\$115.000.000
7. Sensibilizar a maestros de reciente vinculación a la planta docente acerca de la diversidad étnica y la educación intercultural, en el marco del acompañamiento a los mismos.	No disponible	No disponible	No disponible	No disponible	SED	1040	Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes líderes de la transformación educativa	No disponible, se reportará al ejecutar la acción
8. Facilitar el acceso a la educación superior de estudiantes de grupos étnicos, por medio del otorgamiento de cinco (5) puntos adicionales en los procesos de adjudicación de créditos beca de las estrategias de Acceso a Educación Superior de la SED.	No disponible	No disponible	No disponible	No disponible		1074	Educación superior para una ciudad de conocimiento	No disponible, se reportará al ejecutar la acción
9. Facilitar el acceso a la educación superior de estudiantes de grupos étnicos, a través de su inclusión en la estrategia de socialización y difusión de los programas de Acceso con Calidad a la Educación Superior	2 encuentros	2 encuentros	2 encuentros	1encuentro	SED	1074	Educación superior para una ciudad de conocimiento	No disponible, se reportará al ejecutar la acción
10. Identificar a las personas de los grupos étnicos que se encuentran por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso al mismo, mediante la estrategia de Búsqueda Activa de la SED.	No disponible	No disponible	No disponible	No disponible	SED	1049	Cobertura con equidad	No disponible, se reportará al ejecutar la acción
11. Facilitar el acceso y la permanencia de las personas de los grupos étnicos al sistema educativo, a través del	No disponible	No disponible	No disponible	No disponible	SED	1049	Cobertura con equidad	No disponible, se reportará al ejecutar la acción.

diseño y la implementación de la Ruta de Acceso y Permanencia Escolar con enfoque diferencial.								
12. Atender diferencialmente a las personas jóvenes y adultas en extraedad de los grupos étnicos, a través de Modelos Educativos Flexibles.	No disponible	No disponible	No disponible	No disponible	SED	1049	Cobertura con equidad	No disponible, se reportará al ejecutar la acción.
13. Elaborar un estudio acerca de la viabilidad técnica de la implementación de la minuta diferencial en el Programa de Alimentación Escolar, reconociendo las necesidades y prácticas alimentaria de los grupos étnicos y la población rural en las IED.	1 estudio	No aplica	No aplica	No aplica	SED	1052	Bienestar Estudiantil para todos	\$400.000.000
14. Adelantar procesos de atención diferencial a estudiantes indígenas en Educación Inicial, mediante la implementación de la Estrategia de transiciones efectivas y armónicas de niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural al sistema educativo distrital	Número de estudiantes atendidos	No disponible	No disponible	No disponible	SED	1050	Educación inicial de calidad en el marco de la ruta de atención integral a la primera infancia.	\$44.850.005

\*\* Del total de recursos de la acción afirmativa “Fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas, a través del acompañamiento pedagógico, de apoyos culturales indígenas, formación de docentes y diseño de material didáctico en las IED”, \$2.235.048.479 de pesos contemplan la inversión destinada a las acciones con pueblos indígenas, afrodescendientes y gitano.

- (1) Esta acción no fue concertada con los representantes del Consejo Distrital Indígena, pero es propuesta por la SED, dado que fue una petición recibida en los espacios consultivos con las comunidades.
- (2) Esta acción no fue concertada con los representantes del Consejo Distrital Indígena, pero es propuesta por la SED, dado que fue una petición recibida en los espacios consultivos con las comunidades.





## **Anexo 5**

Secretaría de Educación Distrital. Alcaldía Mayor de Bogotá. Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de Grupos Étnicos. Corte 30 de junio de 2018.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL  
PLAN INTEGRAL DE ACCIONES AFIRMATIVAS  
PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA GARANTÍA DE LOS  
DERECHOS DE GRUPOS ÉTNICOS**

**INDIGENAS**

**Corte 30 de junio de 2018**

**Proyecto: 1040**

**Acción: Implementar cuatro programas de formación permanente (diplomado, curso, taller y/o seminario) en educación intercultural, que vincule a docentes y orientadores de colegios donde se encuentran estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas.**

Descripción de las actividades

La Dirección de Formación de Docentes con el apoyo de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones seleccionó la propuesta de diplomado presentada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, denominado “Consolidación y fortalecimiento de experiencias de inclusión para la diversidad y grupos étnicos: aportes a la construcción de convivencia y cultura de paz”, la cual había sido preseleccionada para ser ofertada de acuerdo a la convocatoria de banco de oferentes de programas de formación permanente realizada en la vigencia 2017. Vale señalar que esta propuesta fue seleccionada en tanto comprende procesos de reflexión y sistematización de las experiencias pedagógicas en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Se realizaron reuniones con el equipo de la Universidad Distrital para concertar los aspectos técnicos y financieros para la implementación de la propuesta durante el segundo semestre de la vigencia 2018. De igual forma, se inició el trámite para la adición de los recursos al Fondo de Formación continua de docentes a través del cual se adelantará la financiación de esta acción.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?  
No se ha cumplido a la fecha. La acción se encuentra en proceso.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique  
La definición de la propuesta de formación que se iba a adelantar llevó mayor tiempo del estimado inicialmente por lo que el cumplimiento de esta acción se dará hasta el segundo semestre de 2018.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?  
Se han realizado reuniones con la comisión de educación del Consejo Distrital afrobogotano, a quienes se ha dado conocer el avance para el cumplimiento de esta acción.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

La acción está en proceso. Se registrarán los beneficiarios en el segundo semestre.

**Proyecto: 1040**

**Acción: Apoyar la formación posgradual de 30 docentes de Instituciones Educativas Distritales, en programas de maestría con una línea de educación intercultural y/o etnoeducación.**

Descripción de las actividades:

La Dirección de Formación de Docentes ofertó en su convocatoria de formación posgradual realizada durante el semestre 2018-I, los siguientes programas de maestría que cuentan con líneas de investigación en torno a educación intercultural:

- Maestría en Educación de la Universidad Distrital con la línea de investigación en comunicación intercultural, etnoeducación y diversidad cultural.
- Maestría en Educación de la de la Universidad Pedagógica Nacional con el énfasis en educación comunitaria, interculturalidad y ambiente.

Los beneficiarios que resulten seleccionados en esta convocatoria iniciarán sus estudios durante el segundo semestre de 2018, momento en el cual se realizará la selección de la línea de investigación.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

No se ha cumplido a la fecha. La acción se encuentra en proceso.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

A la fecha no se han presentado dificultades

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?

No se ha realizado una articulación directa con la Mesa Autónoma Indígena para el cumplimiento de esta acción.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

La acción está en proceso. Se registrarán los beneficiarios en el segundo semestre.

**Proyecto: 1040**



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**Acción: Realizar una sesión de la cátedra de pedagogía distrital sobre educación intercultural con grupos étnicos.**

Descripción de las actividades

La Dirección de Formación de Docentes ha proyectado la realización de esta sesión de la cátedra de pedagogía para el mes de octubre de 2018. Como parte de la gestión de alistamiento de la misma se han adelantado reuniones con los profesionales de la Dirección de Inclusión para el diseño de una propuesta metodológica que se concertará con las comunidades afrocolombiana e indígena.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?  
No se ha cumplido a la fecha. La acción se encuentra en proceso.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique  
A la fecha no se han presentado dificultades.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?  
No se ha realizado una articulación directa con la mesa autónoma indígena para el cumplimiento de esta acción.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

La acción está en proceso. Se registrarán los beneficiarios en el segundo semestre.

**Proyecto: 1040**

**Acción: Formar a maestros y maestras de reciente vinculación acerca de la educación intercultural, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y los enfoques diferenciales.**

Descripción de las actividades

La Dirección de Formación de Docentes ha avanzado en el diseño de una estructura de acompañamiento a través de mentoría en la cual se vinculará como una de las temáticas la diversidad étnica y la educación intercultural en la escuela como parte del proceso de sensibilización para los docentes de reciente vinculación.

Nota: Si bien esta acción no fue aprobada por la comunidad, vale resaltar que en el documento que se presentó a la comunidad por parte de la Dirección de Formación la acción era: Sensibilizar a maestros de reciente vinculación a la planta docente acerca de la diversidad étnica y la educación intercultural, en el marco del acompañamiento a los mismos. Agradecemos se revise la redacción de la acción consignada en el formato de este informe pues puede generar dificultades para el cumplimiento o en el seguimiento a la misma.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?  
No se ha cumplido a la fecha. La acción se encuentra en proceso.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

La meta trazada para el cumplimiento de esta acción estaba asociada a la meta del componente de formación inicial en el marco del proyecto de inversión 1040. Como parte de las dificultades que se han presentado se encuentra que el diseño de la estrategia se ha llevado un mayor tiempo del estimado.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?

No se ha realizado una articulación directa con la mesa autónoma indígena para el cumplimiento de esta acción.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

La acción está en proceso. Se registrarán los beneficiarios en el segundo semestre.

### **Proyecto: 1049**

### **Acción: Vincular a las personas de los pueblos indígenas que se encuentran por fuera del sistema educativo y facilitar su acceso al mismo, mediante la estrategia de "Búsqueda Activa"**

Descripción de las actividades

Al 30 de junio de 2018 se han realizado las siguientes acciones:

- Se llevaron a cabo jornadas de atención, caracterización e información concertadas con la Mesa Autónoma tanto en la Casa Indígena como directamente en los Cabildos Wounaan, Inga, Ambika Pijao, Muisca, Kichwa en las que se identificaron un total de 76 personas con requerimientos de educación en todos los niveles de escolaridad.
- Se realizaron jornadas de Búsqueda Activa en los paga diarios de la localidad de Santa Fe y los Mártires, así como el alojamiento La Maloka de la localidad de San Cristóbal. En estas jornadas se realizó la identificación de 219 personas indígenas del pueblo Embera para su vinculación educativa.
- Se realizaron 3 jornadas de atención e inscripciones en la Casa Indígena conforme a lo concertado con la Mesa Autónoma, estas se llevaron a cabo principalmente para la identificación de población joven y adulta, para su vinculación educativa.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

Se fortaleció la articulación con la Mesa Autónoma Indígena, para el desarrollo de la Estrategia de Búsqueda Activa en las localidades donde se encuentra concentrada la población por cada uno de los Cabildos o para llevar a cabo jornadas de atención en territorio o en la Casa Indígena que permita identificar a la población desescolarizada.

Se ha logrado establecer encuentros periódicos con Cabildos y Gobernadores en los cuales se han realizado acuerdos relacionados con las estrategias para la socialización de

las acciones afirmativas con la comunidad, el uso de sus espacios propios para el desarrollo de jornadas de atención e inscripción para las personas interesadas en adelantar su proceso de formación a través de estrategias educativas flexibles.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

En la medida que la implementación de la acción afirmativa debe ser concertada con los gobernadores y la Mesa Autónoma Indígena, se han presentado dificultades a la hora de establecer cronogramas y territorialización para el desarrollo de las jornadas de Búsqueda Activa con algunos pueblos indígenas en la ciudad de Bogotá, tales como Uitoto, Tubu, Yanacona, Pastos, entre otros

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?

La articulación se realiza en espacios periódicos de seguimiento con participación de la Comisión de Educación de la Mesa Autónoma Indígena, gobernadores y líderes de las comunidades, en los cuales se han concretado los procedimientos para la implementación de las acciones afirmativas y se han abordado asuntos puntuales.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

A través de la estrategia de búsqueda activa o las jornadas específicas de atención para los pueblos indígenas se han identificado 295 personas, de las cuales 138 son mujeres y 157 hombres.

### **Proyecto: 1049**

### **Acción: Diseñar e implementar una ruta de Acceso y Permanencia Escolar con enfoque diferencial.**

Descripción de las actividades

Al 30 de junio de 2018 se han realizado las siguientes acciones:

- Se dio inicio a la socialización de la misma en Instituciones Educativas Distritales que cuentan con presencia de estudiantes indígenas, en aras de generar estrategias que permitan involucrar la corresponsabilidad de los estudiantes, padres de familia o acudientes, las Instituciones Educativas a las cuales están vinculados, así como sus docentes y directivos con el fin de mejorar los procesos educativos en el marco de una atención oportuna con enfoque diferencial.
- Se trabaja en el diseño de un taller que permita sensibilizar a la comunidad indígena frente a la ruta de acceso y permanencia, así como a la comunidad educativa en general, integrando acciones y propósitos para garantizar una educación inclusiva.
- Se presentó a la Mesa Autónoma Indígena por parte del Director de Cobertura de la SED, las generalidades de la Ruta de Acceso y Permanencia, así como las estrategias proyectadas para la socialización de la misma.

Adicionalmente, atendiendo la necesidad de mejorar la identificación de la población indígena en el Sistema Integrado de Matricula SIMAT, se solicitó a los gobernadores de la Mesa Autónoma Indígena la entrega de los censos registrados en Bogotá con el fin de realizar el cruce de información correspondiente, a corte 30 de junio se cuenta con los censos de los Cabildos Kichwa, Nasa, Muisca de Suba, Eperara, Kamentsa, Ambika Pijao, Pastos. Con estos censos, la Dirección de Cobertura viene adelantando el proceso de actualización de los estudiantes indígenas en el SIMAT.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

Al 30 de junio ya se dio inició a la socialización de la misma en Instituciones Educativas Distritales que cuentan con presencia de estudiantes indígenas.

Adicionalmente, se avanzó en la concertación con los gobernadores indígenas para generar acciones conjuntas que permitan mejorar la identificación de la población indígena en el Sistema Integrado de Matricula SIMAT

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

No se reportan dificultades en la implementación de esta acción afirmativa.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?

Espacios periódicos de seguimiento con participación de la Comisión de Educación de la Mesa Autónoma Indígena, gobernadores y líderes de las comunidades, en los cuales se han concretado los procedimientos para la implementación de las acciones afirmativas y se han abordado asuntos puntuales.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

La cobertura proyectada es de un 100 % a nivel distrital conforme a la demanda identificada y los espacios concertados con la comunidad indígena.

### **Proyecto: 1049**

### **Acción: Atender diferencialmente a las personas jóvenes y adultas en extraedad de los pueblos indígenas a través de Modelos Educativos Flexibles**

Describir las actividades

Al 30 de junio de 2018 se han realizado las siguientes acciones:

- Abril de 2018: Se da inicio al convenio de asociación N° 392091 de 2018 entre la SED y la Corporación Infancia y Desarrollo, en el cual se definen estrategias de educación flexible con enfoque diferencial que reconoce las características de la población y las necesidades educativas de esta. Se ha logrado establecer encuentros periódicos con Cabildos y Gobernadores en los cuales se han realizado acuerdos relacionados con lo siguiente:
  - Espacios para llevar a cabo la socialización e inscripción de la estrategia a personas interesadas.
  - Acuerdos para selección de apoyos culturales.

- Ubicación de espacios para atención.

En la siguiente tabla se podrá identificar en que localidades se viene atendiendo estudiantes pertenecientes a las comunidades indígenas:

LOCALIDAD	PUNTO DE ATENCIÓN	COMUNIDAD INDIGENA	No DE ESTUDIANTES	No DE GRUPOS
CIUDAD BOLIVAR	ARABIA WOUNAAN	WOUNAAN	17	1
	VISTA HERMOSA WOUNAAN		31	2
CANDELARIA	CASA INDIGENA	ANDOKE	2	2
		BORA	2	
		WITOTO	17	
		INGA	15	
		EMBERA KATIO	2	
		YANACONA	1	
ENGATIVA	CABILDO KICHWA	KICHWA	26	1
FONTIBÓN	COMUNIDAD MISAK	MISAK	9	1
SUBA	COMUNIDAD MUISCA	MUISCA	19	1
		NASA	2	
USME	AMBIKA PIJAO	AMBIKA PIJAO	25	2
6	7	12	168	10

Se han atendido en el marco del convenio a 12 Comunidades indígenas ubicadas en 6 localidades de Bogotá, entre ellas Usme, Ciudad Bolívar, Candelaria, Engativá, Fontibón y Suba, logrando una atención de 168 estudiantes distribuidos en 10 grupos.

Contratación de apoyos culturales:

Es importante referir que a la fecha se cuenta con la contratación de tres apoyos culturales los cuales se han concertado con los cabildos quienes envían las hojas de vida del personal que consideran cumplen con el perfil y habilidades para hacer parte del proceso. Estos a su vez, vienen acompañando, mediando y fortaleciendo los procesos pedagógicos con el fin de garantizar la pervivencia cultural y la contextualización de temáticas desde una mirada y diálogo intercultural. Adicionalmente, se viene diseñando un documento denominado funciones del Apoyo Cultural en MEF el cual posibilita que los gestores y tutores logren identificar el sentido y el alcance del quehacer de este perfil en el marco del convenio en cada una de las líneas de trabajo que se tienen en las Estrategias de Educación Flexible.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?



En el marco del proceso de estrategias educativas flexibles se ha evidenciado lo siguiente:

- La interculturalidad como proceso social y académico se ha visto fortalecida, ya que se generan espacios de interacción reconociendo la diferencia respecto a las identidades culturales, promoviendo espacios de diálogos de saberes, en los que prima el acervo para la garantía de derechos de los pueblos indígenas en nuestro país.
- Los estudiantes se muestran empoderados de sus propios procesos, participan, reflexionan, se cuestionan, se incluyen como actores importantes en el sistema académico, potenciando así las relaciones entre docente y estudiante, y a su vez como comunidad, fortaleciendo aquellos conocimientos básicos para poder desenvolverse en sociedad.
- Las participaciones de los apoyos culturales en el marco de las estrategias inciden de manera significativa en los procesos, ya que más allá de actuar como intermediarios culturales, se muestran como líderes, pedagogos y traductores promoviendo una experiencia a través del diálogo intercultural para las partes inmersas en los procesos de aprendizaje - enseñanza.

Adicionalmente, se ha logrado avances en la concertación de la implementación del modelo flexible en lo que corresponde a metodologías, horarios, materiales, entre otras.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

La inasistencia de la comunidad indígena es alta cuando se desarrollan ferias comerciales o hay algún evento en el sector que promueva las ventas, dado que esta es una de las fuentes primarias de ingreso para los estudiantes de la Casa indígena. Se presentan situaciones particulares con algunos Cabildos, tal como se menciona a continuación:

- Con la comunidad KICHWA las diferencias de religión que hay entre ellos en ocasiones genera controversia sobre sus costumbres ancestrales, así como las diferencias entre las generaciones de edades que asisten a clase, pues los jóvenes no tienen tan marcado el respeto por sus mayores al interior del cabildo ante lo cual se hacen reflexiones continuas y acuerdos dentro de las aulas.
- El cabildo Muisca de Suba al no contar con una identidad cultural como comunidad indígena y por tanto no tener dinamizador cultural, hace que el trabajo de los tutores se haga a partir de las exploraciones propias, además que ellos mismos no son conscientes de sus propios orígenes, se ha hecho necesario comenzar porque se reconozcan como pertenecientes a dicha comunidad étnica.

La comunidad Misak es minoría al interior del grupo, por lo que el trabajo de cada sesión implica hacer procesos que atienden al contexto general de todos los participantes, puesto que no fue posible la focalización mínima requerida por parte de la comunidad.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa? Espacios periódicos de seguimiento con participación de la Comisión de Educación de la Mesa Autónoma Indígena, gobernadores y líderes de las comunidades, en los cuales se

han concretado los procedimientos para la implementación de las acciones afirmativas y se han abordado asuntos puntuales.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

Actualmente se atienden 168 estudiantes a través del convenio de asociación N° 392091 de 2018 entre la SED y la Corporación Infancia y Desarrollo

**Proyecto: 1050**

**Acción: Atender diferencialmente a niños y niñas indígenas de las Casas de Pensamiento Intercultural a través de la Estrategia de transiciones efectivas y armónicas en educación inicial.**

Descripción de las actividades

- Construcción conjunta del plan de acción para acompañar las Transiciones Efectivas y Armónicas de los niños y las niñas, con cada una de las Casas de Pensamiento Intercultural.
- Elaboración, socialización y aprobación del documento de Lectura de Realidad de las Casas de Pensamiento Intercultural, en donde se resaltan los siguientes aspectos: Lengua materna, Cosmovisión, Relatos ancestrales, Procesos artísticos, Reconocimiento del territorio.
- Acercamiento a la propuesta pedagógica de la Casa de Pensamiento Intercultural, socialización de las acciones a desarrollar desde el acompañamiento a las Transiciones Efectivas y Armónicas (TEA) con participación del sabedor, coordinadora, maestras, niños, niñas y familias.
- Procesos de cualificación a maestras, maestros y agentes educativos.
- Incorporación del enfoque diferencial a los Acuerdos de Ciclo.
- Desarrollo de planeaciones conjuntas.
- Realización de encuentros con familias.
- Abordaje del tema en las Mesas Pedagógicas locales.
- Desarrollo de ambientes de aprendizaje y estrategias pedagógicas diferenciales.
- Elaboración, promoción y participación de la coordinadora en la planeación conjunta para el encuentro con familias.
- Realización de encuentros con familias, para acciones de sensibilización al tránsito y explicación del procedimiento de matrícula 2019.
- Focalización, identificación y priorización de las IED seleccionadas por las familias, para que los niños y niñas de las Casas de Pensamiento Intercultural realicen el tránsito 2019.
- Encuentros de trabajo y acercamiento con las IED identificadas y focalizadas por las familias para realizar el tránsito 2019, para presentar la propuesta pedagógica de las Casas de Pensamiento Intercultural, a fin de que los rectores incorporen el trabajo desde la interculturalidad en sus proyectos educativos y Acuerdos de Ciclo.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

- Contratación de dos asesoras de inclusión interculturales, delegadas por la Mesa Autónoma Indígena y representantes de los pueblos Nasa y Uitoto.
- Contratación de 5 agentes educativos interculturales para las IED de mayor procedencia de tránsito de niños y niñas de comunidades indígenas: Wounnan, Misak, Embera.
- Realización, ajustes y socialización de los 10 documentos de lectura de realidad de las Casas de Pensamiento intercultural, como insumo de reconocimiento de la diversidad y de las dinámicas comunitarias.
- Participación en 2 jornadas pedagógicas con el equipo de Educación de la Mesa Autónoma Indígena, equipo de Educación Inicial de la SED y equipo de profesionales asesoras de inclusión de los convenios de asociación entre ICBF-SED- y Cajas de Compensación Familiar.
- Participación permanente en los espacios convocados por la Mesa Autónoma Indígena y la Subsecretaría de Asuntos Étnicos de la Secretaría de Gobierno Distrital.
- Disposición y apertura de las coordinadoras de las Casas de Pensamiento Intercultural, para la implementación de la estrategia.
- Participación de sabedores y abuelas en la mayoría de los espacios concertados con las comunidades para acompañar el tránsito de los niños y las niñas.
- Acercamiento a IED interesadas en recibir, acoger y adaptar sus propuestas pedagógicas, a la luz de las propuestas planteadas por las profesionales asesoras de inclusión y desde el proyecto pedagógico de la CPI.
- Construcción, adecuación y socialización de la lectura de realidad a la comunidad, como insumo de reconocimiento de la diversidad de los niños, niñas y familias de la CPI.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

Para el adecuado desarrollo e implementación del plan de acción que se construye con cada una de las Casas de Pensamiento Intercultural, es indispensable, la representatividad y participación permanente de los gobernadores de los pueblos que representan cada una de las Casas, el poder contar con su participación en los espacios convocados es muy difícil, además se suma el hecho que, el cambio de gobierno se realiza anualmente, y los procesos de empalme al interior de los cabildos no son los más adecuados, en tanto no permiten coordinar acciones, apelando a la falta de conocimiento. Se puede convocar a los gobernadores a las reuniones, asisten y participan en algunos casos, y al siguiente encuentro, manifiestan que no conocen acerca del tema del cual se está hablando.

La convocatoria a las familias para vincularlas a los procesos de acompañamiento al tránsito debe partir de los entornos comunitarios, liderados por los gobernadores de los pueblos, de lo contrario, la participación se disminuye significativamente.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

- La articulación con la Mesa Autónoma indígena se realiza a través de las reuniones convocadas por cada una de las Direcciones de la Secretaría de Educación, y en el seguimiento al cumplimiento de las Acciones Afirmativas con todo el equipo directivo de la SED.

Además de la participación en las jornadas pedagógicas con el equipo de Educación de la Mesa Autónoma Indígena, equipo de Educación Inicial de la SED y equipo de profesionales asesoras de inclusión de los convenios de asociación entre ICBF-SED- y Cajas de Compensación Familiar, para abordar temas referidos a:

- Sentido de la Educación Inicial y educación indígena propia: semillas de vida.  
- Trabajo al interior de las Casas de Pensamiento Intercultural y las Instituciones Educativas Distritales.

-Planeación de estrategias pedagógicas.

Planeación y desarrollo de encuentros con familias para abordar la importancia del acompañamiento al tránsito efectivo y armónico.

-El trabajo con la comunidad ha sido asertivo, abierto al dialogo, a la participación en las diferentes actividades propuestas, han sido quienes más han aportado en la construcción del plan de acción y los documentos de lectura de realidad, reconociendo que al ámbito comunitario es uno de los que mayor relevancia e importancia tiene para los pueblos indígenas.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

75 beneficiarias y 70 beneficiarios, para un total de 145 niños y niñas.

### **Proyecto: 1052**

**Acción: Elaborar un estudio acerca de la viabilidad de la implementación de una minuta diferencial en el Programa de Alimentación Escolar, reconociendo las necesidades y prácticas alimentarias de los pueblos indígenas y la población rural en las IED**

Describir las actividades

El contratista adjudicatario del concurso de méritos, hará una verificación de consumo de los complementos alimentarios suministrados en el marco del PAE, con enfoque cuantitativo y cualitativo, en donde no solo se verificará el consumo sino la satisfacción de los estudiantes.

Dentro del pliego de condiciones se incluyeron las siguientes actividades a desarrollar, para facilitar la comunicación con los estudiantes desde el enfoque diferencial étnico:

1. Sistematización, estructuración, revisión y análisis de la información de consumo de raciones alimentarias, por etnia, entre otras caracterizaciones, con el fin de conocer las necesidades particulares de las poblaciones minoritarias para promover la adopción de medidas que adecuen la institucionalidad a las distintas comunidades de la población escolar de la ciudad y así, se puedan mejorar las condiciones para la permanencia y el bienestar de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los grupos étnicos dentro del sistema escolar.



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

2. Para el caso del abordaje con estudiantes étnicos que hacen parte de una comunidad determinada, se deben incluir como participantes de los grupos focales, entrevistas y demás instrumentos a utilizar, representantes de las diferentes comunidades, con el fin de recolectar la información cualitativa de manera asertiva. Es decir, reconociendo las características particulares de cada comunidad.
3. La realización de un grupo focal para para indígenas (etnias con representación mayoritaria dentro de la matrícula oficial), vinculando:
  - De los 24 profesionales de verificación de consumo (tanto enfoque cualitativo como cuantitativo), por lo menos dos deben pertenecer a uno de los 14 pueblos indígenas que hoy cuentan con estudiantes matriculados en colegios oficiales: Muisca de Suba, Muisca de Bosa, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Los Pastos, Uitoto y Nasa, Yanacona, Misak, Eperera Siapidara, Camentsá, Tubu y Wounnan Nonam.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

Se encuentra publicado en el Secop II el Concurso de Méritos SED-CM-A-DBE-084-2018 con objeto: *“Realizar el proceso de verificación de consumo en las diferentes modalidades entregadas a través del PAE, en cada una de las localidades del distrito como estrategia de seguimiento e identificación de los elementos que determinan el consumo”*. Al 21 de agosto de 2018, el proceso se encuentra en la etapa en la que los interesados presentan sus observaciones al informe de verificación o evaluación publicado por la entidad. El concurso de méritos se encuentra en proceso de adjudicación y los resultados de la realización del mismo se conocerán en diciembre de la presente vigencia.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

A la fecha de corte, el concurso de méritos se encuentra en proceso de adjudicación

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?

La Dirección de Bienestar Estudiantil ha socializado los detalles técnicos y contractuales del proceso de contratación con la Mesa Autónoma Indígena; y acogió las recomendaciones que la mesa dio al respecto.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

El proceso de verificación de consumo y nivel de satisfacción se realizará a una muestra representativa de los estudiantes con matrícula oficial, en las diferentes modalidades de complementos alimentarios entregados y en cada una de las localidades, como estrategia de seguimiento e identificación de los elementos que determinan tanto el consumo como el no consumo de los alimentos, sus preferencias y percepciones

**Proyecto: 1053**

**Acción: Acompañar pedagógicamente a las IED para fortalecer la educación intercultural con pueblos indígenas**

Descripción de las actividades

Al segundo semestre del año 2018 se acompaña pedagógicamente a catorce Instituciones Educativas Distritales que cuentan con estudiantes indígenas de las comunidades embera katío, embera chamí, wounaan, eperara, uitoto, inga y misak.

Este acompañamiento incluye: espacios de sensibilización y formación con docentes; conformación del Equipo dinamizador y asesoría in situ; fortalecimiento del diálogo y la corresponsabilidad entre las IED y las comunidades étnicas, entre otras acciones.

Cada Institución Educativa ha generado espacios con la comunidad educativa para reflexionar y avanzar en el fortalecimiento de la atención a la población indígena desde el enfoque diferencial étnico, promoviendo prácticas educativas interculturales que permiten la pervivencia de las identidades étnicas en la escuela.

A continuación, se presenta el listado de Instituciones Educativas Distritales y pueblos indígenas acompañados:

Localidad	Institución Educativa Distrital	Pueblo Indígena
<b>San Cristóbal</b>	José Félix Restrepo	Embera Chamí y Embera Katío
	José Joaquín Castro	Eperara
<b>Ciudad Bolívar</b>	Compartir Recuerdo	Wounaan
	La Arabia	
<b>Los Mártires</b>	Agustín Nieto Caballero	Embera Chamí y Embera Katío
<b>Santafé</b>	Antonio José Uribe	Embera Chamí, Embera Katío e Inga
	Jorge Soto del Corral	Inga
<b>La Candelaria</b>	Integrada La Candelaria	Uitoto
	Escuela Nacional de Comercio	Inga
<b>Usme</b>	Ciudad de Villavicencio	Uitoto
<b>Fontibón</b>	Antonio Van Uden	Misak
	Costa Rica	Uitoto



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

<b>Bosa</b>	San Bernardino	Muisca
	Kimy Pernía Domicó	

Este proceso ha permitido avanzar en la presentación de la propuesta de acompañamiento para el año 2018 con directivos docentes y docentes, y la conformación de los equipos de docentes dinamizadores del proceso en las IED que no venían siendo acompañadas desde el año anterior, buscando, así, incidir en procesos educativos y de gestión que generen la transformación de prácticas pedagógicas y contribuyan a la transversalización del enfoque diferencial étnico en las apuestas institucionales.

De esta manera, se ha diseñado una estrategia pedagógica teniendo en cuenta la educación indígena propia en camino a la construcción de una educación intercultural en la ciudad. Dicha estrategia pedagógica se implementa en aulas del Programa Volver a la Escuela y en aulas regulares, de las cuales hay siete (7) aulas diferenciales, conformadas exclusivamente por estudiantes indígenas, a saber: 4 aulas diferenciales del Programa Volver a la Escuela (Dos en la IED La Arabia, una en la IED Agustín Nieto Caballero, y una en la IED José Félix Restrepo, que están conformadas exclusivamente por estudiantes indígenas. Dos aulas de preescolar de estudiantes indígenas en los colegios Compartir Recuerdo y José Félix Restrepo. Un aula regular de estudiantes indígenas de grado primero en el colegio Antonio José Uribe.

En este proceso se destaca el papel de los once (11) apoyos culturales indígenas de los pueblos mencionados, que la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones ha contratado para acompañar a las IED. Así, los apoyos culturales indígenas acompañan estas aulas diferenciales y a estudiantes que se encuentran en los niveles de primaria y bachillerato, realizando actividades de fortalecimiento de la identidad cultural y seguimiento a los procesos académicos y de convivencia de estudiantes indígenas. Además, como parte de este acompañamiento pedagógico, se avanza en la identificación de los y las estudiantes indígenas de las IED participantes.

Así, durante el segundo semestre se ha avanzado en las siguientes actividades: la realización de acciones de reconocimiento del contexto institucional y de proyectos que permitan articular la perspectiva de educación intercultural; se llevaron a cabo espacios de sensibilización y formación con docentes sobre las prácticas y ejercicios de educación intercultural desde las apuestas pedagógicas.

También, en las IED acompañadas se conformaron Equipos dinamizadores y se adelantaron asesorías in situ, que son los que lideran los ejercicios de educación intercultural con la comunidad educativa; y se adelantaron acciones de fortalecimiento del diálogo y la corresponsabilidad entre las IED y las comunidades indígenas, de forma que se propicie la participación efectiva de las mismas en los espacios de educación formal.

En el marco de la participación en espacios de interlocución y reflexión con la comunidad, se han adelantado espacios de diálogo directo con el Cabildo Wounaan del barrio Vista Hermosa en Ciudad Bolívar, y con las comunidades embera katío y embera chamí, con el



fin de responder a sus inquietudes y necesidades en materia educativa, relacionadas principalmente con la asignación de cupos educativos y la prestación del servicio de transporte escolar.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

- Acompañamiento permanente de 14 IED con la presencia de once (11) apoyos culturales indígenas, en procesos académicos y de convivencia. Estos apoyos culturales realizan planeación pedagógica con los y las docentes del programa Volver a la Escuela y de las aulas regulares, de acuerdo con los siguientes ejes articuladores: territorio, prácticas culturales, gobierno propio y cosmovisión; y propician actividades de fortalecimiento de la identidad cultural de los y las estudiantes de estas comunidades.

El proceso de acompañamiento pedagógico ha permitido fortalecer la atención educativa a estudiantes indígenas que hacen parte del sistema educativo distrital, promoviendo la inclusión de los saberes ancestrales a través de la vinculación de personas pertenecientes a los pueblos indígenas.

- Fortalecimiento de los procesos de diálogo y corresponsabilidad con las comunidades indígenas.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

La acción afirmativa se ha implementado satisfactoriamente y ha permitido fortalecer los procesos de diálogo entre la Secretaría de Educación y la Mesa Autónoma Indígena de Bogotá.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?

La vinculación de los apoyos culturales indígenas se hace mediante diálogo y concertación con los respectivos cabildos, lo cual permite fortalecer los procesos de comunicación entre las Instituciones Educativas y las comunidades.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

El acompañamiento pedagógico a las IED con la participación de once (11) apoyos culturales indígenas, ha permitido involucrar a 676 estudiantes indígenas de diferentes pueblos en el marco del Programa Volver a la Escuela y Aulas Regulares de 14 Instituciones Educativas acompañadas por el equipo pedagógico de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones y los apoyos culturales indígenas

**Proyecto: 1053**

**Acción: Diseñar una propuesta de educación indígena propia e intercultural en Bogotá, con participación de los pueblos indígenas en la ciudad.**

Descripción de las actividades

La acción afirmativa se ha implementado a través de un proceso contractual ejecutado con el Cabildo Ambika Pijao de noviembre de noviembre de 2017 a marzo de 2018, con el





fin de recoger insumos con la participación comunitaria para construir una propuesta de educación indígena propia e intercultural en Bogotá con participación de los pueblos indígenas de la ciudad. Así, se suscribió el contrato interadministrativo 2614 de 2017 con el fin de “desarrollar procesos pedagógicos y de consulta con miembros de pueblos indígenas presentes en la ciudad, para fortalecer la atención educativa a personas indígenas en el sistema educativo distrital”.

Además, con el fin de continuar con la recolección de insumos para construir dicha propuesta educativa, durante el año 2018 se avanza en la preparación de la contratación de la segunda fase de dicho proceso con los catorce pueblos indígenas que integran la Mesa Autónoma Distrital.

De este modo, se han realizado tres espacios de diálogo con autoridades indígenas de la Mesa Autónoma Distrital para concertar la propuesta de la segunda fase y avanzar en los procesos de participación respecto a la educación propia e intercultural con los 14 pueblos indígenas: Muisca de Suba, Muisca de Bosa, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Los Pastos, Uitoto y Nasa, Yanacona, Misak, Eperara Siapidara, Camentsá, Tubu y Wounnan Nonan. Así, en el primer semestre del 2018 se avanzó en la definición de la propuesta entre la Sed y la Mesa Autónoma Indígena y se inició la preparación del proceso contractual con el cabildo Inga para ejecutar la segunda fase, que permita construir una propuesta de educación propia e intercultural en Bogotá con participación de los pueblos indígenas de la ciudad.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

- La implementación de la acción afirmativa, a través de la primera y la segunda fase, permite avanzar en la construcción de una propuesta de educación propia e intercultural en Bogotá con participación de los pueblos indígenas en la ciudad. De este modo, uno de los principales logros ha sido contar con la participación de los 14 pueblos indígenas para definir y ejecutar las actividades que permiten avanzar en el fortalecimiento de la atención educativa de las y los niños y jóvenes indígenas que hacen parte del sistema educativo distrital.
- Participación de 840 personas de los 14 pueblos indígenas, a través de la realización de catorce asambleas comunitarias acerca de procesos de educación propia e intercultural.
- Se realizaron catorce (14) círculos de palabra, uno por cada pueblo indígena, con el fin de intercambiar conocimiento y experiencias en educación propia, a la luz del ritual realizado por el medico tradicional y compartido con mayores, hombres, mujeres jóvenes y niños indígenas. En los círculos de palabra participaron en total 350 personas.
- Se realizaron catorce (14) jornadas de trabajo con grupos focales, con la participación de 340 personas.
- Se realizó la asamblea de socialización de resultados con la participación de los catorce (14) grupos focales, personas de las Instituciones Educativas vinculadas, e invitados e invitadas de diferentes sectores del Distrito, en la que participaron 157 personas.
- Elaboración de un Documento acerca de la situación actual de la educación propia e intercultural de los pueblos indígenas en la ciudad de Bogotá, y de recomendaciones, con la participación de 14 pueblos indígenas

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique  
Ninguna. La acción afirmativa se ha implementado satisfactoriamente y ha permitido fortalecer los procesos de diálogo entre la Secretaría de Educación y la Mesa Autónoma Indígena de Bogotá.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?  
La Mesa Autónoma Indígena ha participado en la definición y en la ejecución de las propuestas de la primera y la segunda fase. Así, en el año 2017 el cabildo Ambiká Pijao estuvo a cargo de la ejecución del contrato Interadministrativo; y en el año 2018, el contrato será suscrito por el Cabildo Inga.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

A continuación, se presenta el número de personas beneficiarias en las diferentes actividades realizadas, de cada uno de los siguientes pueblos: Muisca de Suba, Muisca de Bosa, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Los Pastos, Uitoto y Nasa, Yanacona, Misak, Eperara Siapidara, Camentsá, Tubu y Wounnan Nonam.

Actividades comunitarias realizadas:

PUEBLO / ACTIVIDAD	ASAMBLEA DE SOCIALIZACIÓN	CÍRCULO DE PALABRA	GRUPO FOCAL
01-MUISCA DE SUBA	89	26	18
02-MUISCA DE BOSA	92	25	20
03-AMBIKÁ PIJAO	90	29	24
04-KICHWA	85	20	18
05-INGA	49	34	32
06-NASA	58	28	27
07-UITOTO	49	41	31
08-YANACONA	43	21	23
09-PASTOS	66	21	42
10-MISAK	49	22	32
11-WOUNAAN	50	19	24
12-CAMÉNTSÁ	51	29	14
13-EPERARA SIAPIDARA	34	17	17
14-TUBÚ	35	18	18
<b>TOTAL</b>	<b>840</b>	<b>350</b>	<b>340</b>

Asamblea de socialización de resultados:

PUEBLO INDÍGENA O INSTITUCIÓN	# ASISTENTES
01-MUISCA DE SUBA	9
02-MUISCA DE BOSA	12
03-AMBIKÁ PIJAO	15
04-KICHWA	8
05-INGA	10



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

06-NASA	10
07-UITOTO	11
08-YANACONA	6
09-LOS PASTOS	9
10-MISAK	11
11-WOUNAAN	14
12-CAMÉNTSÁ	7
13-EPERARA	5
14-TUBÚ	6
EMBERA CHAMI	3
EMBERA CATIO	1
TUCANO	1
COMISIÓN EDUCACIÓN	1
DOCENTE COLEGIO JOSE JOAQUIN CASTRO	1
EQUIPO COORDINADOR	7
ESCUELA TALLER	2
PATALETA	1
PUEBLO RROM	1
SDE	2
SECRETARIA DE GOBIERNO	2
CPI MAKADE TINIKANA	1
SIN PERTENENCIA ETNICA	1
<b>TOTAL</b>	<b>157</b>

**Proyecto: 1053**

**Acción: Realizar tres sesiones eventos sobre educación intercultural con grupos étnicos.**

Descripción de las actividades

En el primer periodo del 2018 se ha proyectado el presupuesto para la realización del evento sobre educación intercultural con grupos étnicos.

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

El primer evento realizado en 2017 en el proceso de implementación de la acción afirmativa permitió fortalecer los procesos pedagógicos con niños y niñas indígenas en relación con la pervivencia de su identidad cultural en el contexto escolar.

Durante el 2018 se ha dialogado con la comisión de educación de la Mesa Autónoma sobre la importancia de recibir una propuesta para la realización del evento de educación intercultural, vinculando a los y las niñas que hacen parte del sistema educativo distrital y a las respectivas Instituciones Educativas.

Se espera llevar a cabo el evento en el segundo semestre del año 2018.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

Ninguna. La acción afirmativa se ha implementado satisfactoriamente y ha permitido fortalecer los procesos de diálogo entre la Secretaría de Educación y la Mesa Autónoma Indígena de Bogotá.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?  
A través de la comisión de educación la Mesa Autónoma Indígena de Bogotá se recibirá la propuesta y aportes para la realización del evento de educación intercultural.

Número de beneficiarias y beneficiarios:

150 estudiantes indígenas en el evento realizado en el año 2017. Se proyectará el número de beneficiarios una vez se avance en la propuesta del año 2018.

### **Proyecto: 1074**

### **Acción: Otorgar 5% del puntaje total en los procesos de adjudicación de créditos beca de las estrategias de Acceso a Educación Superior de la SED a personas afrocolombianas**

#### Descripción de las actividades

La implementación de la acción afirmativa inició con la identificación de las estrategias de acceso a educación superior en las cuales podía ser adoptada. Este proceso de identificación permitió establecer que había dos estrategias que ya contaban con una acción afirmativa inicial, el Fondo de Reparación Integral a las Víctimas del conflicto armado y la Alianza Bogotá Ciudad Educadora con porcentajes del uno y dos por ciento, respectivamente.

En ese sentido y con el fin de establecer acciones afirmativas en otras estrategias, se inició con su implementación en el Fondo de Educación Superior para Todos (FEST), en cuyo reglamento (Acuerdo 01 de 2017) la Junta Directiva adoptó los criterios de calificación para la convocatoria 2018-1 que tuvo lugar entre los meses de diciembre de 2017 y enero de 2018. Como resultado, fueron beneficiados siete (7) jóvenes afro mediante la adjudicación de igual número de créditos-beca para el acceso a educación superior.

Adicionalmente, la Junta Administradora del Fondo SED Técnica y Tecnológica, adoptó el 25 de mayo de 2018 un nuevo Reglamento Operativo implementando la acción afirmativa correspondiente al 5% de puntaje adicional a los aspirantes pertenecientes a comunidades étnicas. Dicho reglamento entró en vigor para la convocatoria 2018-2 del fondo en mención.

Por otra parte, durante los meses de mayo y junio se estructuraron e iniciaron los procesos de convocatoria correspondientes al FEST y Fondo SED Técnica y Tecnológica. De acuerdo con los cronogramas establecidos para ambos fondos, las convocatorias cerraron en el mes de julio, motivo por el cual, los beneficiarios adjudicados serán reportados en el informe trimestral que se realice con corte a 30 de septiembre de 2018

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

El principal logro en este frente es la implementación de la acción afirmativa en el Fondo SED Técnica y Tecnológica. La implementación en fondos de Víctimas y Alianza se realizará de manera progresiva conforme se vayan modificando los reglamentos operativos de cada uno.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

La necesidad de modificar el reglamento operativo del fondo en el que se implementa la acción afirmativa ha constituido una dificultad en la implementación de la acción afirmativa, pues dicho procedimiento no es usual y demanda exhaustivos procesos de revisión.

Por otra parte, desde la Dirección de Educación Superior se busca contar con la fuente idónea de validación de la información de declaración de la persona como integrante de la comunidad étnica.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?

La implementación de esta acción fue previamente acordada con las comunidades en los procesos de concertación del Plan Integral de Acciones Afirmativas. Así mismo, el avance ha sido presentado en los espacios institucionales de participación a los que ha sido citada la Dirección de Relaciones con los Sectores de Educación Superior y Educación para el Trabajo

Número de beneficiarias y beneficiarios:

Beneficiarios: 8

Beneficiarias: 5

**Proyecto: 1074**

**Acción: Realizar 7 encuentros de socialización y difusión de los programas de Acceso con Calidad a la Educación Superior para la comunidad afrodescendiente**

Descripción de las actividades

El día 26 de mayo de 2018 se llevó a cabo una jornada de socialización en la Casa de Pensamiento Indígena

¿Cuáles fueron los principales logros en esta acción afirmativa?

La jornada fue llevada a cabo satisfactoriamente.

¿Ha existido alguna dificultad en la implementación? Explique

El número de asistentes pudo/podría ser mayor. Para fortalecer la capacidad de convocatoria de estos espacios, se realizó una reunión de coordinación con la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones para próximos encuentros.

¿Cómo ha sido la articulación con la instancia representativa? ¿Cuál ha sido la participación de la comunidad en el proceso de implementación de la acción afirmativa?



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

La implementación de esta acción fue previamente acordada con las comunidades en los procesos de concertación del Plan Integral de Acciones Afirmativas. Así mismo, el avance ha sido presentado en los espacios institucionales de participación a los que ha sido citada la Dirección de Relaciones con los Sectores de Educación Superior y Educación para el Trabajo

Número de beneficiarias y beneficiarios:  
No aplica

## **Anexo 6**

Ministerio de Educación. Asunto: Políticas Públicas Distritales en Educación. 20 de diciembre de 2017.

Bogotá D.C., 20 de Diciembre de  
2017

No. de radicación      2017-ER-247221  
solicitud:



**2017-EE-219996**

Señora

**YULIANA FALLA CASTELLANOS**

Ciudadana

Yuliana Falla Castellanos

calle 55 # 70 D 39

Bogotá D.C

Bogotá D.C

Asunto: Políticas Publicas Distritales en Educación.

Respetada señora Yuliana:

El Equipo de Atención educativa a Grupos Étnicos se permite indicar que se ha recibido comunicación por usted radicada, en la cual se solicita información relacionada con las Políticas Públicas Distritales en Educación, la solicitud realizad se sustenta en la recolección de datos necesarios para el desarrollo de La tesis de Maestría en Derechos Humanos.

En la comunicación se han realizado 4 solicitudes:

1. Remitir las políticas públicas en materia de educación del período 2012 a 2017 indicando la manera en cómo se ha incorporado el enfoque diferencial para la atención de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento en la ciudad de Bogotá D.C.
2. Informar cuáles son los lineamientos que ha dado el Ministerio de Educación para el diseño y formulación de la política pública de educación de Bogotá D.C. y en especial, si los mismos se han referido a la población de niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento.
3. Remitir las estadísticas consolidadas del período 2012 a 2016 del censo poblacional del sistema educativo público de Bogotá, donde se indique la población de niños y



niñas indígenas en situación de desplazamiento, especificando la edad, sexo y pueblo indígena al que pertenecen. Adjuntando anexos de las matrices y soportes correspondientes.

4. Informar cuántos pueblos indígenas y cabildos indígenas están constituidos en Bogotá D.C. y cuáles son las cifras de desplazamiento de cada uno. En virtud a las anteriores solicitudes, el Ministerio de Educación se permite indicar que:

Bajo la normatividad que garantiza el derecho de la educación de los Grupos Étnicos ha emprendido acciones orientadas en el principio de entendimiento de que la atención educativa a los grupos étnicos es un proyecto estratégico y transversal, que se apoya en un amplio marco normativo fundamentado en los artículos 7º y 10º de la Constitución Política, el Título III, Capítulo 3, de la Ley 115 de 1994; el Decreto Reglamentario 804 de 1995 y los convenios y tratados internacionales.

Desde esta perspectiva, se han promovido gestiones que propenden por el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe, institucionaliza la participación de las comunidades en la construcción de una educación pertinente, idónea y de calidad que respete y fortalezca su identidad cultural, por lo cual parte de nuestros esfuerzos están alrededor de la concertación de la política educativa para los Pueblos Indígenas de Colombia, la cual amparará derechos educativos a aquellos Pueblos Indígenas asentados en los municipios del asunto.

De este modo, se hace importante recordar que en el año 2007 se reglamentó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas - CONTCEPI, como el espacio propicio para la construcción de políticas públicas en materia educativa para los Pueblos Indígenas, a través de la expedición del Decreto 2406 de 2007. Es en este espacio que surgió el concepto de Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP, como mecanismo de concreción de la educación propia que ha de contribuir a asegurar la pervivencia física y cultural de los 103 Pueblos Indígenas de Colombia.

En este espacio las 5 organizaciones nacionales han tenido plena participación y como producto del trabajo se ha consolidado el documento perfil SEIP, la ruta e instrumentos pedagógicos que fueron utilizados para desarrollar el proceso de consulta previa del SEIP. Así, hay que destacar que el documento Perfil- SEIP, es producto de diez (10) años de trabajo de diálogo y construcción colectiva, en 28 sesiones de trabajo de la CONTCEPI,

dando como resultado avances significativos en la consolidación del documento el cual está conformado por tres componentes fundamentales: Pedagógico, Político-Organizativo y Administración-Gestión.

En ese contexto, este Ministerio siendo respetuoso de la normatividad vigente y en garantía de los derechos a los Pueblos Indígenas ha construido conjuntamente con las organizaciones indígenas nacionales todo el proceso referente a la expedición del SEIP como política educativa, por lo que en atención a las dinámicas propias de los Pueblos el proceso de consulta se trabajó a través de las cinco (5) organizaciones nacionales, con un enfoque territorial que permitió recoger insumos a nivel local, zonal regional y nacional que le aportan a la consolidación del proyectos o proyectos de norma del SEIP.

En la actualidad, se tiene como balance general la finalización de la primera fase (Pre-alistamiento) de la ruta metodológica. Igualmente, se desarrolló la segunda fase (socialización, retroalimentación, concertación y acuerdo) ejecutando aproximadamente 114 talleres de recolección de insumos con las Autoridades propias de los pueblos indígenas y se avanzó en la sistematización de los aportes recolectados en dichos talleres a través de la realización de 7 subcomisiones relatoras del proyecto de norma, ajustándose a criterios de participación y regionalización, las cuales se llevaron a cabo en: Florida – Valle, Ibagué, Bogotá, Quibdó, Tuchín, Encano y Bogotá. En el presente mes se dio inicio a la tercera fase de consolidación del proyecto o proyectos de norma, y se espera que en el 2018 se realice la protocolización del proyecto de norma concertado que incorporará al ordenamiento colombiano el Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP.

Como un proceso paralelo, en la actualidad se tiene la implementación Decreto 2500 de 2010, hoy compilado en el Decreto 1075 de 2015 (Capítulo 4, Título 1, Parte 3, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015), por el cual se reglamentó de manera transitoria la "contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP", como consecuencia de un proceso de concertación con las Organizaciones Indígenas en el marco de la CONTCEPI.

Con dicho Decreto, los Pueblos Indígenas pueden desarrollar su capacidad de administración, coordinación y orientación pedagógica de manera pertinente, mientras el Gobierno Nacional y los Pueblos Indígenas, concertan la norma mediante la cual, se reconozca plenamente el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, que traslada la administración de la educación a los Pueblos Indígenas y se implementan los componentes administrativo, pedagógico y político-organizativo de dicho sistema.

Las funciones del Ministerio de Educación Nacional como cabeza de sector y de acuerdo con lo establecido en el artículo 1.1.1.1 del Decreto 1075 de 2015, le corresponde:

- Establecer las políticas y los lineamientos, dotar al sector educativo de un servicio de calidad con acceso equitativo y con permanencia en el sistema.
- Garantizar y promover a través de políticas públicas el derecho y acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, tanto en la atención integral de calidad para la primera infancia, como en sus niveles preescolar, básica, media y superior.
- Generar directrices, efectuar seguimiento y apoyar a las entidades territoriales en una adecuada gestión de los recursos humanos del sector educativo, en función de políticas nacionales de ampliación de cobertura, mejoramiento de la calidad y la eficiencia del servicio educativo y la pertinencia, entre otros.

Referente a las preguntas realizadas en esta solicitud, en virtud a lo establecido en el artículo 6º de la Ley 715 de 2001, corresponde a los departamentos, a través de las dependencias de su organización central o de las entidades descentralizadas departamentales competentes, conforme a la Constitución Política, la Ley, las normas técnicas nacionales y las respectivas ordenanzas, administrar los recursos cedidos por la Nación.

Cabe mencionar que según lo señalado en el artículo 7º de la Ley 715 de 2001, se establecen las competencias de los distritos y municipios certificados, entre las que se encuentran: dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad; propender por la ampliación de la cobertura educativa y administrar el sistema de información, así como las

actividades señaladas en el artículo 153 de la Ley 115 de 1994 señala:

*Administrar la educación en los municipios es organizar, ejecutar, vigilar y evaluar el servicio educativo; nombrar, remover, trasladar, sancionar, estimular, dar licencias y permisos a los docentes, directivos docentes y personal administrativo; orientar, asesorar y en general dirigir la educación en el municipio; todo ello de acuerdo con lo establecido en la presente Ley, el Estatuto Docente y en la Ley 60 de 1993.*

Dado, lo anterior, las Políticas Públicas Distritales en el marco de la Descentralización de la Educación y la atención que se debe realizar por las ETC, caso Bogotá, es a ella a quien corresponde generar políticas públicas con las cuales se garantice la Prestación del Servicio Educativo a las Comunidades Indígenas teniendo presente el enfoque diferencial para la atención de los niños y niñas indígenas en situación de desplazamiento.

Cordialmente,

Original Firmado.

**ETHEL MARGARITA MORALES GIL**

Asesora de Despacho V.P.B.M.

Despacho del Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media

Folios: 1

Anexos: 0

**Anexo:**

Elaboró YULIETH NAIR SANCHEZ ABRIL

Aprobó ETHEL MARGARITA MORALES GIL