



El futuro
es de todos

Gobierno
de Colombia



Acciones para el fortalecimiento de las capacidades de los referentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en enfoques diferenciales y su incorporación en el ciclo de las políticas públicas

.....
.....
.....
.....
.....

Convenio de Cooperación Internacional 1415 de 2019, suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En convenio 2019



**Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
—ICBF—**

Juliana Pungiluppi
Directora General

María Lucía Upegui Mejía
Subdirectora General

Aura Lucía Lloreda Mera
**Directora Técnica – Dirección Sistema
Nacional de Bienestar Familiar**

Andrés Alejandro Camelo Giraldo
**Subdirector Técnico – Subdirección de
Articulación Territorial del SNBF**

Nicolás Fernández de Soto
**Subdirector Técnico – Subdirección de
Articulación Nacional del SNBF**

Yaneth Sarmiento Forero
Subdirectora de Evaluación y Monitoreo (E)

Carmen Fonseca Casado
**Profesional – Subdirección de Monitoreo y
Evaluación**

Yenifer Lady Mariño Suárez
**Profesional – Subdirección de Articulación
Territorial del SNBF**

**Equipo Técnico del Sistema Nacional de
Bienestar Familiar**

Alicia Alexandra Fierro Morales
Jennifer Carolina Sierra Torres
Óscar Hernán Palacio Giraldo

Coordinación editorial

Julio Norberto Solano Jiménez
**Jefe de Oficina Asesora de Comunicaciones
Grupo de Imagen Corporativa**

Edición febrero de 2020

**Organización de Estados Iberoamericanos para
la Educación, la Ciencia y la Cultura —OEI—**

Mariano Jabonero
Secretario General, OEI Madrid

Ángel Martín Peccis
Director Regional, OEI Colombia

Carlos Mario Zuluaga Pardo
Director Adjunto, OEI Colombia

Érika Bohórquez Ballesteros
**Coordinadora Escuela de Infancia, OEI
Colombia**

Milena Molina Parra
Asesora Técnica

Edna Margarita Vargas Romero
Coordinadora Técnica y Operativa

Andrés Eduardo González Santos
**Coordinador Sublínea Enfoques
Diferenciales**

Equipo Técnico Territorial

Andrés Francisco Dimas Dimas
Ángela Biviana Carabalí Torres
Diana Alexandra Riveros Rueda
Karen Daniela Gómez León
Mónica Angelina Beltrán Rodríguez
Venecer Gómez Fuentes

Corrección de estilo, diseño y diagramación

Organización de Estados Iberoamericanos para
la Educación, la Ciencia y la Cultura —OEI—

Esta publicación es producto del convenio N.º 1415
de 2019, suscrito entre el Instituto Colombiano de
Bienestar Familiar y la Organización de Estados
Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia
y la Cultura.

Los contenidos son responsabilidad de las
entidades participantes.

Tabla de contenido

Introducción	5
A. SISTEMA NACIONAL DE BIENESTAR FAMILIAR	6
¿Qué es el Sistema Nacional de Bienestar Familiar?	7
¿Cuáles son sus objetivos?	8
¿Cuáles son sus agentes?	8
¿Cuáles son sus instancias?	8
¿Cuáles son sus ámbitos?	9
• ¿Quiénes participan en las diferentes instancias del Sistema Nacional de Bienestar Familiar?	10
• En el ámbito departamental	10
• En los ámbitos municipal y distrital	11
B. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	12
¿Qué son las políticas públicas?	13
¿Para qué sirve una política pública?	13
¿Quiénes participan en las políticas públicas?	14
¿Cuál es el ciclo que transita una política pública?	14
El ciclo de las políticas públicas y las políticas públicas departamentales y municipales de la primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias	16
C. POLÍTICAS NACIONALES DE PRIMERA INFANCIA; INFANCIA Y ADOLESCENCIA; Y APOYO Y FORTALECIMIENTO A LAS FAMILIAS	19
¿Qué son las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias?	20
¿Cuáles son las bases de las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia?	21
D. ENFOQUES DIFERENCIALES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRIMERA INFANCIA, INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y APOYO Y FORTALECIMIENTO A LAS FAMILIAS	24
¿Por qué hablar de los enfoques diferenciales?	25
¿Qué es la discriminación y el racismo?	26
¿Cuáles son los propósitos de los enfoques diferenciales?	27

¿Quiénes son los sujetos de especial protección considerados por los enfoques diferenciales?	28
El concepto de <i>interseccionalidad</i> en los enfoques diferenciales	29
¿Cuáles son los enfoques diferenciales adoptados por las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia?	30
E. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN DIÁLOGO CON LAS COMUNIDADES ÉTNICAS	37
¿Cómo se concibe el curso de vida en las comunidades étnicas?	38
¿Cuál es la concepción de niña, niño y adolescente en las comunidades étnicas?	40
¿Cuáles son los esquemas organizativos de los grupos étnicos?	45
F. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA FORTALECER LAS CAPACIDADES DE LOS REFERENTES DEL SISTEMA NACIONAL DE BIENESTAR FAMILIAR DESDE LOS ENFOQUES DIFERENCIALES	52
Introducción	53
Momento 1: Situarne y reconocer la posición propia	55
Momento 2: Reconozcamos las diferencias	58
Momento 3: Dialogar y comprender para acompañar	69
Momento 4: Transformar e incidir	76
Referencias	106

Introducción

El Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), creado para articular y coordinar las acciones del Estado que buscan garantizar la protección integral de las niñas, niños y adolescentes, tiene como ente rector al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que a nivel departamental cumple sus funciones por medio de las Direcciones Regionales, y a nivel municipal y local, por medio de los Centros Zonales.

Teniendo en cuenta la diversidad de contextos sociales, económicos, territoriales y culturales en la que crecen y se desarrolla la infancia y la adolescencia en nuestro país, así como de las diferentes necesidades que se identifican en función de los mismos, resulta pertinente promulgar propuestas de fortalecimiento de las capacidades de los referentes del Sistema para que estos apoyen y orienten la incorporación de enfoques diferenciales en el ciclo de políticas públicas en su quehacer cotidiano.

Para la elaboración de esta propuesta se articularon esfuerzos entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Instituto de Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), para identificar las necesidades de fortalecimiento de las y los referentes, así como del trabajo conjunto con algunos pueblos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas y el pueblo *rom* o gitano, para la identificación de sus particularidades culturales y territoriales.

La propuesta se estructura en cinco partes: la primera presenta los objetivos, agentes, instancias y ámbitos del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y su aproximación a los enfoques diferenciales; la segunda hace un abordaje general al ciclo de formulación e implementación de políticas públicas, con el propósito de que las y los referentes cuenten con herramientas para analizar el estado actual de las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia en sus zonas de incidencia y puedan promover acciones pertinentes para su implementación.

La tercera parte contiene la estructura y realizaciones de las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia y la cuarta presenta los enfoques diferenciales y los sujetos de especial protección. El objetivo de estas dos últimas es que las y los referentes identifiquen la pertinencia de la implementación de los enfoques diferenciales en el desarrollo de las políticas públicas de infancia, adolescencia y de apoyo y fortalecimiento a las familias.

Seguidamente, la quinta parte, elaborada a partir del trabajo de campo realizado en el marco de este convenio, describe de forma general el curso de vida de las comunidades étnicas y explica cómo ellas conciben la primera infancia, la infancia y la adolescencia.

Finalmente, la sexta parte presenta una metodología de autoformación en enfoques diferenciales, con herramientas y actividades para fortalecer las capacidades de las y los referentes, que también pueden ser replicadas con agentes e instancias con quienes desarrollan su labor.

A.

SISTEMA NACIONAL DE BIENESTAR FAMILIAR

Acciones para el fortalecimiento de las capacidades de los referentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en enfoques diferenciales y su incorporación en el ciclo de las políticas públicas

- Convenio de Cooperación Internacional 1415 de 2019, suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En convenio 2019



SISTEMA NACIONAL DE BIENESTAR FAMILIAR

¿Qué es el Sistema Nacional de Bienestar Familiar?

El Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) es el conjunto de **agentes e instancias** de coordinación y articulación que se interrelacionan y trabajan mancomunadamente para dar cumplimiento a la **protección integral** de niñas, niños, adolescentes y al apoyo y fortalecimiento a las familias, en los **ámbitos** nacional, departamental, distrital y municipal (ICBF, 2013).

La protección integral es el reconocimiento, por parte del Estado colombiano, de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, y el compromiso que se asume por la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención, cuando se ven amenazados, y la actuación inmediata para su restablecimiento cuando se ven vulnerados, en desarrollo del principio del interés superior (Ley 1098 de 2006, artículo 7º).

Según lo reconoce el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2017), **el enfoque diferencial** se concibe como un método de análisis y una guía para la acción, y como un aporte fundamental en la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia y del apoyo y fortalecimiento a las familias. Así mismo, reconoce que la intervención social está determinada por las características diferenciales de los sujetos sociales y sus contextos, ya que:

- Es un método de análisis porque busca conocer y entender los aspectos sociales, económicos, históricos y culturales que producen las inequidades, riesgos y vulnerabilidades de ciertos sujetos individuales y colectivos, así como valorar sus capacidades y la diversidad (ICBF, 2017).
- Es una guía para la acción porque permite tomar medidas sensibles a la diferencia, que no causan daño y que inciden en las políticas públicas. Se implementa a través de acciones afirmativas, adecuación de la oferta institucional y desarrollo de la oferta especializada (ICBF, 2017).

¿Cuáles son sus objetivos?

El Sistema Nacional de Bienestar Familiar tiene cinco objetivos fundamentales:

1. Garantizar la **protección integral** de niñas, niños y adolescentes, de acuerdo a sus etapas de desarrollo, pertenencia étnica, situación de discapacidad, ubicación geográfica y otros aspectos que construyen la identidad.
2. Promover la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de las **políticas públicas** de primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias, en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal, con enfoque diferencial.
3. Lograr la **prevalencia** de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en lo social, político, técnico y financiero.
4. Mejorar el ejercicio de **participación** y **movilización social** en torno a la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.
5. Evaluar y hacer seguimiento del **estado de realización** de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

¿Cuáles son sus agentes?

Los agentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar son las entidades públicas nacionales y territoriales, de la sociedad civil organizada, de la cooperación internacional y del sector privado, que participan en la protección integral de las niñas, niños y adolescentes o que ejecutan líneas de acción en infancia y adolescencia en un territorio (ver esquema 1). Entre los agentes del Sistema se incluye a **las autoridades étnicas legalmente constituidas** (ICBF, 2013).

¿Cuáles son sus instancias?

Son los escenarios o espacios de articulación y coordinación que convocan a los agentes para gestionar prioridades de política pública en primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias. Las principales instancias a nivel territorial, según lo define el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2013), a partir de lo establecido en el *Manual operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar*, son (esquema 1):

1. **Consejos departamentales y municipales de política social:** tienen como propósito decidir, planificar, coordinar y hacer seguimiento a la ejecución de los planes, programas y proyectos que cada entidad territorial desarrolle en materia de políticas sociales. El ICBF **realiza asistencia técnica** esta instancia. **Aquí deben participar y hacer incidencia las autoridades tradicionales étnicas, y las entidades deben asegurar su inclusión en esta instancia.**

2. **Mesas departamentales y municipales de Infancia, Adolescencia y Familia (MIAF):** son una instancia de operación y desarrollo técnico del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en la que se diseñan y actualizan los diagnósticos sobre la situación de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, se discuten y se trazan lineamientos técnicos sobre las diferentes temáticas relacionadas con infancia y adolescencia y con apoyo y fortalecimiento a las familias. De acuerdo con la Ley 1098 de 2006, el ICBF asume un rol de coordinación técnica de esta instancia. **Aquí deben participar y hacer incidencia las autoridades tradicionales étnicas o sus representantes, y las entidades deben asegurar su inclusión en esta instancia.**
3. **Instancias de desarrollo técnico:** mesas temáticas, poblacionales, territoriales y transversales relacionadas con problemáticas específicas como trabajo infantil, responsabilidad penal adolescente, explotación sexual y discapacidad, entre otras. Estas mesas hacen recomendaciones para la formulación, ejecución y evaluación de la política pública. **Aquí deben participar y hacer incidencia las autoridades tradicionales étnicas y las y los representantes de organizaciones sociales según las temáticas diferenciales que las mesas aborden, y las entidades deben asegurar su inclusión en estas instancias.**
4. **Instancias de participación:** propician la participación de las niñas, niños y adolescentes en la gestión de las políticas públicas. **Aquí deben participar las niñas, niños y adolescentes de las distintas comunidades étnicas del territorio, y las entidades deben asegurar su inclusión en estas instancias.**

¿Cuáles son sus ámbitos?

Los ámbitos hacen referencia a los distintos niveles de gobierno, y corresponden a la organización político administrativa definida en la Constitución de 1991 en su artículo 289, donde se establece que son entidades territoriales los departamentos, distritos, municipios y territorios indígenas. Estos últimos se encuentran en proceso de reglamentación; no obstante, se cuenta con el Decreto 1953 de 2014 «por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los territorios indígenas respecto de la administración de los sistemas propios o de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución».



Esquema 1: Esquema operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión del *Manual operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar* (2015) y el ABC del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (2014.)

¿Quiénes participan en las diferentes instancias del Sistema Nacional de Bienestar Familiar?

De acuerdo con el *Manual operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar* (ICBF, 2013), «la responsabilidad de garantizar los derechos y de restablecerlos está centrada en el Estado con la corresponsabilidad de la familia y la sociedad» (p. 31). Las instituciones públicas o agentes del Estado tienen la responsabilidad de asegurar la protección integral de las niñas, niños y adolescentes, así como las organizaciones privadas que operan programas del ICBF son colaboradoras o ejercen como intermediarias para que el Estado pueda cumplir con sus responsabilidades. La cooperación internacional, aunque no tiene responsabilidades definidas por la ley, apoya, participa en los diferentes ámbitos y hace recomendaciones; y la sociedad civil participa en las decisiones de política social y ejerce control social.

En el ámbito departamental

En la rama ejecutiva

La gobernación, junto con las secretarías departamentales, entidades adscritas departamentales, dependencias departamentales de entidades nacionales, la dirección regional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, los defensores de familia.

En la rama legislativa

La asamblea departamental.

En la rama judicial

El tribunal departamental.

Otros agentes

La personería, la contraloría y la registraduría del departamento, los agentes de cooperación internacional y las organizaciones civiles.

En los ámbitos municipal y distrital

En la rama ejecutiva

La alcaldía y las secretarías municipales, la comisaría de familia o la inspección de policía, las entidades departamentales o nacionales con presencia en los municipios o distritos, los centros zonales del ICBF, la defensoría de familia.

En la rama legislativa

Los concejos municipales y distritales.

En la rama judicial

Los juzgados municipales o tribunales distritales.

Otros agentes

La personería del municipio o distrito, la contraloría especial municipal o auxiliar, la registraduría especial municipal o auxiliar, los agentes de cooperación internacional y las organizaciones civiles.

Para ampliar la información sobre el Sistema y la operatividad del mismo puede revisar:

- *Manual operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar*, ICBF (2013).
- *ABC del Sistema Nacional de Bienestar Familiar*, ICBF (2013)¹.

¹ Estos documentos se pueden descargar desde la *Herramienta digital de formación a agentes del SNBF en enfoques diferenciales*.

B.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Acciones para el fortalecimiento de las capacidades de los referentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en enfoques diferenciales y su incorporación en el ciclo de las políticas públicas

- Convenio de Cooperación Internacional 1415 de 2019, suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En convenio 2019



LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

¿Qué son las políticas públicas?

Las políticas públicas son diseñadas estratégicamente por las entidades territoriales que poseen, además de poder político y público, legitimidad gubernamental, en coordinación y diálogo con la ciudadanía. Su fin último es garantizar el goce de derechos de los distintos actores sociales que coexisten y hacen parte de un mismo territorio (Roth D., 2008).

- Son instrumentos de planeación territorial que agrupan iniciativas, objetivos colectivos, medios y acciones para garantizar el goce efectivo de los derechos y la protección y desarrollo de los bienes públicos, es decir, de lo que beneficia a todos los miembros de la comunidad (Kraft y Furlonh, 2004; Roth D., 2010).
- Son el puente visible entre el Gobierno y la ciudadanía y permiten orientar la acción colectiva (Lahera, 2002; Kraft y Furlonh, 2004).
- Buscan soluciones efectivas a diversas problemáticas por medio de la construcción, ejecución y evaluación de **planes, programas y proyectos**.
- Tienen en cuenta las necesidades de la comunidad y las que la comunidad misma priorice por medio de la participación (Torres-Melo & Santander, 2013).

¿Para qué sirve una política pública?

Además de contribuir en la garantía y el goce de derechos, una política pública busca la participación incidente de los diferentes actores sociales en las acciones planificadas, a través de programas, planes y proyectos. Dicha incidencia está determinada por la comprensión que se tiene sobre el ciclo que atraviesa una política pública y por la eficacia en la comunicación entre los actores locales y los agentes que representan el poder político.

¿Quiénes participan en las políticas públicas?

En el escenario de participación que implica el pensar en política pública existen diferentes actores que cumplen con roles específicos en cada uno de los momentos del ciclo de esta. Hay un sistema de actores que, según lo mencionan la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer y el Instituto Republicano Internacional (CPEM e IRI, 2018), está conformado por:

- Entidades estatales que trabajen en pro de la implementación de las políticas (dentro de las que se destaca el Departamento Nacional de Planeación), a niveles nacional, departamental, distrital o municipal.
- Sociedad civil, comunidades y autoridades étnicas.
- Organizaciones no gubernamentales que trabajen en la defensa de la población o asunto objeto de las políticas.

¿Cuál es el ciclo que transita una política pública?

Cuando se piensa en construir y ejecutar una política pública se han definido unos pasos o etapas que se deben cumplir para que la política sea efectiva y responda de manera adecuada a su propósito. Este proceso se conoce como el ciclo de la política pública (esquema 2).



Esquema 2: Ciclo de la política pública

Fuente: elaboración propia a partir de la adaptación de la *Guía para la formulación, ajuste, implementación y seguimiento de políticas públicas de primera infancia, infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar en el territorio* (ICBF, 2018).

De acuerdo con la *Guía para la formulación, ajuste, implementación y seguimiento de políticas públicas de primera infancia, infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar en el territorio*, desarrollada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2018), se determinaron ciertas etapas para la comprensión del ciclo de las políticas públicas (esquema 2), y se realizó una adaptación de dichas políticas con respecto al análisis contextual de diagnóstico de las niñas, niños y adolescentes. Dichas etapas son:

Etapa 1. Alistamiento y formulación

En esta etapa se identifican temas prioritarios, se reconocen los actores que deben participar en todo el proceso, se conforma el equipo de trabajo y se le cualifica en los temas en los que se va a trabajar, entre los que se cuentan los enfoques diferenciales.

Etapa 2. Análisis del contexto territorial

En esta etapa se realizan un diagnóstico diferencial de la situación contextual en la que se encuentran las niñas, niños y adolescentes, y un análisis de la capacidad institucional del territorio y de la gestión realizada, que ha permitido o dificultado el goce efectivo de los derechos de la población objeto de la política y de sus propósitos.

Etapa 3. Toma de decisiones estratégicas

Requiere de la delimitación de cuatro aspectos importantes:

1. Los objetivos, la misión y la visión de la política.
2. Las prioridades y situaciones problemáticas y diferenciales a resolver.
3. Los ejes estratégicos donde se incluyen los planes, proyectos y programas.
4. La formulación del plan estratégico a largo plazo.

Etapa 4. Ajustes de la política pública

Esta etapa busca adecuar y actualizar la política –en el caso en que ya se encuentre formulada–, bien sea que se haya avanzado o no en la implementación. Los ajustes se hacen por varias razones:

1. Ha pasado tiempo desde su formulación y se han identificado nuevas problemáticas y prioridades.
2. La identificación de necesidades diferenciales, que no logran ser atendidas por los instrumentos y estrategias de la política vigente.

3. Las comunidades no conocen la política o no las tuvieron en cuenta en las etapas de formulación.
4. La política no cuenta con planes de acción o recursos asignados.
5. La política está desactualizada en razón a nuevas normatividades o decisiones que se han tomado en los instrumentos de planeación territorial.

Etapa 5. Implementación de la política pública

Es el paso de la planeación estratégica a la operativa. En la implementación participan todos los agentes que tienen competencia en el tema, bajo los principios de coordinación, cooperación y corresponsabilidad. La implementación sigue el modelo de la gestión pública orientada a resultados con intervenciones eficientes.

Etapa 6. Seguimiento y evaluación de la política pública

Es el proceso continuo de recolección y análisis de información que permite conocer el avance de las acciones implementadas, y la consecución de las metas y resultados esperados. El seguimiento y la evaluación permiten identificar problemáticas presentadas, así como aciertos y oportunidades en la implementación, y buscan con ello reajustar y reorientar los componentes de la política. Por lo anterior, este proceso es fundamental para que la política pública logre brindar atención diferencial.

El ciclo de las políticas públicas y las políticas públicas departamentales y municipales de la primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias

La Ley 1098 de 2006 les dio competencia a las entidades territoriales para el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias. Considerando esta competencia territorial, y de acuerdo con el ICBF, en 2018 se habían formulado 23 políticas departamentales y 949 políticas municipales (ICBF, 2018, p. 4).

Para el análisis de la capacidad de atención diferencial de estas políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia, se debe tener en cuenta en qué etapa del ciclo se encuentran: es distinto un territorio en el que estas políticas se estén implementando a otro en el que están en la fase de diseño o formulación. En consecuencia, hay tres opciones para situarse en el ciclo de políticas públicas:

1. **Si las políticas públicas no se han formulado**, lo ideal es iniciar por la etapa 1, y prestar mucha atención a la etapa 2, *Análisis de contexto territorial*,

para brindar información pertinente sobre las condiciones diferenciales, ya sea por identidad étnica, de género, contexto territorial o condiciones de discapacidad, entre otras. De esta información depende la formulación de estrategias que logren brindar atenciones diferenciales a las niñas, niños y adolescentes (lo que se lleva a cabo en la etapa 3). Asimismo, es importante que los ajustes de las políticas (etapa 4), así como su implementación (etapa 5) y seguimiento (etapa 6), mantengan una perspectiva de atención diferencial para la garantía de los derechos.

- 2. Si las políticas públicas ya se formularon,** pero no se han implementado o están desactualizadas, es necesario hacer un nuevo análisis de contexto (etapa 2) que permita tomar las decisiones estratégicas (etapa 3) que requieren las políticas, para hacer los ajustes necesarios (etapa 4) e iniciar su implementación (etapa 5).
- 3. Si las políticas públicas están en fase de implementación** es pertinente enfocarse en la etapa 6, de seguimiento y evaluación de las posibles dificultades y vacíos de atención diferencial de las niñas, niños y adolescentes, así como en la identificación de fortalezas que tienen las políticas. Las nuevas necesidades o los vacíos identificados reinician el ciclo. El alistamiento (etapa 1) y el análisis de contexto (etapa 2) se alimentan de la información que suministró el seguimiento. Esta se identifica a partir del quehacer cotidiano de agentes y referentes del Sistema, y brinda los elementos necesarios para la toma de decisiones estratégicas (etapa 3), que faciliten los ajustes (etapa 4) para la implementación de los enfoques diferenciales en las políticas.

En las opciones 2 y 3 se encuentran la mayoría de departamentos y municipios, toda vez que es probable que algunos no hayan iniciado la etapa de implementación, por un lado, o que no se hayan adecuados a los nuevos planes, prioridades y normatividad que haya surgido, como la Ley 1361 de 2009, *por la cual se crea la Ley de Protección Integral a la Familia*, y la Ley 1804 de 2016, *por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia «De Cero a Siempre»*.

Para recordar: el ciclo de políticas públicas es constante, pues las políticas públicas deben ser actualizadas, revisadas y evaluadas periódicamente. Además, con el tiempo, cambian las necesidades de las poblaciones y se crean nuevos acuerdos normativos. Así mismo, los enfoques diferenciales exigen que las políticas públicas de infancia y adolescencia y de apoyo y fortalecimiento a las familias sean revisadas y ajustadas. En este sentido, para incorporar los enfoques diferenciales, la etapa 4 es fundamental.

Para ampliar la información sobre las políticas públicas y su ciclo puede consultar los siguientes documentos:

- *Guía para el seguimiento de políticas públicas*, del Departamento Nacional de Planeación (s. f.)
- *Guía para la construcción de políticas públicas para el empoderamiento de las mujeres y la igualdad de oportunidades*, de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, la Vicepresidencia de la República y el Instituto Republicano Internacional (2018).
- *Guía para la formulación e implementación de políticas públicas del Distrito*, de la Secretaría de Planeación de Bogotá (2017).
- *Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas*, de Mauricio Olavarría Gambi (2017).
- *El análisis de políticas públicas y sus múltiples abordajes teóricos: ¿una discusión irrelevante para América Latina?*, de André Roth (2008).



C.

POLÍTICAS NACIONALES DE PRIMERA INFANCIA; INFANCIA Y ADOLESCENCIA; Y APOYO Y FORTALECIMIENTO A LAS FAMILIAS

Acciones para el fortalecimiento de las capacidades de los referentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en enfoques diferenciales y su incorporación en el ciclo de las políticas públicas

- Convenio de Cooperación Internacional 1415 de 2019, suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En convenio 2019



POLÍTICAS NACIONALES DE PRIMERA INFANCIA; INFANCIA Y ADOLESCENCIA; Y APOYO Y FORTALECIMIENTO A LAS FAMILIAS

¿Qué son las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias?

Constitucionalmente se han establecido unos compromisos del Estado para atender y proteger a las niñas, niños, adolescentes y sus familias, que se cumplen y ejecutan por medio de las políticas públicas.

Las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias evidencian los compromisos, acuerdos, objetivos, metas y la visión a largo plazo definidos por el Estado, la familia y la sociedad, para garantizar la protección integral de niñas, niños y adolescentes, aunando esfuerzos, tanto operativos como financieros, de los diferentes agentes y actores responsables.

- **Políticas públicas de primera infancia:** pretenden garantizar la atención y acciones integrales para asegurar la protección de las niñas y niños desde el momento del nacimiento hasta los 6 años de edad.
- **Políticas públicas de infancia y adolescencia:** justifican la importancia de vincular de manera equitativa y universal a las niñas, niños y adolescentes en el marco de la adopción de los objetivos de desarrollo sostenible que pretenden garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades por medio de las realizaciones.
- **Políticas públicas de apoyo y fortalecimiento a las familias:** definen varios principios entre los que se destacan el enfoque de derechos y los parámetros conceptuales fundamentales para abordar de manera equitativa y universal a todas las familias, respetando su composición y diversidad.

Como se señaló en el capítulo anterior, la Ley 1098 de 2006, en su artículo 204, establece la competencia legal que tienen los municipios y departamentos frente a la necesidad e importancia de diseñar, ejecutar y evaluar unas políticas públicas diferenciales de primera infancia, e infancia y adolescencia, y por ser este un proceso de gestión pública, debe haber una clara intención de los

Gobiernos territoriales para actuar en armonía con los agentes corresponsables de su protección integral y fortalecimiento familiar.

Existen varias leyes que establecen las acciones para garantizar la protección integral de niñas, niños, adolescentes y sus familias.

Estas leyes son:

- Ley 1098 de 2006, por el cual se expide el *Código de la Infancia y la Adolescencia*.
- Ley 1361 de 2009, por medio de la cual se crea la *Ley de Protección Integral a la Familia*, la cual genera, en 2016, la *Política Pública Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias*.
- Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia «De Cero a Siempre»* y se dictan otras disposiciones.
- Ley 1857 de 2017, por medio de la cual se modifica la Ley 1361 de 2009, para adicionar y complementar las medidas de protección de la familia y se dictan otras disposiciones.

¿Cuáles son las bases de las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia?

De acuerdo con la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013), las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia se fundamentan en las **realizaciones**, la cual es una categoría definida por el Estado colombiano que hace referencia a «las condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña, niño y adolescente y que hacen posible su desarrollo integral» (p. 138).

Las realizaciones son un horizonte que permite visualizar las condiciones de vida y el grado de bienestar que requieren las niñas, niños y adolescentes para alcanzar el desarrollo integral, y cuya materialización depende de características particulares de cada momento del curso de vida, así:

Realizaciones en la primera infancia²:

- Cuenta con padre, madre o cuidadores principales que lo acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral.
- Vive y disfruta del nivel más alto posible de salud.
- Goza y mantiene un estado nutricional adecuado.

² Tomado de *Lineamientos para la inclusión de la primera infancia, la infancia y la adolescencia en los planes territoriales de desarrollo*. Comité ejecutivo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, Bogotá, 2016.

- Crece en entornos que favorecen su desarrollo.
- Construye su identidad en un marco de diversidad.
- Expresa sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos son tenidos en cuenta.
- Crece en entornos que promocionan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.

Realizaciones en la infancia:

- Cuenta con una familia y/o cuidadores principales que le acogen (vínculos afectivos y de protección), favorecen su desarrollo integral y le reconocen como agente activo del mismo.
- Cuenta con las condiciones necesarias para gozar de buena salud.
- Goza de un buen estado nutricional.
- Desarrolla y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas con procesos educativos formales e informales que favorecen su desarrollo integral.
- Construye su identidad en un marco de diversidad.
- Disfruta de oportunidades de desarrollo cultural, deportivo y recreativo para la construcción de sentido y la consolidación de sus proyectos de vida.
- Expresa libremente sentimientos, ideas y opiniones e incide en todos los asuntos que son de su interés en ámbitos privados y públicos
- Realiza prácticas de autoprotección y autocuidado, y disfruta de entornos protectores y protegidos, frente a situaciones de riesgo o vulneración.

Realizaciones en la adolescencia:

- Cuenta con una familia y/o cuidadores principales que le acogen (vínculos afectivos y de protección), favorecen su desarrollo integral y le reconocen como agente activo del mismo.
- Cuenta con las condiciones necesarias para gozar de buena salud y adopta estilos de vida saludables.
- Goza de un buen estado nutricional y adopta hábitos alimenticios saludables.
- Vive y expresa responsablemente su sexualidad.
- Desarrolla y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas con procesos educativos formales e informales que favorecen su desarrollo integral.
- Continúa construyendo su identidad en un marco de diversidad.

- Disfruta de oportunidades de desarrollo cultural, deportivo y recreativo para la construcción de sentido y la consolidación de sus proyectos de vida.
- Expresa libremente sus sentimientos, ideas y opiniones e incide en todos los asuntos que son de su interés en ámbitos privados y públicos.
- Realiza prácticas de autoprotección y autocuidado y disfruta de entornos protectores y protegidos frente a situaciones de riesgo o vulneración.

Para ampliar la información sobre las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias, puede revisar:

- *Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*, de la estrategia «*De Cero a Siempre*», Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia (2013).
- Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia «*De Cero a Siempre*» y se dictan otras disposiciones.
- Ley 1361 de 2009, por medio de la cual se crea la *Ley de Protección Integral a la Familia*.
- Política Pública Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias, del Ministerio de Salud y Protección Social (2016).
- Política Nacional de Bienestar Familiar (2018-2030) (sin publicar).

D.

ENFOQUES DIFERENCIALES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRIMERA INFANCIA, INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y APOYO Y FORTALECIMIENTO A LAS FAMILIAS

Acciones para el fortalecimiento de las capacidades de los referentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en enfoques diferenciales y su incorporación en el ciclo de las políticas públicas

- Convenio de Cooperación Internacional 1415 de 2019, suscrito
- entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En convenio 2019



ENFOQUES DIFERENCIALES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRIMERA INFANCIA, INFANCIA Y ADOLESCENCIA Y APOYO Y FORTALECIMIENTO A LAS FAMILIAS

¿Por qué hablar de los enfoques diferenciales?

Los enfoques diferenciales parten del reconocimiento de las particularidades de las personas y comunidades, en razón a la pertenencia étnica, el género, la diversidad sexual, la edad y la discapacidad. Históricamente, en nuestra sociedad, frente a estas categorías, se han creado barreras de acceso que han obstaculizado la garantía de derechos y de condiciones igualitarias y equitativas para ciertas comunidades y personas.

Por medio de los enfoques diferenciales se busca analizar las condiciones materiales y reales de igualdad entre los grupos sociales, partiendo de los contextos territoriales, y de las problemáticas y necesidades específicas que tradicionalmente no han sido visibles para las instituciones.

Las reivindicaciones de los derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales, y el reclamo por el derecho a la identidad, la dignidad y la diferencia, muchas veces ha partido de las experiencias particulares de vida de personas, poblaciones y grupos sociales que se consideran diferentes, de sus concepciones de mundo y anhelos, con lo cual se han podido identificar y definir acciones de protección y garantía de sus derechos.

Desde la Constitución Política de 1991 algunos de estos reclamos y reivindicaciones hacen parte constitutiva del Estado colombiano. En esta se establece la necesidad de un trato digno, respetuoso e igualitario para todas las personas.

- En el artículo 5º se menciona que el Estado reconoce los derechos de todas las personas sin discriminación.
- En el artículo 7º se establece que Colombia protege la diversidad étnica y cultural.
- En el artículo 13 se establece que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, por tanto, recibirán de la misma protección, trato de autoridades y gozarán de los mismos derechos. No obstante el Estado se encargará para que esta sea real y efectiva y para ello, adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.
- En el artículo 42 se propone que las diferentes relaciones familiares deben basarse en igualdad de derechos y en la garantía de protección de las niñas, niños y adolescentes.
- En el artículo 43 se enfatiza que tanto hombres como mujeres tienen igualdad de derechos y oportunidades y existe una asistencia especial a las mujeres durante y después del embarazo, así como aquellas que tienen hogares monoparentales.
- Los artículos 44 y 45 definen que la familia, la sociedad y el Estado deben garantizar la asistencia y protección de niñas y niños y el cumplimiento de sus derechos fundamentales.
- Y el artículo 48 define la atención de las personas que se encuentran en situación de discapacidad.

¿Qué es la discriminación y el racismo?

Para entender la necesidad y surgimiento de los enfoques diferenciales es necesario comprender que ciertos grupos sociales han sido objeto de **discriminación** y **racismo**.

- **Discriminación:** discriminar, en términos sociales, es separar y excluir; tratar a una persona o grupo de personas como inferior y privarla de sus derechos, en razón a ciertas características físicas, a sus ideas, sus creencias religiosas, su edad, su orientación sexual o su cultura. Los actos discriminatorios no necesariamente son conscientes o voluntarios, pues las sociedades asumen ciertas prácticas como normales o se invisibilizan, en razón principalmente de su arraigo histórico e ideológico (Ildpac, 2014).
 - **Discriminación racial y racismo:** la *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial* (ONU, 1969), en el artículo 1.1, define que la discriminación racial es «toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje
-

u origen nacional o étnico, que anula o menoscaba 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». Una persona es víctima de discriminación racial cuando, por sus características físicas, su autorreconocimiento o adscripción a una comunidad o grupo étnico, es tratada como inferior, rechazada o excluida, o es objeto de múltiples violencias de segregación y exclusión.

La discriminación es una práctica punible que en Colombia se ha tipificado en la Ley 1482 de 2011 y en la Ley 1752 de 2015 «Por medio de la cual se modifica la Ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad». Esta ley establece circunstancias de agravación que se presentan cuando:

- La conducta se ejecute en espacio público, establecimiento público o lugar abierto al público.
- La conducta se ejecute a través de la utilización de medios de comunicación de difusión masiva.
- **La conducta se realice por servidor público.**
- La conducta se efectúe por causa o con ocasión de prestación de un servicio público.
- La conducta se dirija contra niña, niño, adolescente, persona de la tercera edad o adulto mayor.

¿Cuáles son los propósitos de los enfoques diferenciales?

1. Contribuir a garantizar una **igualdad** sustancial, real y efectiva entre todas las personas y grupos sociales.
2. Apoyar la eliminación o reducción de desigualdades y barreras de acceso a los derechos, a través de acciones afirmativas (Sentencia C-765, 2012), partiendo del reconocimiento de las particularidades de las personas, pueblos o comunidades.
3. Atender integralmente a los sujetos de especial protección, lo cual implica reconocer e implementar principios como la igualdad, la interculturalidad, la diversidad, la no discriminación y la inclusión, dentro del contexto de políticas públicas que permiten visualizar las **vulneraciones** y **vulnerabilidades específicas** de los individuos o colectivos.
4. Evitar la **discriminación** y **exclusión** de ciertos sectores de la sociedad por rasgos particulares o por las construcciones sociales desarrolladas para justificar dicha exclusión.
5. Analizar problemáticas sociales, definir acciones y evaluarlas basados en la protección de los **derechos fundamentales**.

¿Quiénes son los sujetos de especial protección considerados por los enfoques diferenciales?

El Estado debe proteger de a personas que por sus diferencias (curso de vida, género, discapacidad, diversidad sexual, identidad de género no hegemónica y étnica) se encuentran en un estado de vulnerabilidad mayor con respecto a la población en general, y debe promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, por medio de la adopción de medidas en favor de grupos discriminados o marginados, así como se estipula en el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia (1991):

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

De acuerdo con el Ministerio del Interior (s. f.), los sujetos de especial protección se agrupan en las siguientes categorías:

Curso de vida	Pertenencia étnica	Género	Diversidad sexual	Discapacidad
Niñas, niños y adolescentes. Persona adulta mayor.	Pueblos indígenas. Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Pueblo <i>rom</i> o gitano	Atributos construidos socialmente para la mujer y el hombre, niñas y niños.	Personas lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales (Lgbti).	Personas con discapacidades física, auditiva, visual, intelectual, psicosocial (mental) o múltiple (combinación de discapacidades diversas).

El concepto de *interseccionalidad* en los enfoques diferenciales

Es necesario considerar el concepto de *interseccionalidad*, adoptado por las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia (Gobierno de Colombia, 2018). Este concepto invita a comprender que las condiciones de vida de las personas son complejas y múltiples, y que las desigualdades, la discriminación, las violencias y las vulneraciones de los derechos de ciertas personas y grupos no se ejercen como una sumatoria de cosas. Por el contrario, la *interseccionalidad* muestra que, por ejemplo, un niño indígena no sufre las mismas discriminaciones que una niña mestiza.

Así, la *interseccionalidad* es un concepto que busca reconocer el cruce de los enfoques diferenciales. Permite, a su vez, analizar de forma compleja la situación de las niñas, niños y adolescentes, para definir prioridades en la atención y protección de los derechos, toda vez que no solo recaen en ellos las violencias y discriminaciones propias de la edad, sino que también se cruzan con las de género, de raza, de orientación sexual, de discapacidad y de ubicación territorial.

Si bien la política pública pretende atender las necesidades de estos grupos o individuos, se han generado múltiples dificultades a la hora de entender que estos poseen más de uno de los elementos del enfoque diferencial y, por ende, existen grandes vacíos metodológicos en los programas, planes y proyectos que hacen parte de las políticas públicas.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de asegurarse que los entes territoriales, además de construir sus políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia, también posean elementos prácticos, para aterrizar en el marco de todos los demás enfoques diferenciales, y puedan incluir, atender y proteger de manera integral, por ejemplo, a:

- Niñas, niños y adolescentes con pertenencia étnica y diversidad sexual, víctimas del conflicto armado.
- Niñas, niños y adolescentes con pertenencia étnica y con alguna discapacidad, víctimas del conflicto armado.
- Niñas, niños y adolescentes con pertenencia étnica y diversidad sexual.
- Niñas, niños y adolescentes con discapacidad, víctimas del conflicto armado en zonas rurales.
- Niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en situación de desplazamiento por la violencia.
- Niñas, niños y adolescentes con diversidad sexual de zonas rurales con presencia de actores armados.

Lo anterior es, solo por citar algunas de las múltiples posibilidades manifiestas en las niñas, niños y adolescentes en los diversos territorios del país, lo que convoca a los diferentes agentes e instancias de la política, a complejizar las realidades y ampliar sus actuaciones en el marco de una atención con enfoque diferencial.

¿Cuáles son los enfoques diferenciales adoptados por las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia?

Enfoque de curso de vida

Analiza los diferentes momentos del desarrollo de la vida de una persona: la gestación, la primera infancia, la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez. Este enfoque centra su atención en las desigualdades y exclusiones a las que son sometidas las personas en razón a su edad. Sus análisis se basan en el curso propio del desarrollo biológico, psicológico, emocional y social de las personas, que configura sus necesidades y expectativas. Así mismo, intenta comprender las influencias y determinantes que ejercen los entornos, las condiciones históricas y culturales en las que se desenvuelven los individuos.

Este enfoque también plantea, según lo presenta la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030, que «invertir en atenciones oportunas en cada generación repercutirá en las siguientes y que el mayor beneficio de un momento vital puede derivarse de intervenciones hechas en un periodo anterior» (p. 23).

En este sentido, toda atención oportuna y toda inversión que se realicen en las primeras etapas de la vida de las personas van a tener una repercusión positiva en la disminución de la inequidad y la desigualdad social, y pueden reducir las barreras de acceso a bienes públicos. Existen seis grupos etarios, de acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017), y cada uno requiere atención especializada, según sus características, prioridades y necesidades:

- Primera infancia: desde la gestación hasta los seis (6) años
- Niñez: desde los seis (6) hasta los doce (12) años
- Adolescencia: desde los doce (12) hasta los dieciocho (18) años
- Juventud: desde los dieciocho (18) hasta los veintiocho (28) años
- Adultez: desde los veintiocho (28) hasta los sesenta y cuatro (64) años
- Vejez: desde los sesenta y cuatro (64) años en adelante

Enfoque diferencial étnico

El **enfoque étnico** reconoce las particularidades de un grupo de comunidades y pueblos debido a su **identidad histórica y cultural**. Dicho reconocimiento implica

una comprensión y articulación con la organización política y social existente, su cosmovisión, cosmogonía y prácticas culturales, un reconocimiento de su contexto y las relaciones que establecen.

El enfoque diferencial étnico surge en razón de contextos en los que las violaciones a los derechos de estas poblaciones consideradas como minorías o minoritarias son sistemáticas, causadas por unas relaciones sociales que se han establecido desde la dominación y la marginalización.

Estos grupos gozan de derechos tanto individuales como colectivos que han sido reconocidos en Colombia desde la Constitución de 1991. Entre sus derechos colectivos se cuentan el derecho al territorio y al gobierno propio, al reconocimiento de su historia, lengua, identidad y cultura, a la autodeterminación y al desarrollo autónomo (OIT, Convenio 169, 1989).

En Colombia la diversidad étnica es representada por los siguientes grupos: indígenas, *rom* o gitanos, afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros.

Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras: son las comunidades que poseen lazos de consanguinidad y afinidad con ancestros africanos y se distinguen entre ellas las personas y familias raizales, afrocolombianas y palenqueras, las poblaciones negras urbanas, de los valles interandinos y de asentamientos, y las comunidades negras étnico-territoriales (ICBF, 2017).

Pueblos indígenas: son los grupos y comunidades de ascendencia amerindia y que comparten un conjunto de creencias, manifestaciones culturales y cosmogonías evidentes en su organización. En Colombia se registran 102 grupos indígenas, ubicados en casi todos los departamentos, lo cual equivale a casi el 3,4 % de los colombianos (ICBF, 2017).

Comunidad *rom* o gitana: en esta etnia se reconoce a las comunidades de ascendencia noríndica, que se caracterizan por ser nómadas y organizarse patrilinealmente. Poseen elementos culturales propios, como una lengua y una organización colectiva conocida como *kumpania*, que les genera una cohesión interna (ICBF, 2013).

Enfoque de género

Este enfoque reconoce las condiciones de discriminación y desigualdad en razón al género, es decir, comprende que las relaciones y jerarquías sociales se han establecido histórica y culturalmente privilegiando a los hombres (adultos) y por esta razón las mujeres, las niñas y los niños experimentan cotidianamente situaciones de desigualdad en los espacios privados y públicos.

Este enfoque permite analizar los impactos diferenciados que situaciones o decisiones producen a las niñas, niños y mujeres. En los escenarios de política pública se implementa para reducir las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres y para evitar que se reproduzcan imaginarios de género en detrimento de las niñas y las mujeres.

Desde el enfoque de género se impulsan acciones que propician el ejercicio de ciudadanía de las niñas, niños, adolescentes y mujeres, así como de otros sectores que tengan una construcción de la noción de género no heteronormativa, que disminuya el impacto diferencial y desproporcionado de género. Por medio de este enfoque se pretende garantizar la eliminación de las barreras en los ejercicios de poder, desigualdad y discriminación, promover la construcción y apropiación de identidad y detectar los diferentes factores que promueven la desigualdad entre mujeres y hombres.

Enfoque de diversidad sexual

Comprende las experiencias, necesidades, exclusiones y marginaciones que sufren las personas que dirigen o escogen prácticas de afectividad y erotismo diferentes a la heterosexual, o que no se adecúan a los patrones de comportamiento tradicionalmente aceptados. Adicionalmente, establece la necesidad de reconocer los derechos de niñas, niños, adolescentes y sus familias, sin discriminar su orientación sexual y su identidad de género, y la pertinencia de construir proyectos y programas orientados a restablecer y garantizar los derechos de la comunidad **Lgbti**³ (ICBF, 2017).

La heterosexualidad es la orientación sexual y el deseo entre una mujer (femenino) y un hombre (masculino). Es la más visibilizada y por lo tanto, aceptada por las instituciones sociales, a tal punto que se convirtió en un mandato (heteronormatividad) reforzado por prácticas culturales, políticas y religiosas, lo que causa que otras orientaciones sean estigmatizadas, discriminadas y perseguidas.

Vale aclarar que no es una generalidad el hecho de que todas las mujeres sean femeninas y los hombres sean masculinos; al contrario: existen personas que se ubican entre lo femenino y lo masculino. Las personas que asumen el género que se les establece socialmente a partir del sexo biológico asignado desde el nacimiento se denominan **cisgénero**: «mujeres-femeninas y hombres-masculinos».

Las identidades de género pueden ser el resultado de la designación social, el autorreconocimiento o la combinación de estos dos (Idpac, 2014). Por lo anterior, es pertinente hacer una corta genealogía y revisión de las identidades no heterosexuales que conforman la sigla Lgbti, para comprender las diversidades a las que hace referencia.

³ La sigla significa: lesbianas, gais, bisexuales, transversales e intersexuales, términos que se definen en lo que sigue.

De manera simple podemos decir que la homosexualidad consiste en el deseo sexual y afectivo que tienen mujeres por otras mujeres y hombres por otros hombres, y el reconocimiento de esta experiencia vital por los Estados requirió de una amplia lucha social alrededor del mundo, que en los años 60 acuñó la palabra **gay** como una categoría de autodeterminación y autorreconocimiento (Esguerra, 2002, p. 43).

Las mujeres homosexuales, para nombrar las particularidades de su lucha e identidad, acotaron la palabra **lesbiana**, para designar, además, el deseo, el afecto y la sexualidad entre mujeres y la experiencia de no depender afectiva, económica y socialmente de los hombres. Ahora bien, no solo existen personas hetero y homosexuales: también hay quienes en su historia personal desean y aman a mujeres y hombres, y se denominan **bisexuales**.

La diversidad sexual no solo atañe a la orientación sexual, sino que recoge las experiencias de género que desbordan la asignación tradicional de lo femenino y masculino, y que son abrigadas por la categoría **trans**. Este prefijo ha significado «cambio, a través y más allá» (Ortiz, 2013, p. 3).

El significado de *cambio* se retoma en el término **transexual**, que nombra a las personas que asumen por medio de intervención quirúrgica una reasignación de género. Es decir, una persona que fue asignada como mujer al momento del nacimiento y se somete a hormonas, cirugías y cambio de nombre para adoptar la identidad de un hombre, es un hombre transexual.

El significado de *a través*, que se refiere a transitar, atravesar y circular entre las categorías tradicionales de femenino y masculino sin escoger entre una de estas y, por lo tanto, sin recurrir a intervenciones quirúrgicas para pasar de una a otra, se recoge en el término **transgénero**.

El reconocimiento de esta última condición es muy importante durante la primera infancia, infancia y adolescencia, pues las experiencias de tránsito de género están presentes en la vida de todas las personas en estas etapas y son las que les permiten el reconocimiento del mundo, del propio cuerpo y la construcción de su identidad, incluyendo las cisgeneristas y heterosexuales. Que los niños varones jueguen con los tacones de su mamá o su maquillaje, es común y hace parte de ese proceso de autorreconocimiento. Lamentablemente, estas experiencias son censuradas por madres, padres y cuidadores, lo que evidencia cómo los mandatos heteronormativos violentan el desarrollo de niñas, niños y jóvenes constantemente.

Asimismo, una de las violencias menos evidenciadas y más comunes hacia la primera infancia, es visible gracias a la categoría **intersexualidad**, que no corresponde a una identidad de género, sino que se refiere a una condición innata en la que el cuerpo difiere del estándar corporal establecido para hombres y mujeres:

Las diferencias intersexuales aluden a variaciones corporales que se manifiestan en el cuerpo y son el efecto de expresiones congénitas en donde la información genética produce variaciones que se pueden presentar en el funcionamiento hormonal y/o la conformación de gónadas y/o del aparato reproductor y/o la forma de los genitales y/o las características sexuales. Algunas veces la expresión de esa variabilidad corporal se hace evidente al momento del nacimiento y en otras ocasiones (...) se descubre en la pubertad o incluso después. (Alcántara, 2018, p. 5)

Muchas veces las personas de la primera infancia, intersexuales, son sometidas a intervenciones quirúrgicas para que sus cuerpos correspondan a un sexo escogido por sus cuidadores o según criterios médicos, sin dar espacio a la expresión y desarrollo de su identidad, lo que no pocas veces genera problemas psicosociales durante su crecimiento. Asimismo, cuando la intersexualidad se evidencia durante la pubertad, estas personas sufren el rechazo, la exclusión y la violencia, por desconocimiento de una condición que es natural, congénita y no patológica.

El reconocimiento de la intersexualidad busca reducir la exclusión, rechazo y violencia hacia las personas intersexuales, fomenta el respeto por sus cuerpos y el desarrollo de sus facultades y oportunidades en igualdad de condiciones, y permite cuestionar las nociones tradicionales que establecen la existencia exclusiva de dos sexos biológicos.

Enfoque de discapacidad

Este enfoque se ocupa de visualizar las diferentes acciones que sitúan en vulnerabilidad a las personas que poseen alguna discapacidad. La discapacidad no puede entenderse como la ausencia de facultades de las personas, sino como la ausencia de condiciones que les garanticen la igualdad en el acceso a posibilidades y al cumplimiento de derechos. Las barreras, cabe aclarar, están en el entorno y no en el sujeto (ICBF, 2017).

En este sentido, el Ministerio de la Protección Social, en conjunto con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2011), son precisos en reconocer que las personas con discapacidad se enfrentan a diferentes barreras que son factores de riesgo y que pueden poner a niñas, niños, adolescentes y sus familias en situación de vulnerabilidad, ya que aumentan el riesgo de discriminación y exclusión. Las barreras pueden ser actitudinales, comunicativas, de accesibilidad e institucionales, e impedir el acceso a los diferentes mecanismos de atención a este tipo de población, porque existen riesgos inminentes de afectar el libre desarrollo de la personalidad, la autoestima, la permanencia en el sistema educativo, y porque dificultan la inserción de los individuos y sus familias en el sistema económico y laboral.

Para el abordaje de esta categoría se proponen cinco ejes de acción: la transformación de lo público, la garantía jurídica, la participación en la vida política, el desarrollo de las capacidades y el reconocimiento a la diversidad (ICBF, 2017).

Existen diferentes tipos de discapacidad, según lo establecen el Ministerio de la Protección Social y Acnur (2011):

- **Discapacidad física:** en esta categoría se encuentran las personas que presentan diferentes grados de dificultad funcional para el movimiento corporal.
- **Discapacidad auditiva:** esta categoría comprende a las personas que presentan dificultades en las funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos.
- **Discapacidad visual:** esta categoría incluye a aquellas personas que presentan dificultades para percibir la luz, forma, tamaño o color de los objetos.
- **Sordoceguera:** es una discapacidad única, **que resulta de la combinación** entre la discapacidad visual y la auditiva, y genera en las personas que la presentan, problemas de comunicación, orientación, movilidad y acceso a la información.
- **Discapacidad intelectual o congénita:** agrupa a las personas que presentan diversidad en las capacidades mentales generales. Para lograr una mayor independencia funcional y participación social, estas personas requieren de apoyos especializados terapéuticos y pedagógicos.
- **Discapacidad psicosocial (mental):** resulta de la interacción entre las personas con alteraciones en el pensamiento, percepciones, emociones, sentimientos, comportamientos y relaciones, considerados como signos y síntomas atendiendo a su duración, coexistencia, intensidad y afectación funcional y las barreras del entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad.
- **Discapacidad múltiple:** se refiere a la presencia de dos o más discapacidades de orden físico, sensorial, mental o intelectual, las cuales afectan significativamente el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje, por lo que requieren para su atención de apoyos permanentes.

Es importante tener en cuenta que en Colombia niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado han sufrido afectaciones psicosociales y físicas; muchas de ellas por artefactos explosivos que han causado discapacidades que requieren una atención diferencial y con perspectiva interseccional en razón de su género, pertenencia étnica y ubicación territorial.

Enfoque territorial

El enfoque territorial se constituye como una oportunidad de análisis de las relaciones de las personas con el espacio, la manera como se distribuyen los grupos sociales y los significados que cada lugar adquiere de acuerdo con las relaciones que se establecen. En otras palabras, para las comunidades humanas el espacio físico tiene significados diferentes, jerarquías y restricciones. Muchas veces, los espacios sirven para mantener o perpetuar las discriminaciones y exclusiones que sufren ciertos grupos o personas. Existen varias categorías de análisis que parten del enfoque territorial para comprender este tipo de relaciones: lo urbano y lo rural, la calle y la casa, y los territorios étnicos y campesinos, entre otros (Idpac, 2014).

Para ampliar la información sobre enfoques diferenciales se puede revisar:

- *Directriz de enfoque diferencial para el goce efectivo de los derechos de las personas en situación de desplazamiento con discapacidad en Colombia*, del Ministerio de la Protección Social y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados Acnur (2011).
- *Enfoque diferencial étnico*, de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados Acnur (2005).
- *Modelo de Enfoque Diferencial de Derechos*, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017).
- *Ambientes escolares libres de discriminación*, del Ministerio de Educación (2016).
- *Cartilla Género*, del Ministerio de Justicia (s. f.).

E.

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN DIÁLOGO CON LAS COMUNIDADES ÉTNICAS

Acciones para el fortalecimiento de las capacidades de los referentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en enfoques diferenciales y su incorporación en el ciclo de las políticas públicas

- Convenio de Cooperación Internacional 1415 de 2019, suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En convenio 2019



LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN DIÁLOGO CON LAS COMUNIDADES ÉTNICAS

¿Cómo se concibe el curso de vida en las comunidades étnicas?

En Colombia, la concepción sobre las niñas, niños y adolescentes se ha ido transformando: en un principio, las niñas y niños eran considerados como seres pasivos, cuyas opiniones no eran tenidas en cuenta; por el contrario, la mirada del adulto era la única válida. Posteriormente, fueron vistos como seres que requerían protección por diferentes situaciones de riesgo, vulneración o necesidad. Es la Constitución de 1991, por medio del artículo 44, que el Estado colombiano reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos, personas en desarrollo, cuyos derechos prevalecen sobre los de los demás.

Las particularidades culturales y las prácticas de las comunidades y grupos étnicos han exigido que las políticas públicas del país se acerquen, integren y comprendan progresivamente las diferentes formas de vivir, cuidar, criar y educar a las niñas, niños y adolescentes. Se busca con ello garantizar acciones para la promoción de los derechos y la prevención de las vulneraciones desde el reconocimiento y desarrollo de respuestas pertinentes para la atención a la diversidad. Así mismo, se consagra una protección especial que debe brindar el Estado y la sociedad para velar por la garantía de sus derechos, con el fin de evitar lesiones a su integridad, su identidad y su desarrollo.

Los pueblos étnicos identifican el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes de muy diversas maneras y no valoran los acontecimientos presentes en el curso de la vida de la misma forma en que la valoran otras comunidades. En el curso de vida, aspectos claves como la trayectoria, transición, momentos significativos o sucesos vitales, marcan la diferencia en las diferentes etapas del desarrollo. Si se concibe el curso de vida por etapas y se define el desarrollo como algo estático que se manifiesta de forma igualitaria en todas las personas, se desconocen factores de cuidado, entornos, actores, prácticas culturales e interacciones que inciden en los procesos de desarrollo y que hacen que estos deban ser

comprendidos de forma dinámica y diferencial. De este modo, en la vida de las niñas y los niños de las comunidades étnicas intervienen diferentes personas que resultan importantes en su desarrollo, como los médicos tradicionales, tíos, parteras, maestras y sabedores, quienes deben ser considerados agentes claves para el desarrollo de las niñas y los niños en distintas culturas.

Las comunidades étnicas tienen concepciones de las etapas de la vida de una persona que no siempre coinciden con las definidas por las políticas públicas, por lo que se hace necesario el enfoque diferencial. Desde el marco normativo colombiano actual las primeras tres etapas del curso de vida son: primera infancia, que va de los 0 a los 6 años de edad; infancia, que va de los 7 a los 11 años, y adolescencia, que va de los 12 hasta antes de cumplir los 18 años (leyes 1098 de 2006 y 1804 de 2016).

Uno de los principales fundamentos de desarrollo normativo que se han dado (véanse principalmente las leyes 1098 de 2006, 1804 de 2016 y la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030) es que se concibe a las niñas, niños y adolescentes como sujetos titulares de derechos. En este sentido, el Gobierno nacional, en la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia *De Cero a Siempre* (2013), concibe a las niñas y niños:

Como sujetos de derechos que ejercen la ciudadanía, (...) requieren ser considerados interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo. Desde este punto de vista se reconoce que están en capacidad de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesan. (p. 101)

De este modo, las niñas y los niños tienen, como lo reconoce el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2019) un «carácter social inherente al ser humano desde los comienzos de su vida, y gracias a este carácter y a las capacidades que poseen, niñas y niños participan en la vida en sociedad y se desarrollan a partir de la interacción con otros» (p. 24).

De acuerdo con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), reglamentado por el decreto 1953 de 2014, las comunidades indígenas han definido como *semillas de vida* el ciclo cultural de vida de los pueblos indígenas que inicia antes del nacimiento, «en [el] cual se cimientan los valores de las cosmovisiones de los pueblos indígenas a través de sus saberes, prácticas y de la lengua materna» (artículo 41). Aunque es un concepto concertado con las comunidades, no es el único, pues existen otras nociones para referirse a la primera infancia, según la cosmovisión de cada pueblo.

El programa Semillas de Vida implica la interacción dinámica y permanente del territorio, la comunidad y familia en lo relacionado con la protección,

el cuidado, la crianza, la educación, la alimentación y nutrición y la participación de los niños y niñas como sujetos fundamentales en la vida de los pueblos indígenas y del resto de la sociedad colombiana.

Semillas de Vida como parte del desarrollo del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y en particular sobre las concepciones de infancia, familia y comunidad que tienen los pueblos indígenas permite desarrollar procesos de atención a los niños y niñas conforme a lo establecido en los planes de vida, la ley de origen, el derecho mayor, derecho propio, la Constitución Política, el bloque de constitucionalidad y la ley que establece la prevalencia de los derechos y el interés superior de los niños y niñas. (artículo 41)

¿Cuál es la concepción de niña, niño y adolescente en las comunidades étnicas?

Cuando se pretende definir las concepciones de niña, niño y adolescente, debemos partir del hecho que cada comunidad tendrá una forma particular de concebir, definir y representar lo que es la primera infancia, la infancia y la adolescencia, y así mismo el lugar que ocupan en la comunidad y lo que esto implica.

Los siguientes apartados son el resultado de lo observado y el producto de las conversaciones con las comunidades étnicas, en las visitas de campo que se realizaron en el marco del Convenio 1415 entre el ICBF y la OEI, en el municipio de Puerto Inírida (pueblo indígena sikuani), Timbiquí (comunidad afrocolombiana) y Nariño (*kumpania rom*). Esta información permitirá visibilizar cómo estas comunidades definen los diferentes momentos del desarrollo de las personas, lo que los caracteriza y el lugar que ocupan en la comunidad.

Comunidades indígenas

Para iniciar, vale recordar que cada pueblo indígena es particularmente diverso en la forma como define y vive el proceso de desarrollo de sus niñas, niños y adolescentes, y así mismo en lo que caracteriza a los momentos clave o hitos del desarrollo, que dependen de su cosmovisión y su contexto actual. Lo anterior varía incluso entre las familias de una misma comunidad. Conocer estas particularidades es fundamental, ya que desde allí muchos pueblos indígenas significan su conocimiento, pues son las formas particulares con las que, en cada etapa, el sujeto se relaciona con su entorno (Fayad, 2015).

Embarazo

La comunidad de Cimarrón (sikuani) pone en práctica acciones y valores que se esperan de las mujeres, relacionadas con las labores domésticas y el cuidado de

las niñas y niños en sus primeros años. Durante el embarazo existen cuidados prenatales que tienen relación con dietas o alimentación. El cuidado prenatal (antes de nacer) se acompaña de atenciones físicas como sobijos o rituales con plantas medicinales. El parto es acompañado por otras mujeres. Algunas veces van al hospital urbano y otras veces son atendidas por parteras. La madre y el padre pasan quince días encerrados haciendo dieta (Pérez *et al.*, 2013).

Infancia

Dentro de la infancia se identifica a los bebés (desde los 0 meses hasta que empiezan a hablar). En esta etapa muchos indígenas son expuestos al aprendizaje del español como segunda lengua, como herramienta principal de socialización con la cultura no indígena predominante. Se les enseña a las niñas y niños valores, prácticas, costumbres y normas que les permitirán autoidentificarse como indígenas y a ser funcionales en su comunidad (Sánchez, 2009), acompañados todo el tiempo de su familia y principalmente de su madre, quien es finalmente la encargada de transmitir la lengua y la cultura tradicional. El cuidado de enfermedades se da a través de rezos y rituales.

Niñez

Esta etapa está comprendida desde los dos (2) a los doce (12) años de edad. La alimentación con leche materna es vital y se puede dar hasta los dos (2) o cuatro (4) años, o hasta cuando la mamá lo decida. Entre los cinco (5) y los siete (7) años inician la escolarización. En esta misma etapa, las familias enseñan a sus hijas e hijos funciones, de acuerdo con los roles de género: a las niñas, labores domésticas y cocina en la mayoría de los casos; a los niños, la pesca, búsqueda de la leña o agua y, aunque en general no ayudan en la casa, comienzan a aprender oficios para la vida adulta que tienen que ver con el sostenimiento de la familia (Suárez y Danilo, 2010).

Se les deja de considerar como niñas o niños hasta aproximadamente los doce (12) años, cuando se empiezan a evidenciar cambios hormonales, como se menciona en el Plan Integral de Vida del Resguardo Paujil (Hernández, Rodríguez, Bautista y Parada, 2009). Para el caso de las niñas, cuando a estas les llega su primera menstruación se les reconoce como mujeres y pueden formar familia⁴.

Adultez

Las familias sikuaní de Cimarrón no utilizan el término adultez, pero coinciden con que es la etapa en la que se forman las familias y cuando se pueden asumir cargos de representación política o de autoridad. Estos cargos están destinados para los hombres, principalmente, aunque recientemente las mujeres también están asumiendo cargos como gobernadoras, capitanas o sabedoras de sus comunidades. Lo anterior es clave en términos de la representatividad que tienen las niñas, niños y adolescentes en espacios de participación e incidencia en los territorios.

⁴ Existe una etapa previa a formar familia, marcada por el consejo que se les da a los jóvenes.

Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras⁵

Embarazo

Tradicionalmente, durante el periodo prenatal, la partera era quien cuidaba de la familia embarazada para llevar a feliz término este periodo. De esta manera, el cuidado con plantas medicinales cultivadas, tanto en azoteas como en los solares de las casas, era el eje central de todos los saberes sobre el cuerpo de la mujer, además de los sobijos, rezos, cantos, transmisión oral de saberes, controles constantes durante todo el embarazo y dietas particulares, que aseguraban la salud de la gestante y de la o el bebé.

La/el bebé hace parte de la comunidad antes de nacer, y por ello se le canta y habla para que reciba los mensajes acerca de las características que se esperan de ella o él al crecer, como su lugar en la comunidad, su don específico, sus allegados, entre otras informaciones que le preparan para llegar a este mundo. En la actualidad se encuentra que las prácticas tradicionales no están tan presentes como antes, pues no hay articulación con las parteras, por lo que se interrumpe la transmisión de valores comunitarios como la solidaridad, la unidad, el respeto por los mayores, el respeto por el entorno, la crianza colectiva y el respeto por las prácticas religiosas, entre otros. Sin embargo, las mujeres siguen sintiéndose más seguras para el momento del alumbramiento en su casa que en entornos hospitalarios (Banco de la República, 2017).

Infancia

Esta etapa está caracterizada por la plena dependencia de la o el bebé hacia su madre y padre. Sin embargo, durante su crianza, se busca generarle una independencia temprana, gracias a la cual, desde los dos (2) años en adelante se les considera niñas y niños, cerrando este ciclo mediante las prácticas de endurecimiento corporal (Arango, 2014) que se hacen desde antes del nacimiento. En esta etapa los arrullos son centrales en la transmisión cultural y en la relación madre-hija/hijo: cantos o murmullos que tienen el sello de cada mamá y son especiales para su bebé desde el vientre hasta etapas posteriores a su nacimiento.

En este periodo de la vida se enseñan los roles de género. Las niñas son las responsables de lavar algunas de sus prendas desde muy pequeñas. En el caso de los niños, tareas como traer leña con los adultos o ir a sembrar y cosechar son marcadoras de su futuro rol en el hogar.

Adolescencia

Las comunidades afrocolombianas reconocen la adolescencia como una etapa del desarrollo; identifican su inicio alrededor de los once (11) o trece (13) años de edad, dependiendo de las experiencias individuales de las niñas y los niños, la

⁵ Comunidades negras: es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado; además revelan y conservan conciencia de identidad, lo que las distingue de otros grupos étnicos. (Ministerio de Interior, 1993). Población afrocolombiana: son los grupos humanos que hacen presencia en todo el territorio nacional (urbano-rural), de raíces y descendencia histórica, étnica y cultural africana, nacidos en Colombia, con su diversidad racial, lingüística y folclórica (Grueso, et al, 2007).

transformación de sus intereses y su capacidad de gestionar responsabilidades. Es así como tradicionalmente algunas mujeres adolescentes además de desempeñar labores del hogar llevaban a cabo actividades de cuidado de las niñas y niños más pequeños, actividades que para la comunidad aportan a la formación y fortalecimiento de las capacidades de liderazgo de las mujeres.

Los hombres adolescentes también desempeñan labores familiares o comunitarias que se van ampliando de acuerdo a sus capacidades y las necesidades particulares de su territorio, ya sea este urbano o rural. Cabe señalar que, aunque las actividades desempeñadas por mujeres y hombres adolescentes responden a los roles de género asignados culturalmente, estas se desempeñan paralelamente a los procesos de aprendizaje académico que adelantan en instituciones educativas formales.

Pueblo rom o gitano

Embarazo

De acuerdo con el *Informe de reporte de acciones con el pueblo Rrom* (ICBF-Save the Children, 2017), las familias gitanas solían ser muy numerosas. Por sus prácticas de nomadismo, hasta antes del acceso a la medicina occidental (finales de 1970), «la comunidad gitana recurrió a parteras (mujeres mayores de la comunidad) y remedios caseros para solucionar las necesidades que presentaban las mujeres gestantes gitanas» (p. 20). Sin embargo, en la actualidad ya no es posible encontrar estas figuras tradicionales o estos conocimientos; todas las mujeres gestantes son atendidas por el sistema de salud occidental. Cabe aclarar que la atención que reciben las mujeres gitanas no es adecuada y no se ha adaptado al enfoque diferencial: entre la comunidad, el conocimiento sobre prácticas de planificación y de salud sexual y reproductiva, es muy limitado, porque estos temas se consideran tabú (p. 18). En este sentido, no hay una comunicación adecuada entre los profesionales de la salud y la comunidad, pues estos conocimientos son rechazados.

Niñez

Hasta mediados del siglo pasado, las familias gitanas eran muy numerosas: «para los niños de 0 a 12 años el tiempo pasaba entre acompañarse y cuidarse entre hermanos y una que otra responsabilidad con su padre: conseguir pasto, picarlo y estar pendiente de los caballos, picar el carbón para la fragua, limpiar la fragua, y empezar a aprender el oficio del padre (el trabajo con metales y el comercio de caballos contenían una serie de conocimientos complejos que ameritaba un proceso de aprendizaje a profundidad)» (ICBF Save The Children, 2018 p. 22).

Ni las niñas ni los niños accedían a la educación formal, pues se consideraba que esto ponía en riesgo a la cultura tradicional: «cuando algún niño se interesaba en esto se le desmotivaba diciéndole “*querdios gayo*”⁶ y se le quemaban los libros o textos con los que practicaba la lectura» (p. 22).

⁶ Frase en romani que significa «te vuelves particular» (no gitano).

Las niñas *rom* pasaban su tiempo entre ayudar en los oficios del campamento, aprender de la madre la adivinación de la suerte y cuidar a sus hermanos menores. Cuando las niñas cumplían 12 años, los padres buscaban, entre las diferentes *kumpaňy*, jóvenes de clanes reconocidos como posibles candidatos para ser casados con sus hijas. Los lazos de matrimonio permitían fortalecer las relaciones entre los clanes y afianzar o mejorar la posición en la *kumpani* propia.

El paso de la niñez a la adultez dependía del matrimonio y del trabajo (en el caso de los niños). Tradicionalmente, tanto las niñas como los niños se unían en matrimonio a la edad de los 12 o 13 años. Si una mujer no se casaba se la consideraba una *shey*⁷.

Adultez

Como se mencionó en el apartado anterior, el paso de la niñez a la adultez está marcado por el matrimonio, que en la mayoría de los casos sucede en edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. La etapa de la adolescencia entre el pueblo *rom* no se reconoce, no existe una etapa que prolongue la niñez y que prepare a las personas para la vida adulta. A los 13 o 14 años, los hombres deben sostener un hogar y ser económicamente productivos, y las mujeres, cuidar a sus hijos. De acuerdo con este sistema cultural, el nivel educativo de las niñas y los niños es muy bajo y es muy frecuente encontrar a personas que no saben leer ni escribir.

La presión por el matrimonio es muy fuerte, sobre todo en el caso de las niñas: una mujer que a los 14 años no se ha casado «se encuentra en constante observación de la familia y de la comunidad en general. Se les restringe su desarrollo social y afectivo para no generar habladurías dentro de la comunidad que frustren una pedida de mano» (ICBF y Save The children, p. 28).

Los roles de género asumidos por la pareja en el matrimonio se encuentran claramente divididos. La mujer se enfoca en las tareas del hogar, incluyendo la atención exclusiva en el cuidado de las niñas y niños y es la encargada de transmitir la cultura y el idioma a sus hijos y los hombres de proveer los recursos para el sostenimiento del hogar.

Existe una muy marcada diferencia en la participación y toma de decisiones entre hombre y mujeres *rom*. La estructura social *rom* es fuertemente patriarcal y patrilocal (tradicionalmente las mujeres iban a vivir en la *thzera*⁸ del *Shero Rrom*⁹), y solo los hombres casados tenían un lugar en la *kriss Rromani*, en los espacios de reunión y toma de decisiones comunitarios. Las mujeres, antiguamente, contribuían de manera significativa en la economía familiar por medio del *drabarimos* o adivinación de la suerte, saberes que eran transmitidos por las madres y las suegras. Sin embargo, esta práctica ha sido abandonada casi en totalidad debido a la influencia de las iglesias cristianas y evangélicas.

7 Palabra romani para describir a una mujer soltera. Se considera que una mujer es muy mayor para casarse cuando cumple 25 años y un hombre, cuando cumple 30 años.

8 Carpa tradicional gitana.

9 El abuelo o el viejo, portador del conocimiento y las riendas de la familia.

Oportunidades de diálogo intercultural sobre el curso de vida

Como se evidencia, el curso de vida para algunas comunidades étnicas no da cabida a la adolescencia como una etapa y otras conciben el ejercicio de la maternidad y la paternidad desde muy temprana edad. Garantizar los derechos de las y los adolescentes indígenas y *rom* implica establecer un diálogo con las comunidades que les permita reconocer en las políticas públicas las fortalezas que tiene cada cultura y a su vez, que le permita a cada comunidad comprender que dar espacio al desarrollo de la adolescencia no vulnera su cultura, sino que, por el contrario, puede salvaguardar a sus integrantes, darles más garantías y bienestar.

Identificar los riesgos y dificultades que han experimentado mujeres adolescentes gestantes en sus comunidades, puede facilitar un diálogo que evidencie que es mejor para la comunidad que la maternidad se desarrolle en mujeres mayores de edad, tanto para la salud de la madre como de su descendencia.

Asimismo, es necesario que las políticas públicas busquen estrategias de diálogo intercultural frente a temas como la educación y los roles de género, lo que les permitiría fortalecer sus tradiciones por medio de la transformación de algunas prácticas que garanticen mayor acceso a derechos a sus niñas, niños y adolescentes.

¿Cuáles son los esquemas organizativos de los grupos étnicos?

Las formas de organización actuales, para las comunidades étnicas, parten del reconocimiento a las autoridades propias que hace la Constitución Política de 1991. Para comprender la estructura general de los esquemas organizativos de los pueblos indígenas es importante distinguir entre la delimitación del territorio (resguardos) y las unidades gubernamentales del mismo (autoridades).

Indígenas

De acuerdo al Decreto 2164 de 1995 **los resguardos** son los territorios sobre los que las comunidades indígenas tienen propiedad colectiva. Se constituyen como una institución legal y sociopolítica de carácter especial y puede estar conformada por una o varias comunidades indígenas. En virtud del carácter colectivo de los resguardos, constitucionalmente se les atribuye el ser inalienables, imprescriptibles e inembargables (ver esquema 3).

La titulación colectiva otorga la posesión del territorio, así como la organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio para el manejo de este. Asimismo, la propiedad colectiva goza de las garantías de la propiedad privada por lo que les faculta el uso y disposición de su territorio

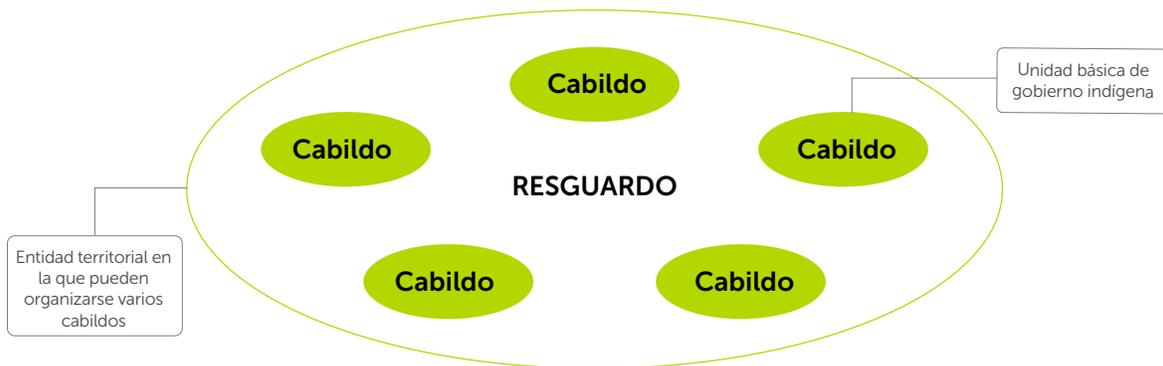
para la utilidad productiva de sus titulares, es decir de las comunidades que conforman el resguardo (artículo 21).

Si bien el artículo 286 de la Constitución Política establece que los territorios indígenas son entidades territoriales, en el artículo 329 dispone que la conformación de los resguardos como entidades territoriales indígenas «se hará con sujeción a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial»; es decir que implica un proceso de certificación que les otorgue la personalidad jurídica de derecho público. En los 29 años de vigencia de la constitución dichos procesos no se han llevado a cabo por lo que la sentencia C-921 de 2007 afirma que:

Los territorios indígenas hoy en día no están constituidos como entidades territoriales indígenas y por tanto no son personas jurídicas de derecho público, situación que sin embargo no obsta para que se garantice el derecho que tienen a que la ley los reconozca como beneficiarios de recursos del Sistema General de Participaciones.

De acuerdo al artículo 22 del Decreto 2164 de 1995 «los resguardos serán manejados y administrados por los respectivos cabildos o autoridades tradicionales de las comunidades» y la Constitución establece que «Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial» (artículo 246).

Los **cabildos** son la unidad gubernamental en los resguardos. Es una entidad pública reconocida y elegida por los miembros de una comunidad indígena y su función es la representación legal y política de la misma. Algunas de las autoridades de los cabildos son las **gobernaciones**, las **capitanías** y la **guardia indígena**.

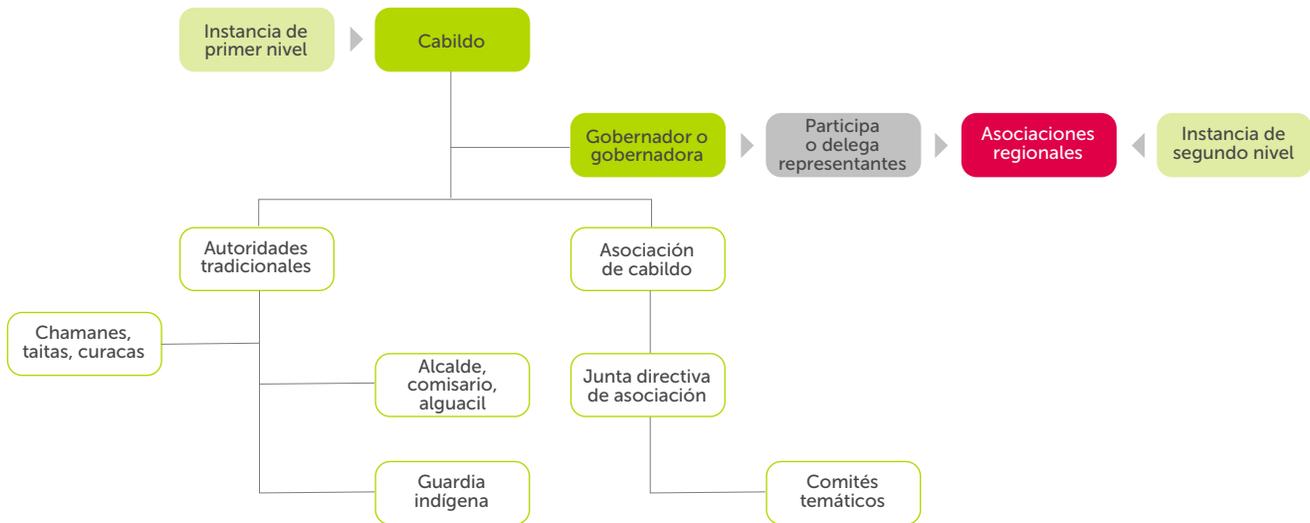


Esquema 3: Organización de los resguardos indígenas

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, los resguardos cuentan con **autoridades tradicionales**, conformadas por sabedoras y sabedores de la comunidad, con funciones de salvaguarda del bienestar de acuerdo con la cosmovisión propia.

Para facilitar el relacionamiento con el Estado, los cabildos pueden crear **asociaciones de cabildo**, que son entidades con personería jurídica que pueden adelantar actividades de carácter comercial y fomentar proyectos de salud, educación y vivienda, en articulación con las autoridades nacionales, regionales o locales (ver esquema 4).



Esquema 4: Organización de los cabildos indígenas

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con esta estructura organizativa es recomendable que los procesos de participación, sensibilización, socialización, diseño e implementación de las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia busquen concertar y articular acciones con interlocutores de primer nivel, como son las gobernaciones de cabildo, ya que estas son las que conocen de cerca la situación de las niñas, niños y adolescentes que habitan los resguardos y son representativas de la comunidad, aunque sean más numerosas y exijan más trabajo, por la multiplicidad de territorios.

No obstante, si bien las asociaciones hacen parte de las formas organizativas indígenas e interlocutar con ellas puede facilitar el trabajo de la función pública, al ser interlocutores de segundo nivel no logran representar a cabalidad los intereses de las comunidades.

Pueblo *rom* o gitano

El pueblo gitano o *rom* fue reconocido por el Gobierno nacional como grupo étnico solo desde 1999 (Ministerio del Interior, Resolución 022 de 1999). A

partir de este momento, se inició un proceso de diálogo e interlocución entre las instituciones del Gobierno y las comunidades *rom* que habitan en todo el territorio nacional. De estas relaciones surgió una nueva figura que actúa como el vocero de la comunidad.

Cabe aclarar que entre los *rom* no existían líderes, en calidad de personalidades que ostentaran un poder superior y facultades especiales para la organización y toma de decisiones que afectaran a la totalidad de la comunidad. Los liderazgos se repartían entre los *shero Rrom*, las cabezas de las familias que componían una *kumpania* (en plural *kumpaňy*). La *kumpania* es «el conjunto de grupos familiares configurados patrilinealmente (patrigrupos), que a partir de alianzas de diverso orden optan por compartir espacios para vivir cerca o para itinerar de manera conjunta» (Decreto 2957 de 2010, art. 2º). En las *kumpaňy* se desarrollan las asambleas de mayores que en *romaní* se llaman *kriss*, el tribunal en el que se reúnen los gitanos mayores de una *kumpania*, con el propósito de resolver problemas y controversias.

Ahora bien, por el proceso de sedentarización de las comunidades *rom*, el concepto de *kumpany* ya no se refiere tanto a ese sistema de organización por familias, sino a los lugares en los que estas comunidades tienen presencia (las *kumpaňy* de Girón, de Pasto, de Bogotá, de Cúcuta, para citar algunos de las más conocidas). Desde 2013 las *kumpaňy* son reconocidas legalmente por el Ministerio del Interior. Desde entonces, cada *kumpania* tiene un representante que se escoge en las *kriss* y tiene la función de velar por los intereses de la comunidad ante los Gobiernos nacional, departamental y municipal.

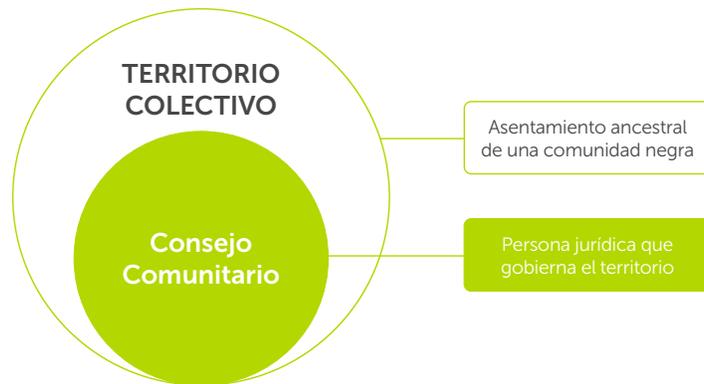
Negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros

Los **territorios colectivos** del Pacífico litoral y andino son aquellos sobre los que se ha determinado el derecho a la propiedad colectiva de una comunidad negra. Se define la ocupación colectiva, como «el asentamiento histórico y ancestral de comunidades negras en tierras para su uso colectivo, que constituyen su hábitat, y sobre los cuales se desarrollan en la actualidad sus prácticas tradicionales de producción» (Ley 70, artículo 2º).

La gobernanza de estos territorios se hace por medio de los **consejos comunitarios**, que son personas jurídicas creadas para administrar la titulación de estas tierras, pero también para proteger la identidad cultural de las comunidades que allí se asientan (ver esquema 5). Sus funciones son:

Delimitar y asignar áreas al interior de las tierras adjudicadas; velar por la conservación y protección de los derechos de la propiedad colectiva, la preservación de la identidad cultural, el aprovechamiento y la conservación de los recursos naturales; escoger al representante legal de la respectiva comunidad en cuanto persona jurídica, y hacer de amigables

componedores en los conflictos internos factibles de conciliación. (Ley 70, artículo 5º)



Esquema 5: Organización de los territorios colectivos de comunidades negras

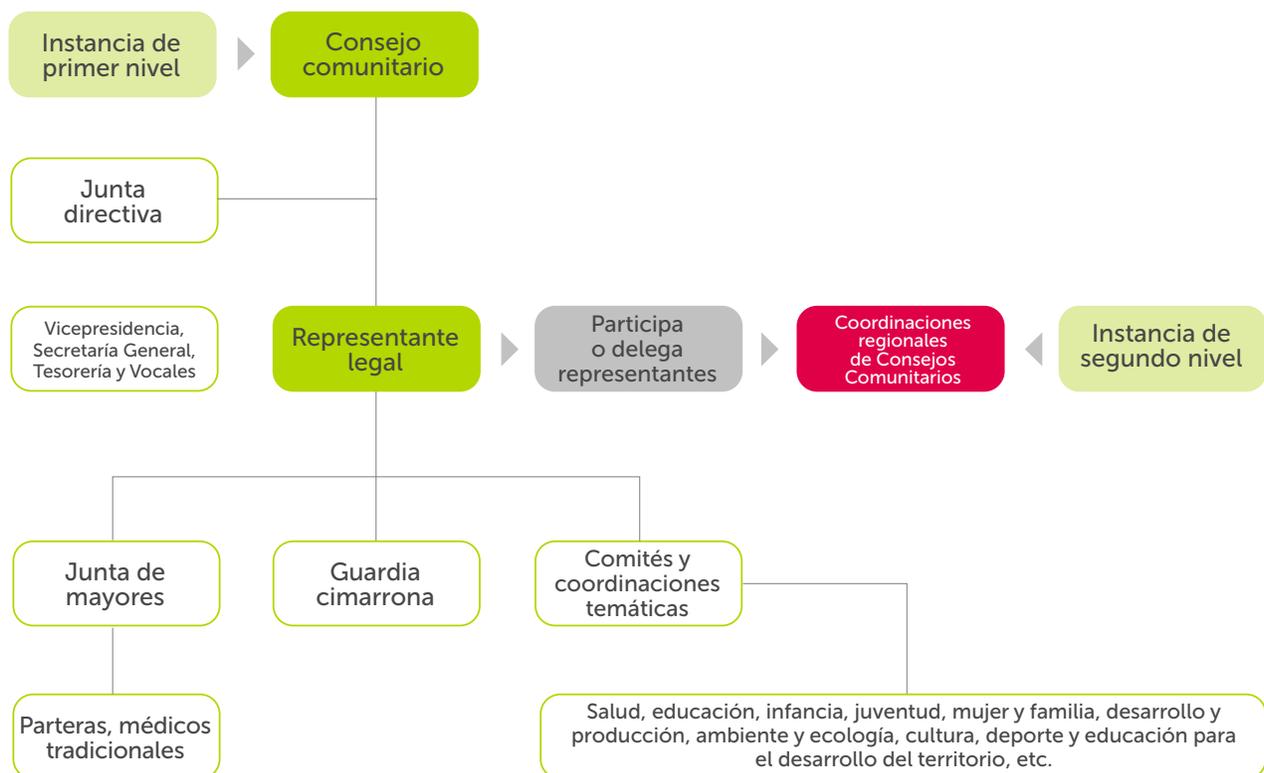
Fuente: elaboración propia

El funcionamiento de los consejos comunitarios requiere de la elección de **juntas directivas** que tienen vigencia de tres años y son elegidas en asamblea general de la comunidad, lo que busca garantizar la representatividad de los consejos como autoridad propia. Para ser miembro de la junta de los consejos comunitarios la persona debe pertenecer a la respectiva comunidad negra, ser nativa del territorio, reconocida por la comunidad y estar registrada en el censo interno o tener residencia permanente de al menos diez años y haber asumido las prácticas culturales de la misma. Debe ser mayor de edad y no puede estar desempeñando cargos públicos, a excepción de la labor docente.

Las juntas son presididas por la o el representante legal del consejo comunitario y se componen de: la presidencia (que la mayoría de las veces la ocupa la o el representante legal), la vicepresidencia, la secretaría general, la tesorería y la o el vocal. Además de las juntas directivas, los consejos comunitarios establecen comités temáticos con sus respectivas coordinaciones y consejos o juntas de mayores que no son órganos de dirección y administración sino de asesoramiento y consulta (ver esquema 6).

Aunque las comunidades palenqueras también se organizan en consejos comunitarios, mantienen una forma organizativa tradicional (que no tienen estatus legal) llamada **kuagro**. Estos son colectivos comunitarios por rangos de edad, que se constituyen desde la infancia y están conformados por hombres y mujeres que los componen durante toda la vida. Los **kuagros**, además de tramitar temas de interés comunitario, forjan lazos de solidaridad y cuidado mutuo. Esta forma de organización se estableció desde el periodo esclavista, como forma de resistencia y para fortalecer la herencia cultural que les caracteriza.

Por su parte, las comunidades raizales enfrentan barreras para el ejercicio de la autoridad propia y la interlocución con el Estado, pues las formas administrativas occidentales como la alcaldía y la gobernación, para el caso de San Andrés y Providencia, han debilitado la organización política propia. Sin embargo, entre el pueblo raizal se reconoce como autoridad y representación ante el Estado el *Raizal Council* (consejo raizal). Es importante mencionar que a partir del 2013 se establece la Mesa Orgánica Raizal, con el propósito de establecer el estatuto raizal, que aún no se ha formulado (Ministerio del Interior, sala de prensa, 27 de noviembre de 2012).



Esquema 6: Organización de los consejos comunitarios

Fuente: elaboración propia

Las coordinaciones amplias y regionales que convocan a los consejos comunitarios también se constituyen en instancias de segundo nivel, por lo cual la implementación de las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia debe buscar articularse directamente con las juntas directivas de cada consejo comunitario.

Para ampliar la información sobre el curso de vida y las formas organizativas propias se puede revisar:

- *Informe de reporte de acciones con el pueblo Rrom en el marco del compromiso asumido por la Dirección del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en el Plan de Desarrollo 2014-2018*, del ICBF (s. f.)
- *Afrocolombianos, sus territorios y condiciones de vida*, de PNUD (2015.)
- *Aspectos básicos. Grupo étnico. Indígenas*, del Departamento Nacional de Planeación (2010).
- *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*, de Unicef (s. f.)



F.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA FORTALECER LAS CAPACIDADES DE LOS REFERENTES DEL SISTEMA NACIONAL DE BIENESTAR FAMILIAR DESDE LOS ENFOQUES DIFERENCIALES

Acciones para el fortalecimiento de las capacidades de los referentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en enfoques diferenciales y su incorporación en el ciclo de las políticas públicas

- Convenio de Cooperación Internacional 1415 de 2019, suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En convenio 2019



PROPUESTA METODOLÓGICA PARA FORTALECER LAS CAPACIDADES DE LOS REFERENTES DEL SISTEMA NACIONAL DE BIENESTAR FAMILIAR DESDE LOS ENFOQUES DIFERENCIALES

Introducción

En esta parte se proponen cuatro momentos claves que transitan todas las personas que asumen con valentía y se comprometen con los propósitos y objetivos que plantean los enfoques diferenciales. Hablamos aquí de valentía y compromiso, porque los principios y reclamos de las poblaciones, comunidades y personas que se han considerado históricamente diferentes, y que han enfrentado largas luchas por la visibilización y la garantía de sus derechos fundamentales, exigen que cada parte de la sociedad y el Estado, y cada uno de nosotros, transformemos nuestra mirada, nuestras concepciones y nuestras prácticas cotidianas, lo que exige, en últimas, que seamos mejores de lo que creemos ser. Hablamos aquí en primera persona con una intención pedagógica. El «nosotras» y «nosotros» nos ayuda a situarnos como individuos, con nuestra propia historia de privilegios y opresiones, como una forma de reconocer que todas las personas portamos experiencias y saberes útiles para fortalecer las capacidades individuales y colectivas de las y los referentes del Sistema.

Las capacidades que debemos fortalecer se refieren a aspectos básicos que están relacionados con la autorreflexión, la capacidad de escucha, de ser sensibles a nuevas formas de interactuar, de estar dispuestos a incomodarnos y descentrarnos, de ampliar las posibilidades que tenemos todas las personas para comprendernos y de comprender las diferencias. Implica, además, asumir los derechos de las personas y colectivos como un asunto que nos atañe a todos y todas, un deber de cumplimiento en todas las acciones que realizamos para así contribuir con la garantía de sus derechos.

Para lograr transversalizar los enfoques diferenciales no solo se deben hacer esfuerzos en la gestión pública y en el ciclo de políticas, sino que sobre todo se requieren transformaciones en cada una y cada uno de nosotros mismos, en

nuestra vida cotidiana, en la manera como nos relacionamos con el lenguaje, con las prácticas establecidas y con las relaciones que entablamos con las otras personas.

Por lo anterior, los momentos propuestos en esta ruta de fortalecimiento de nuestras capacidades son:

Momento 1: Situarme y reconocer la posición propia

Momento 2: Reconozcamos las diferencias

Momento 3: Dialogar y comprender para acompañar

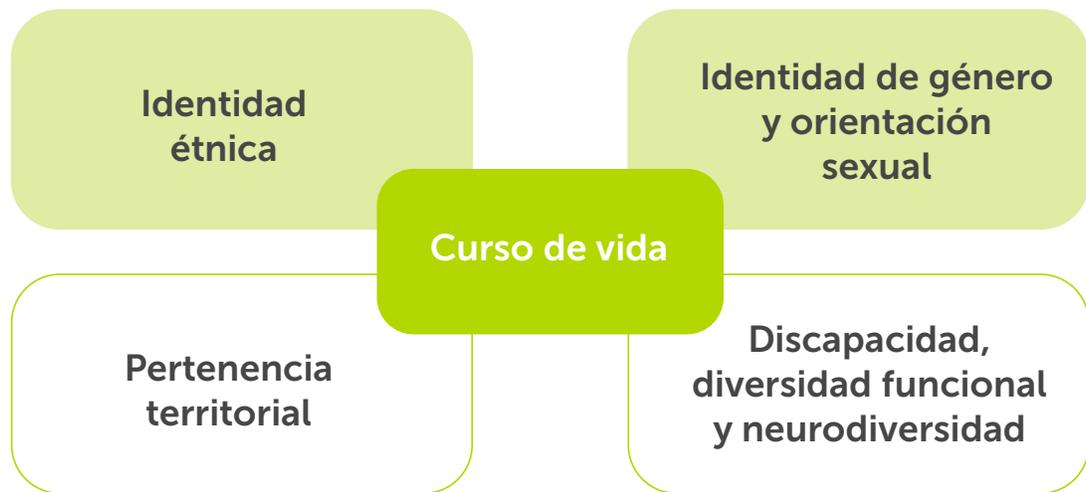
Momento 4: Transformar e incidir



Momento 1: Situarme y reconocer la posición propia

Situarse consiste en un proceso de reflexión que permite reconocer cómo las condiciones sociales, étnicas, raciales, de género, de funcionalidad diversa/discapacidad, de ciclo de vida y territoriales nos otorgan privilegios y oportunidades o, por el contrario, erigen obstáculos y barreras para el desarrollo de nuestros proyectos y planes de vida, sean estos individuales o colectivos.

Debemos partir de que las mencionadas condiciones –por las cuales se han desarrollado social, política y jurídicamente los enfoques diferenciales– no funcionan por separado ni parcialmente. Todas y cada una de estas condiciones/ posiciones sociales son simultáneas **y están presentes en la vida de todas las personas** (esquema 7).



Esquema 7: La propia posición

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la posición y características de cada una de las condiciones mencionadas, portamos ya sean privilegios, ventajas y oportunidades o, por el contrario, nos vemos en situaciones de opresión, limitación y exclusión. En el escenario de los derechos que buscan garantizar las políticas públicas, se trata, en última instancia, de que tenemos acceso a algunos derechos y a otros no.

Una de las principales dificultades para la atención diferencial de toda la población es la negación de los impactos que tiene en la actualidad nuestro pasado histórico-cultural, desde la conquista hasta el presente. La negación de las discriminaciones no hace que estas desaparezcan: debemos aceptar su existencia para transformarlas.

Ahora bien, es importante resaltar que existen personas que por la interpretación social, histórica y cultural de su posición son radicalmente excluidas y

discriminadas por el orden social, lo que impide su acceso y el goce efectivo de sus derechos.

Se da por hecho que un varón heterosexual, por ejemplo, al portar el privilegio de la masculinidad tiene más oportunidades que una mujer, una niña o un niño. Pero resulta que si analizamos las oportunidades de acceso a derechos de un varón adulto heterosexual indígena, que vive en la ruralidad, podemos encontrar que tiene menor acceso a derechos fundamentales respecto a una mujer mestiza y profesional que vive en una ciudad. Esto da cuenta de que la atención diferencial no se garantiza ni es efectiva si la respuesta social e institucional se limita a la apertura de ofertas por enfoque: es indispensable que una perspectiva interseccional se instale en las políticas, pero, sobre todo, en las funcionarias y funcionarios que la desarrollan y, en últimas, que la hacen posible.

Taller 1: La experiencia situada

Con el siguiente ejercicio le proponemos hacer el análisis reflexivo sobre sus privilegios sociales. Tenga en cuenta que, en condiciones tan desiguales, como las de nuestro país, es un privilegio acceder a derechos básicos.

Orientaciones:

- a) Lea las siguientes afirmaciones; si aplican en su vida sume los puntajes que aparecen en cada una. De lo contrario, simplemente no sume ningún valor.
- b) El puntaje de una persona hipotética que tiene todos los privilegios es de 410. Compare este puntaje con el suyo.
- c) Con una actitud empática y desprovista de juicios y señalamientos dialogue sobre sus resultados con otras personas. Esto le permitirá comprender las situaciones que condicionan el acceso a derechos de las personas.

Tabla de privilegios

Come lo que quiere cuando lo necesita	Come gracias a la asistencia social en comedores o escuelas	Tiene uno o más baños en casa	Culminó estudios de bachillerato en instituciones públicas
+10	-10	+10	+5
Estudio en escuelas privadas (básica, secundaria, universitaria) al menos el 50 % de su vida académica	Siempre vivió con al menos su padre, su madre o un cuidador/acudiente que le protegió hasta ser capaz de sostenerse	Cuenta con servicio telefónico o acceso a señal de celular de forma permanente	Nunca ha sido beneficiario de programas de asistencia social o educativa (becas, subsidios, ayuda humanitaria)
+20	+15	+15	+10
Tiene acceso a electricidad cada vez que necesita	Tiene acceso a agua potable cada vez que lo necesita	Cuenta con servicio de alcantarillado	No depende del transporte público, sea este terrestre o fluvial
+15	+20	+15	+20
Tiene acceso a salud de calidad en su territorio, o cuenta con plan de salud particular	Le han impedido el acceso a lugares públicos o ha sentido discriminación por su identidad territorial o su clase social	Ha sentido limitadas sus posibilidades de acceso o participación ciudadana por su idioma, costumbres o pertenencia étnica	Cuenta con tiempo para participar de eventos culturales, políticos y ciudadanos
+25	-20	-20	+10
Comenzó a trabajar después de los 18 años	Ante una dolencia o enfermedad puede acceder a tratamiento de calidad	Tiene medio de transporte propio de motor (carro, moto, lancha)	Tiene acceso de calidad a internet en su casa o comunidad
+25	+15	+25	+20
Le han dicho negrito, negro o negrita así sea de «forma cariñosa». Le han dicho indio, cholo, guahibo, entre otros, así sea de «forma cariñosa»	Otras personas desempeñan labores de cuidado por usted: alimentación, trabajo doméstico, lavado de ropa, cuidado de los hijos, etc.	Tiene vivienda propia (rural o urbana), es propietario(a) de tierras productivas (rural) o vive en un conjunto residencial (urbano)	Puede desplazarse con facilidad por su territorio, así como en calles y lugares públicos de cabeceras municipales y ciudades
-15	+20	+25	+25
Nunca ha tenido que ocultar su identidad y orientación sexual	No se preocupa por recibir «piropos» o contacto físico abusivo en espacios públicos o privados	Puede viajar con frecuencia por el país o ha viajado alguna vez al exterior	Ha tenido que pedir plata prestada para cubrir sus gastos, los de su casa o para no pasar hambre
+25	+25	+20	-15

Realice este ejercicio con las comunidades y grupos diferenciales, con funcionarios de las instituciones públicas, compare resultados, y vaya compilando los resultados, conclusiones y situaciones emergentes que puede incorporar al

ejercicio. Realice un análisis y preséntelos en las Mesas de Infancia, Adolescencia y Fortalecimiento Familiar. Identifique tendencias de acuerdo con cada grupo.

Momento 2: Reconozcamos las diferencias

La implementación y la transversalización de los enfoques diferenciales implican esfuerzos institucionales, pero también la transformación de nuestro pensamiento y nuestras prácticas, pues es en nuestras vidas donde se reproducen los imaginarios, estereotipos y representaciones sociales sobre las personas, culturas y cuerpos no hegemónicos.

Una de las formas más eficaces de modificar el pensamiento es cambiar nuestro lenguaje, pues las palabras están asociadas a las ideas y conceptos que representan los valores culturales, sociales y científicas que, con los enfoques diferenciales, nos proponemos transformar. Por lo anterior, el reconocimiento de las diferencias requiere cuidado y atención a la hora de nombrarlas, pues incide en nuestra forma de verlas y tratarlas. La exigencia a la hora de nombrar las diferencias hace evidente la complejidad de las realidades, así como el grado de invisibilización y discriminación al que están sometidas.

Es importante resaltar que los enfoques diferenciales provienen de la incidencia de los movimientos sociales en la institucionalidad y en la política pública, es decir, son producto de la lucha social de los movimientos afrocolombiano, negro, raizal y palenquero; indígena; de mujeres; Lgbti; de discapacidad, diversidad funcional y neurodiversidad¹⁰, para transformar las realidades sociales, históricas y culturales de exclusión y discriminación.

¿En qué consisten las diferencias que constituyen nuestras condiciones de vida, identidades y oportunidades?

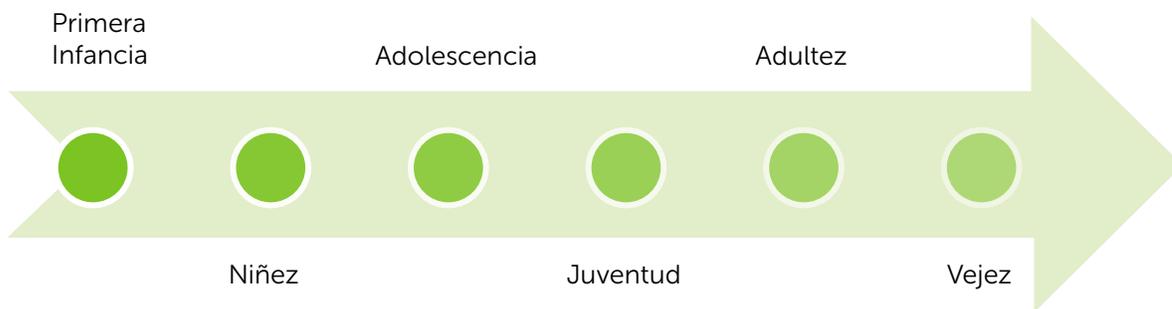
A continuación, presentamos las cinco categorías diferenciales a las que responden los enfoques: 1. Curso de vida, 2. Territorio, 3. Étnico-racial, 4. Género y orientación sexual y 5. Discapacidad y diversidad funcional.

1. Curso de vida

La atención diferencial de niñas, niños y adolescentes, mestizos, indígenas, afrocolombianos, *rom*, campesinos o urbanos, con discapacidad e identidades de género en construcción, requiere del cuestionamiento de las expectativas que la institucionalidad y la función pública tienen sobre la infancia y la adolescencia, pues en realidad las trayectorias de vida se nutren de las condiciones territoriales, las identidades étnico-raciales y los contextos específicos en donde transita la vida.

La clasificación tradicional y extendida de los grupos etéreos concibe el desarrollo de la vida de forma lineal y por etapas:

¹⁰ La neurodiversidad es un concepto que visibiliza las diferencias neurológicas innatas y permite reconocer las capacidades de las personas con síndromes neurológicos diversos.



Esquema 8: Etapas de vida según la clasificación tradicional

Fuente: elaboración propia

Para cada una de esas etapas se asocian actitudes, actividades y responsabilidades específicas como el aprendizaje, el trabajo, la maternidad y paternidad, la jubilación etc.

Es necesario analizar las trayectorias vitales de una persona y su relación con la familia, la comunidad y el territorio, pero, como con las diferencias anteriormente mencionadas, lo primero que debemos hacer es analizar y cuestionar, desde nuestro lugar como servidores públicos, la forma en la que nos situamos frente a la infancia, nuestros imaginarios y prácticas.



Esquema 9: El adultocentrismo y su relación con las infancias

Fuente: elaboración propia

Desde una perspectiva interseccional, el **adultocentrismo** es un concepto que nos permite evidenciar cómo un estereotipo abstracto de adulto y ciudadano, ha establecido las formas de relacionamiento de las personas en los ámbitos privados, familiares, comunitarios y públicos, no solo instalando jerarquías frente a las infancias sino también ocultando la diversidad de formas de estar en el mundo.

La mirada y la voz de las infancias

¿Pueden las niñas, niños y adolescentes acceder a los espacios de las ciudades, municipios y veredas desde sus propias capacidades? Es decir, ¿tienen derecho a movilizarse con libertad, autonomía y seguridad? ¿Son considerados la diversidad de sus cuerpos, sus momentos vitales y su identidad cultural en el diseño de la infraestructura física y arquitectónica que implementan las políticas públicas? ¿Se mantiene una noción únivoca de familia nuclear, es decir conformada por padre, madre e hijos, que se impone como «normal», y a partir de la cual otras formas de familia se juzgan como disfuncionales?

Intentemos responder a estas preguntas desde nuestro quehacer, frente a los espacios de incidencia y desarrollo de nuestra labor. Este es un primer paso para la implementación cotidiana del enfoque de curso de vida y la consecución de la atención diferencial e integral que requieren las niñas, niños y jóvenes de nuestro país.

A continuación, encontramos una herramienta que podemos diligenciar por medio de conversaciones que entablemos tanto con personas adultas como con niñas, niños y adolescentes; su propósito es evidenciar cómo perciben diferencialmente las infancias y los adultos temáticas como el espacio público, la educación, la recreación, el trabajo y la sexualidad. En la siguiente tabla se encontrarán preguntas orientadoras para el levantamiento de la información.

Herramienta de incorporación de la voz de las niñas, niños y adolescentes

	Visión de las y los adultos	Visión de las niñas, niños y adolescentes
Espacio público	¿Es funcional para la movilidad y el desarrollo de las actividades cotidianas?	¿Pueden moverse niñas, niños y adolescentes con seguridad? ¿La arquitectura tiene en cuenta sus corporalidades, estatura y seguridad?
Educación	¿Logran las niñas, niños y adolescentes procesos de aprendizaje de calidad y están protegidas/os?	¿Se concibe el juego como un proceso de aprendizaje? ¿Las niñas y niños aprenden de acuerdo a sus ritmos? ¿Pueden expresar sus sentimientos y opiniones? ¿Qué sentimientos experimentan por la escuela, el aprendizaje y la educación? ¿Cómo perciben sus relaciones entre pares?
Recreación	¿Qué aporta la recreación al desarrollo de las niñas y los niños?	¿Por qué es importante el juego para las niñas y los niños? ¿Qué emociones les produce jugar? ¿Qué aprenden las niñas y los niños cuando juegan? ¿Cómo se sienten las niñas y los niños cuando no tienen acceso a la recreación?
Trabajo	¿El trabajo que se desempeña es gratificante y garantiza los recursos para el sostenimiento digno de la familia?	¿Logran los adultos mediar los tiempos de trabajo y dedicarles tiempo suficiente a las niñas, niños y adolescentes de sus familias? ¿Conocen las niñas y los niños los trabajos de las personas adultas de sus familias?
Sexualidad	¿Las niñas y los niños cuidan de su cuerpo y están protegidos? ¿Las y los adolescentes tienen información sobre derechos sexuales y reproductivos?	¿Pueden las niñas, niños y adolescentes comunicar con tranquilidad sus inquietudes o sentimientos respecto a sus cambios corporales? ¿Pueden expresar su inconformidad frente a contactos o situaciones que les desagradan? ¿Pueden preguntar sobre sexualidad sin censura?

Ahora bien, el enfoque de curso de vida implica muchos retos a la hora de implementar las políticas públicas, pues la visión de las infancias sobre el mundo no es una sola: es diferente la forma de percibir y crecer en un entorno rural a hacerlo en uno urbano, desde una identidad mestiza a una afrocolombiana, desde una cosmovisión católica a una *u'wa, rom, wayú*, etc.

Nuestras experiencias vitales y laborales nos han permitido evidenciar, por ejemplo, que mientras una persona de 17 años en un escenario urbano es un adolescente en edad escolar al cuidado de su familia, en una comunidad indígena puede ser un gobernador y un padre de familia responsable del cuidado. Es aquí donde la lectura lineal y estandarizada del desarrollo de la vida se desborda y nos vemos ante el reto de aplicar otros enfoques como el étnico y el territorial, para comprender, acompañar y garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

2. Territorio

Es evidente que la personalidad, identidad y capacidades de una niña de 10 años que ha crecido en un centro urbano, en una vivienda privada, acompañada de un paisaje de asfalto, es diferente al de una niña emberá, de la misma edad, que vive en las cuencas del Bojayá, que se traslada por río y que tiene una experiencia de cuidado desde lo comunitario. ¿Qué aporta a la identidad, desarrollo y acceso a derechos de una niña el hecho de jugar en un parque ciudadano o jugar en un río? ¿Qué significa que un niño campesino y afrocolombiano se comprenda a sí mismo en relación con su territorio?

En principio, que esta persona, además de vivir en un espacio rural, ha construido su identidad a través de las relaciones que ha entablado con este espacio y a través de unas prácticas cotidianas que son las que le dan sentido a lo que se comprende como territorio. Ahora bien, si nosotros como referentes entablamos una relación con esa persona, debemos adecuar nuestras formas de comprensión, análisis e intervención con las que probablemente no contemos por nuestra experiencia vital y personal, pero que podemos construir desde la escucha y el acercamiento cuidadoso a aquello que nos es diferente.

La identidad de las niñas y los niños que habitan una ciudad en donde hay espacios muy marcados de lo público y lo privado, es muy diferente a la de una niña o un niño afrocolombiano o indígena que construye su identidad alrededor de los ríos. El territorio no se refiere solo al lugar: el territorio lo portan las personas. Sus hábitos, lenguaje e intereses se han forjado a partir de las relaciones histórico-culturales de su familia y comunidad con un escenario vital, y esto no solo pasa con los ámbitos rurales. Los barrios, los conjuntos cerrados; el tipo de casas en las que viven niñas y niños son dispositivos territoriales que marcan su relación consigo mismos y el mundo.

La invitación desde el enfoque territorial en nuestro quehacer como referentes consiste en analizar y reconocer los impactos del desarrollo, de las políticas

diseñadas, de la infraestructura construida, de los presupuestos ejecutados en la vida de las niñas, niños y jóvenes, sean mestizos, indígenas, afrocolombianos o rom, con funcionalidades y cuerpos diversos, en construcción de su identidad.

La mirada del territorio y los espacios vitales: análisis de caso

Caso de acciones de políticas públicas en infraestructura	Consideraciones territoriales y afectaciones a las infancias
<p>Un municipio construye un coliseo cubierto. Para ello hace los estudios previos y destina una partida presupuestal con el propósito de dar acceso a las comunidades indígenas del territorio al derecho a la recreación. Para diseñar el estadio buscan a la mejor arquitecta o arquitecto, con más experiencia y capacidad. La firma de construcción seleccionada cuenta con gran experiencia en la construcción de infraestructura en espacios urbanos. El resultado es un coliseo que guarda el diseño y calidades de los que existen en las ciudades. La construcción, por sus dimensiones, cambia el paisaje, pues desde el lugar donde se ubica antes se podían ver unas montañas cercanas.</p>	<p>¿Cómo se transformó el paisaje del territorio?</p> <p>¿Cómo el coliseo transformó las formas de habitar el espacio de las niñas, niños y adolescentes en relación con su identidad étnica y cultural?</p> <p>¿Cómo transformó sus prácticas de juego y cuál es el impacto en su identidad cultural?</p> <p>¿Cómo participaron las niñas, niños y adolescentes y sus comunidades en la toma de decisiones?</p> <p>¿Pueden acceder y disfrutar de este espacio las niñas, niños y adolescentes con diversidad funcional o discapacidad?</p>

Todo proyecto de infraestructura tiene un impacto en el territorio y sus relaciones. Los enfoques diferenciales son los lentes que nos permiten ver y reconocer la pertinencia y riesgos de estas transformaciones a la hora de diseñar y ejecutar acciones de política pública.

3. Étnico-racial

Es importante reconocer que la nación colombiana emerge de un orden social colonial que instaló una jerarquía basada en la división racial del trabajo. Esto es fundamental a la hora de implementar el enfoque étnico, pues nos permite reconocer las discriminaciones y vulneraciones de derechos que produce el racismo cotidiano, así como el racismo estructural: el primero se refiere a los imaginarios sociales que discriminan a las personas por medio de apodos, burlas, estereotipos y violencias; el segundo da cuenta de la falta de acceso a derechos básicos en los territorios étnicos, los niveles de desempleo, bajo ingreso a la educación superior y altos índices de pobreza a las que se ven sometidas las comunidades y los pueblos étnicos del país.

Por lo anterior, resulta indispensable reconocer que al ser una nación que emerge de una estructura social racista, debemos hacernos cargo y transformar nuestro

racismo, es decir, los imaginarios y prácticas que no elegimos de forma individual sino que heredamos histórica y culturalmente pero que es nuestra responsabilidad transformar.

En este sentido, un primer paso es situar nuestra pertenencia étnico-racial como individuos, pues quienes desarrollamos la función pública no somos seres transparentes e idénticos, sino que hacemos parte de la ciudadanía diversa de este país. Ahora bien, es importante recordar, como ya lo mencionamos, que si bien todas las personas estamos atravesadas por una realidad étnico-racial existen grupos de personas que han sido discriminadas por su fenotipo.

En el siguiente cuadro encontraremos una descripción de las identidades étnicas del país: ¿con cuál de estas me identifico?

Principales identidades étnicas de Colombia

Identidad étnica	Descripción histórica
Soy una persona <i>rom</i> que pertenece a un pueblo que habita diferentes países del mundo	Nuestro éxodo se da hacia 1018 de Kannauj (India), cuando inician las capturas de familias para venderlas en condición de esclavitud. Llegamos a habitar el territorio colombiano desde tiempos de la Conquista.
Soy una persona negra-afrocolombiana	Nuestras ancestras y ancestros pertenecían a diferentes naciones de África. Somos fruto de la diáspora africana que sobrevivió a la trata, o comercio transatlántico de personas durante tres siglos: desde mediados del XVI hasta la primera mitad del XIX.
Soy una persona raizal	Nuestras ancestras y ancestros –también afrodiaspóricos– consolidaron una raíz afro-anglo antillana en el territorio insular colombiano.
Soy una persona palenquera	Además de descender de la diáspora africana, nuestras ancestras y ancestros directos fueron cimarronas y cimarrones que fundaron en 1603 el primer pueblo libre de América (San Basilio de Palenque), antes de las gestas de independencia del siglo XIX.
Soy una persona indígena que pertenece a una de las 102 naciones indígenas de Colombia	Nuestros ancestros y ancestras eran habitantes originarios del territorio nacional que hoy es Colombia. Nuestras comunidades sobrevivieron al etnocidio propiciado por el proceso de conquista y colonia en América Latina y el Caribe.
Soy una persona blanco-mestiza	Descendemos principalmente de la población criolla, pero contamos con ancestras y ancestros indígenas y afrodescendientes.
Soy una persona blanca	Si asumimos esta identidad es porque estamos seguros de que descendemos exclusivamente de la población criolla colonial.

4. Género y orientación sexual

Abordaremos las identidades de género trascendiendo las tradicionales explicaciones sobre la diferencia entre *sexo* y *género*, que insisten en ver la sexualidad como algo únicamente biológico o médico, y al género como algo únicamente social.

En otras palabras, las identidades de género y las orientaciones sexuales son flexibles y no se pueden tipificar de forma absoluta y cerrada. No se trata de que la homosexualidad, por ejemplo, sea una orientación sexual actual, pues ha estado presente en diferentes contextos y épocas en Colombia y en el mundo, pero invisibilizada y perseguida por el orden social hegemónico. Ahora bien, es imprescindible reconocer que la heterosexualidad no es determinada biológicamente, ni es lo normal o natural. Más bien se ha tratado de la forma en el que las sociedades y los Estados establecieron las diferencias sexuales, los roles de género y otorgaron privilegios patriarcales a los varones.

Teniendo en cuenta lo anterior, presentamos algunas formas en las que las personas nombran sus identidades de género, asumiendo que estas se transforman en significados y prácticas.

Identidades de género y cómo las nombramos

Para reconocer y comprender la multiplicidad de experiencias de género que existen y la forma de nombrarlas les invitamos a revisar en la sección D *Enfoques diferenciales en las políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia y apoyo y fortalecimiento a las familias*. Ahora, en la siguiente tabla, le invitamos a identificar las identidades de género, las orientaciones sexuales y las formas en que se relacionan:

Identidades de género	Posibles orientaciones sexuales para cada identidad		
Soy una mujer socialmente construida	Soy una mujer heterosexual, es decir, me gustan los hombres	Soy una mujer homosexual, es decir, lesbiana. Me gustan las mujeres	Soy una mujer bisexual, me gustan mujeres y hombres
Soy un hombre socialmente construido	Soy un hombre heterosexual, es decir, me gustan las mujeres	Soy un hombre homosexual o gay, es decir, me gustan los hombres	Soy un hombre bisexual, me gustan hombres y mujeres
Soy una mujer <i>trans</i>	Soy una mujer heterosexual, es decir, me gustan los hombres	Soy una mujer homosexual, es decir lesbiana. Me gustan las mujeres	Soy una mujer bisexual, me gustan mujeres y hombres
Soy un hombre <i>trans</i>	Soy un hombre heterosexual, es decir me gustan las mujeres	Soy un hombre homosexual o gay, es decir me gustan los hombres	Soy un hombre bisexual, me gustan hombres y mujeres
Soy una persona del tercer género o <i>queer</i>	Estas identidades se proponen salir del binarismo de género hombre-mujer y masculino-femenino, por lo cual también se resisten a la orientación sexual binaria <i>homosexual/heterosexual</i>		

Intersexualidad

Una persona *intersex* puede ser heterosexual, gay, lesbiana, bisexual o asexual, e identificarse como mujer, hombre, ambos o ninguna de las dos cosas (Acnudh, s. f., p. 3).

Comprender la identidad de género como construcción social, cultural y personal implica reconocer que es la sociedad la que ha asignado significados hegemónicos de género sobre las personas y que ha jerarquizado en razón a su interpretación de lo que deben ser las relaciones de género; pero también permite reconocer que las trayectorias personales son las que deben decidir, habitar y nombrar las identidades.

5. Discapacidad y diversidad funcional

Es pertinente recordar que debemos comprender la discapacidad como la interacción entre las personas con diversidad funcional, y las barreras actitudinales, arquitectónicas y jurídicas de la sociedad. En este sentido la discapacidad no está en la persona, sino que se produce por las limitaciones sociales que impiden el acceso en igualdad de condiciones a los derechos fundamentales.

Por lo anterior, frente a las personas con diversidad funcional y discapacidad es necesario transformar la estigmatización y prejuicios respecto a la diversidad de los cuerpos y sus formas de funcionamiento, cambiar la posición compasiva y lastimera por el reconocimiento de diferentes tipos de capacidades, y superar la invisibilización y la actitud social de prescindir de las personas con discapacidades, así como de modelos de rehabilitación que pretenden normalizar a estas personas desde estereotipos predominantes sobre los cuerpos.

Es muy importante señalar que la Sentencia 558 de 2015 de la Corte Constitucional ordena cambios en los términos como 'lisiado' o 'minusválido', lo cual no es un asunto de simple corrección de lenguaje, sino tiene una dimensión para transformar la mirada sobre las personas con discapacidad y funcionalidad diversa, y responder así al derecho a la dignidad. En este sentido tampoco hablamos de sordomudos, mudos, inválidos, discapacitados, retrasados, mongólicos y demás términos despectivos con los que coloquialmente se sustantiva y discrimina a las personas. De igual manera, la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por Colombia a través de la Ley 1346 de 2009, reconoce que la discapacidad «es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás».

Visiones de oportunidad para las diversidades funcionales

Soy una persona sin funcionalidades diversas	Los cuerpos y funciones que hegemónicamente se han establecido como «normales» y que no tienen que lidiar con barreras cotidianas de movilidad y comunicación en el desarrollo de sus actividades y sus vidas.
Soy una persona en diversidad funcional física o con discapacidad física	Se refiere a condiciones físicas y motoras y por lo tanto a las formas de estar, moverse y desplazarse de los cuerpos.
Soy una persona en diversidad funcional visual o con discapacidad visual	Usualmente estas personas no se denominan invidente, ya que tienen modos de observar (ver), percibir y leer que, aunque no dependen de la vista, constituyen una forma de ver en el mundo.
Soy una persona en diversidad funcional auditiva o con discapacidad auditiva.	Los idiomas de señas nos permiten comprender que hay personas con discapacidades auditivas que constituyen una cultura propia, que habita el mundo con estructuras de pensamiento-comunicación particular y que tienen mucho qué aportar a la sociedad. Es así como La Lengua de Señas Colombiana LSC hace parte de las 68 lenguas nativas en Colombia, reconocida en el 2016 por el Estado en virtud de su valor gramatical y oral.
Soy una persona en neurodiversidad o con discapacidad intelectual	Al reconocer las diversidades neurológicas innatas como los síndromes de Down, de Williams, de Prader Willi, el autismo y la dislexia, entre otros, comprendemos que no hay un estándar «normal» o «correcto» para el cerebro y, por lo tanto, hay diversidad de formas de funcionar y habitar el mundo.

El cuadro anterior no pretende hacer una clasificación de la diversidad funcional y tampoco logra abarcar sus clases; más bien se propone como una forma de visibilizar la funcionalidad y capacidad diferenciada de todas las personas y reconocer las oportunidades que tenemos para que la sociedad disminuya las barreras.

Reconocer que no hay cuerpos ni cerebros normales sino múltiples y diversos nos permite, por ejemplo, comprender que los espacios públicos requieren ser diseñados, planeados y construidos para dar lugar y garantizar el acceso y la movilidad de todas las personas. Tenemos la oportunidad de diseñar y crear dispositivos culturales y protésicos para el acceso y desarrollo de todos los cuerpos, así como de reconocer aquellos que han sido desarrollados por familias, cuidadoras/cuidadores y comunidades, desde su saber y experiencia cotidiana.

Taller 2. Simultaneidad de las diferencias

Como podemos ver, las categorías diferenciales no son situaciones accesorias, sino que más bien constituyen la forma en la que las personas habitamos el mundo en relación con nuestro cuerpo, familia y comunidad: no todas somos

sujetos de especial protección, porque no todas incorporamos las identidades, funcionalidades y contextos que nos ubican en condición de subordinación ni minoría respecto a la sociedad.

El siguiente cuadro nos invita a situar nuestras diferencias personales de forma entrelazada y simultánea, a reconocer cómo el género, la cultura, la sexualidad, la forma en la que funciona nuestro cuerpo, el lugar dónde vivimos y nuestro momento vital constituyen lo que somos en el mundo. Del mismo modo, las niñas, niños y adolescentes a los que debemos nuestro quehacer se componen de todas estas dimensiones, por lo cual la forma más pertinente de proteger y garantizar sus derechos implica una atención diferencial que comprenda sus particularidades históricas y contextuales.

Categorías simultáneas que alimentan nuestras diferencias

Categoría	Descripción personal
Identidad étnica	¿Cuál es mi pertenencia étnica?
Género y orientación sexual	¿Cuál es mi identidad de género y orientación sexual?
Discapacidad y diversidad funcional	¿Qué barreras encuentro en el entorno que limitan mi participación?
Curso de vida	¿Cuáles son las características de mi momento vital actual?
Territorio	¿De dónde vengo y cómo es mi territorio?

Ahora bien, la visibilización de todas las categorías diferenciales debe hacerse evidente en la atención a las niñas, niños y adolescentes. Todas son indispensables y de todas debemos buscar información. No debemos suponer la heterosexualidad por que viva con una discapacidad, ni su identidad étnica por el color de su piel; así como tampoco podemos caracterizarla a partir de nuestros imaginarios y estereotipos.

A una adolescente que leemos como mujer no necesariamente le gustan los hombres, y una niña indígena no siempre vive en un resguardo; asimismo, una persona que podemos leer como mestiza puede ser afrocolombiana o indígena y al hablar de las funcionalidades de los cuerpos, de condiciones neurológicas y de discapacidad no siempre encontramos limitaciones pues las evidencias físicas de la condición de discapacidad de una persona no nos pueden hacer suponer qué son o no capaces de hacer. ¿Cómo reconocer a las niñas, niños y adolescentes que atendemos? ¿Cómo reconocer su diferencialidad y brindarles la atención que requieren?

Es importante tener en cuenta que las acciones de implementación de los enfoques diferenciales vigentes en las políticas públicas generalmente son

temáticas, es decir, proponen estrategias de acuerdo con la diferencia específica que buscan atender, como por ejemplo las rutas de atención al racismo o a la violencia sexual.

Como referentes del Sistema, al tener una sensibilidad especial con todas las diferencias, podemos en nuestro quehacer cotidiano, identificar problemáticas y necesidades que tengan las niñas y los niños y que no son visibles para sus familias, comunidades e instituciones. Documentar estas necesidades es fundamental para la formulación de políticas públicas pertinentes.

Momento 3: Dialogar y comprender para acompañar

El reconocimiento de las diferencias es el primer paso para que nuestro quehacer laboral, desde la función pública, sea dialógico, diferencial y efectivo. Nos permite acercarnos a las niñas, niños y adolescentes que habitan diferencialmente los diversos territorios con algunas herramientas que posibiliten la acción sin daño.



Esquema 10: La doble vía del diálogo

Fuente: elaboración propia

La actitud dialógica, a la hora de dar respuesta a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, a partir de una perspectiva interseccional de los enfoques, nos permite construir colectivamente soluciones en el marco de la corresponsabilidad. La escucha atenta nos puede llevar a reconocer los saberes de autocuidado y autoprotección de las comunidades frente a la infancia y adolescencia ¿Cómo las comunidades vienen garantizando sus derechos? ¿Qué lecciones aprendidas podemos compartir en otros escenarios comunitarios y cuáles deberíamos incorporar a las políticas públicas?

El diálogo, por lo tanto, es el que nos permite comprender la diversidad de realidades para evaluar la pertinencia de las políticas, pero la comprensión siempre es gradual y se despliega a partir de múltiples conversaciones que

garantizan la formación de confianzas. Por lo tanto, el acompañamiento es la trayectoria amplia de los procesos de diálogo, reflexión y comprensión que requiere la implementación de los enfoques diferenciales en las labores que desarrollamos.

La efectividad de la implementación de los enfoques diferenciales y de acciones no se puede medir solo cuantitativamente, pues frente a la diversidad de realidades y diferencias, son múltiples los retos y contradicciones que emergen para las políticas públicas. Es el caso de la relación entre las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia, con los sistemas de justicia propia de las comunidades étnicas, con las cosmovisiones de las comunidades y sus prácticas económicas, así como con los discursos biomédicos tradicionales que pretenden estandarizar los cuerpos de las niñas, niños y jóvenes.

Ahora bien, ¿cómo lo hacemos?, ¿cómo implementar el enfoque étnico, por ejemplo, frente a una situación de eugenesia¹¹ o abandono de un niño con discapacidad visual, que vive en un resguardo? ¿Cómo manejar la denuncia de una niña que fue castigada físicamente por su comunidad?

Lo primero que es necesario recalcar es que usualmente desconocemos las contradicciones positivas de las diversas formas de educar y cuidar de las comunidades y que es allí dónde se encuentra la oportunidad de diálogo. Así que debemos comenzar por interesarnos y reconocer estas experiencias y prácticas; debemos conocer a mayor profundidad las comunidades con las que trabajamos, sean estas urbanas o rurales.

Taller 3. Reconocimiento de las estrategias de cuidado de las infancias en comunidades étnicas

Actividad 1: a continuación, se retrata una práctica ancestral comunitaria. Después de leerla diligencie el cuadro respondiendo cada pregunta.

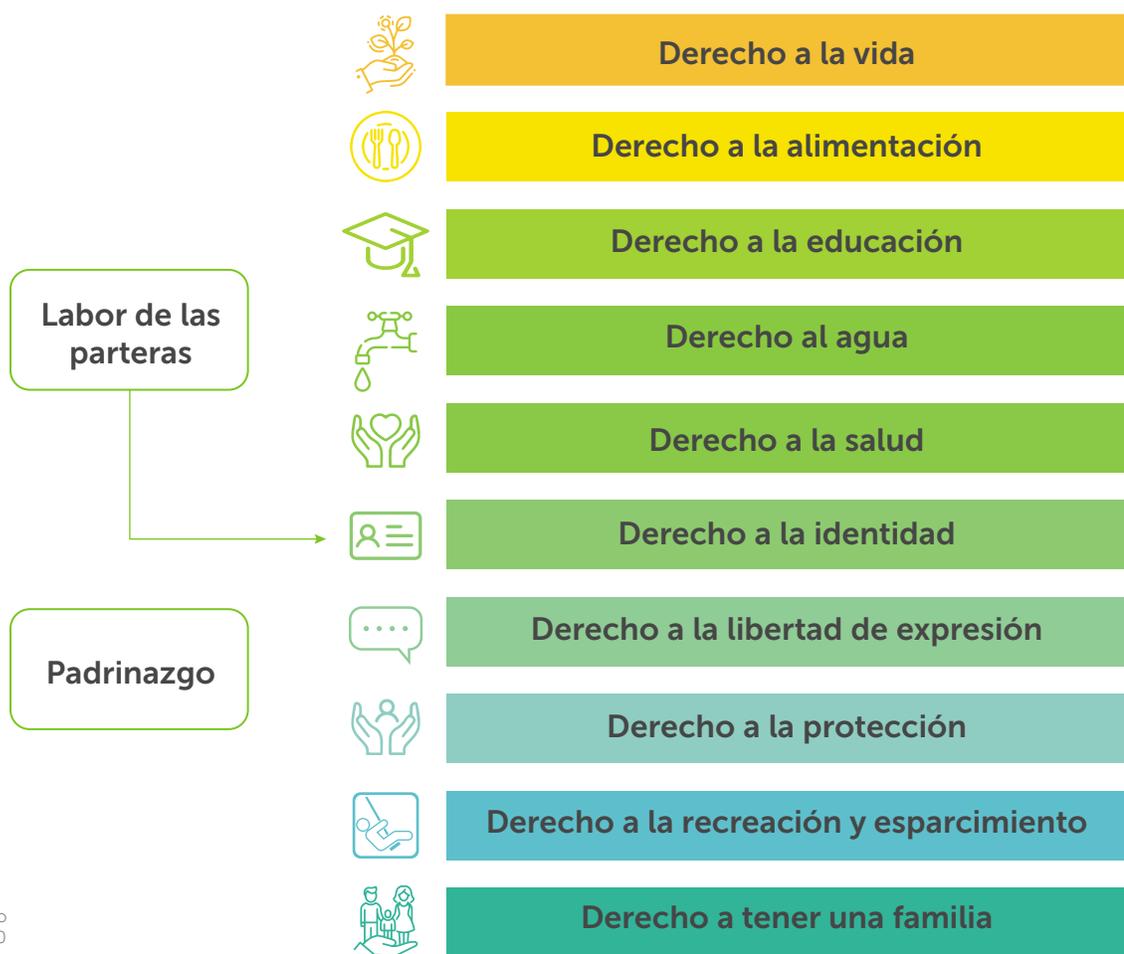
Los nacimientos son atendidos por las parteras, que acompañan antes, durante y después del parto a las madres. La actividad de las parteras es fundamental en medio de territorios sin acceso a centros hospitalarios de calidad. «Cuando una niña nace, le hacen una muñeca. Con esa muñeca luego hacen un bautizo del que todos los niños varones se hacen padrinos». Francisca Charco, sabedora afrocolombiana del río Tapaje, en Nariño (Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados, 2013).

El padrinzago es entonces una de tantas prácticas ancestrales afrocolombianas con la que la comunidad teje parentescos simbólicos entre las niñas y niños. Con ello se establecen relaciones de cuidado mutuo y protección comunitaria.

11 «Eugenesia: estudio y aplicación de las leyes biológicas de la herencia orientados al perfeccionamiento de la especie humana» (RAE).

¿Qué beneficios aportan las prácticas ancestrales y comunitarias descritas en el ejemplo?

¿Qué derechos garantizan las prácticas? A continuación, vincule cada práctica ancestral con los derechos de las niñas, niños y adolescentes que cada una garantice (una práctica puede aportar a varios derechos)¹².



¹² Para el ejercicio se presentan los 10 derechos básicos, extraídos de la *Convención de los Derechos del Niño* de 1989. En la actualidad se han desagregado hasta 43 derechos de dicha convención.

¿Qué riesgos sociales previene esta práctica y estrategia ancestral y comunitaria? A continuación, frente a cada riesgo social escriba si las prácticas ancestrales descritas aportan a su prevención y de qué manera.

Riesgo social	Práctica que lo previene	Por qué esta práctica previene ese riesgo social
Violencia sexual		
Explotación infantil		
Mortalidad infantil		
Pérdida de identidad y aculturación		

Reflexione sobre los aprendizajes que esta práctica ancestral nos ofrece: ¿Qué aportan estas prácticas a los enfoques diferenciales? Desde su quehacer como referente, ¿cómo puede la institucionalidad fortalecer o articularse a estas prácticas? En el cuadro que aparece a continuación están las realizaciones de las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia. Señale si las prácticas ancestrales abordadas aportan o no a cada realización:

Realizaciones de la primera infancia e infancia y adolescencia	SÍ	NO
Cuenta con padre, madre o cuidadores principales que lo acogen (vínculos afectivos y de protección), ponen en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral y le reconocen como agente activo del mismo.		
Cuenta con las condiciones necesarias para vivir y disfrutar del nivel más alto posible de salud.		
Goza y mantiene un estado nutricional adecuado y adopta hábitos alimenticios saludables.		
Crece en entornos que favorecen su desarrollo.		
Construye su identidad en un marco de diversidad.		
Expresa sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos son tenidos en cuenta. Incide en todos los asuntos que son de su interés en ámbitos privados y públicos.		
Crece en entornos que promocionan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.		
Realizaciones de la infancia y la adolescencia	SÍ	NO
Desarrolla y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas con procesos educativos formales e informales que favorecen su desarrollo integral.		
Disfruta de oportunidades de desarrollo cultural, deportivo y recreativo para la construcción de sentido y la consolidación de sus proyectos de vida.		
Realiza prácticas de autoprotección y autocuidado y disfruta de entornos protectores y protegidos frente a situaciones de riesgo o vulneración.		
Realizaciones de la adolescencia	SÍ	NO
Vive y expresa responsablemente su sexualidad.		

Como pudimos darnos cuenta, frente a un caso específico, es necesario reconocer las condiciones no solo desde la normativa del Estado, sino además desde la cotidianidad de la comunidad en la que dichas prácticas tienen lugar. Esto implica diálogo, comprensión y negociación, es decir, tiempo y dedicación caso a caso. Condición que debe entrar en los procesos de planeación, presupuesto y contratación de las entidades que conforman el SNBF.

Actividad 2

Actividad: Presentamos tres situaciones documentadas por los autos de seguimiento a la Sentencia T-025 de 2004. Haga una lectura diferencial y con perspectiva interseccional de la información.

Caso 1

El 3 de julio de 2007, en el poblado de San José del Tapaje, a las 10 de la mañana, llegó un avión disparando alrededor del poblado de San José del Tapaje, lanzaron alrededor del pueblo descargas, había un ruido espantoso. No dispararon directamente a las viviendas aunque se afectaron 10 de ellas. Mis estudiantes se tiraban del segundo piso de la escuela por el terror del ruido del avión. Por esta situación se desplazaron 110 familias al municipio del Charco, especialmente mujeres y niños. Quedó una población de más de 2300 personas en San José del Tapaje resistiendo. La Asamblea del pueblo dijo que no se iba a abandonar la comunidad, que se desplazaran los más vulnerables. Los 3 primeros días que llegaron a El Charco, los desplazados no fueron atendidos por ningún organismo ni por la alcaldía municipal. Ya habían vivido la problemática de El Charco, donde queda San José. Debido a que a través de las organizaciones de mujeres se había ayudado a personas que estaban represadas en comunidades de la parte media del río Tapaje, se había advertido a la comunidad para que estuviera lista por si se presentaba alguna emergencia. En consecuencia no llegaron descalzos o malolientes, pero al vernos limpios y organizados las personas de Acción Social¹³ dijeron que los desplazados de San José no parecíamos desplazados y no nos atendieron. Cuando en El Charco nos mostraron el albergue donde nos iban a hospedar nos dimos cuenta que no era apto ni para animales, especialmente el de la plaza de mercado 'quienes están allí están en condiciones infrahumanas'. Por eso se fueron a las casas de conocidos de su comunidad. Cuando el tiempo fue transcurriendo, por la incomodidad de la situación, quisieron organizarse en mingas y cambio de mano, hacer sus propios albergues. Hombres y mujeres buscaron tapas de los aserríos, pidieron ayuda, no se les brindó, están en techos de plástico y cuando llueve se mojan. Sienten que a los desplazados de San José básicamente los obligaron a retornar. Querían volver acompañados, con garantías, no se pudo. La presión que ejercieron sobre ellos les hizo retornar mendigando la subida en botes. Los niños se enfermaron porque les daban pasta, no están acostumbrados a comer pasta (Auto 005 de 2009).

¹³ La Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional es una entidad es un entidad extinta, quién tiene la competencia de la atención inmediata son las entidades territoriales de acuerdo con la Ley 1448 de 2011.

Caso 2

En López igualmente es preocupante la interrelación entre los miembros de la Fuerza Pública y las menores de edad, donde «hay cerca de 5 niñas embarazadas, también se comentan algunos casos de violación pero nadie va a denunciar; a la escuela ingresan los soldados y así se esté en clases por las ventanas molestan a las niñas lo que dificulta la concentración y el desarrollo del curso; además muchos de esos soldados se mantienen fumando marihuana o bazuco y eso lo están viendo los muchachos, ese es el ejemplo que les dan». La Personera señaló que «hay que tener en cuenta que las muchachas por aquí son muy calenturientas»; otra funcionaria municipal al respecto nos dijo «es que si esas cosas se denuncian se pueden llevar al Ejército y entonces peor, por eso es mejor dejar las cosas como están». (Auto 005 de 2009)

Caso 3

Los niños, niñas y adolescentes indígenas o afrodescendientes, además de estar sobre-representados entre la población en situación de desplazamiento, sufren un impacto diferencial e intensificado de los distintos problemas transversales arriba descritos. Dos factores están a la base de este impacto diferenciado: la diferencia cultural abrupta entre lugares de expulsión y recepción, que incide de distintas maneras sobre sus familias y sobre ellos mismos; y la pobreza generalizada preexistente de sus familias y comunidades, que se empeora con el desplazamiento y hace aun más amplia e inerme su exposición a riesgos y peligros prevenibles.

De esta forma, los menores de edad indígenas y afrodescendientes desplazados son víctimas mucho más frecuentes de explotación laboral, trata y mendicidad. Entre ellos los problemas de hambre y desnutrición son usualmente más altos que entre los demás menores de edad desplazados, y su exposición a enfermedades prevenibles es tan alta que se han registrado casos como el episodio reciente de dos niños emberakatio que habían sido desplazados de sus territorios hacia Bogotá y luego retornaron para morir de cólera en su comunidad.

Su derecho a la educación también resulta obstruido 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.

Adicionalmente, los niños, niñas y adolescentes indígenas y afrodescendientes cumplen un rol fundamental en la preservación y reproducción

de sus culturas, respecto del cual el desplazamiento forzado genera un efecto destructivo de repercusiones irreversibles. En efecto, el desarraigo y la remoción de estos menores de edad de sus entornos culturales comunitarios, trae como consecuencia en una alta proporción de los casos una ruptura en el proceso de transmisión de los conocimientos y pautas culturales, aparejado a frecuentes casos de pérdida de respeto hacia sus familias, sus mayores y sus propias culturas. (Auto 004 de 2009)

Escoja uno de los casos y haga un análisis siguiendo las indicaciones del cuadro. Es importante que responda a todas las preguntas de forma específica:

Caso seleccionado:

I. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes

1.1 Descripción del momento de curso de vida, identidad étnica, territorial, de género y condición de discapacidad

1.2 ¿Qué afectaciones sufren las niñas, niños y adolescentes específicamente?

1.3 ¿Qué acciones con daño se produjeron hacia las niñas, niños y adolescentes por parte de la institucionalidad?

II. Reconocimiento de las agencias y fortalezas de la comunidad para garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes

2.1 ¿Qué estrategias y acciones emprendidas por la comunidad aportan a la garantía de los derechos de las niñas, niños y adolescentes?

2.2 ¿Cómo la institucionalidad puede articularse y fortalecer estas estrategias comunitarias?

III. Implementación de la política pública con enfoque diferencial

3.1 ¿Qué derechos deben ser reparados?

3.2 ¿Qué estrategias y acciones deben desplegarse para la reparación de estos derechos, implementando enfoques diferenciales?

Identifique la información que no aparece en la documentación del caso que escogió y porqué es necesaria para la atención diferencial y garantía de derechos de las niñas, niños y adolescentes:

¿Qué posibles situaciones no están documentadas en los casos?	¿Por qué es necesaria esta información?
¿Qué preguntas deben hacer funcionarias y funcionarios frente al caso para brindar una atención diferencial y garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes afectados?	

El taller anterior evidencia tanto los retos que tiene la atención diferencial de niñas, niños y adolescentes, como la importancia de establecer procesos de diálogo y comprensión en el acompañamiento que desempeñamos como referentes, para no llevar a cabo acciones con daño y revictimización.

Asimismo, es importante que documentemos los retos que se presentan en las labores que desempeñamos, para identificar dificultades comunes y estrategias pertinentes en la atención y promoción de derechos de niñas, niños y adolescentes, implementando enfoques diferenciales.

Momento 4: Transformar e incidir

Consideramos que la incidencia que podemos hacer como referentes del Sistema comienza con nuestras reflexiones personales y profesionales, pues es desde lo cotidiano que inicia el proceso de transformación de las barreras de acceso a derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Para lograr las transformaciones que requiere la atención integral a las niñas, niños y adolescentes de este país debemos iniciar por la incidencia en los escenarios, prácticas y actividades en las que estamos trabajando actualmente; comprendiendo que los enfoques diferenciales no son una fórmula mágica para pasar de un estado de cosas a otro mejor, sino que son la invitación a la incidencia, cualificación, evaluación y transformación permanente de las exclusiones y discriminaciones forjadas socio-históricamente en nuestro país.



Esquema 9: El adultocentrismo y su relación con las infancias

Fuente: elaboración propia

El diseño de este momento se divide en tres niveles, en los cuales se proponen preguntas, ejercicios y herramientas simples que, de ponerlas en práctica, nos permitirán incidir primero, en cada una y cada uno de nosotros, así como en los diferentes escenarios en los que desarrollamos nuestra labor.

Transformarnos: incidencia personal

La reflexión personal y autocrítica de quienes desempeñamos la función pública es fundamental en la implementación de los enfoques diferenciales, pues los prejuicios e imaginarios sociales que nos habitan constituyen las primeras barreras que enfrentan personas y comunidades para acceder a sus derechos. Asimismo, transformar y ampliar nuestras miradas nos permite enriquecer nuestras herramientas de análisis de la realidad, de identificación de problemas y nos hará visibles situaciones, discriminaciones y violencias que usualmente son naturalizadas por la sociedad.

Podemos comenzar por visibilizar la diversidad de personas y comunidades con nuestro lenguaje. Nombrar es importante para que las personas desde sus particularidades cobren rostro para las políticas públicas, para la institucionalidad y, por supuesto, para que hagan parte de nuestro imaginario social.

Primera infancia, e infancia y adolescencia

Hace referencia al curso de vida. Es importante que cada vez que los nombremos (primera infancia, infancia y adolescencia) los leamos, y podamos imaginar la diversidad de rostros a los que se hace referencia. Se trata de niñas, niños y adolescentes, pueden ser mestizos, indígenas, afrocolombianos o *rom*; pueden necesitar de ayudas técnicas para ver, moverse o desplazarse; pueden tener meses o estar por cumplir la mayoría de edad; pueden hablar idiomas diferentes al español, etc., y la política pública debe proteger y garantizar los derechos de cada uno.

Las niñas y los niños

Aunque nos enseñaron que el plural neutro es «niños», muchas veces esta generalidad dificulta en nuestro imaginario tener en cuenta las necesidades de las niñas y aún más sus particularidades específicas étnicas y territoriales.

Las y los adolescentes

De igual manera la adolescencia cobija a una diversidad de personas que es importante distinguir, sobre todo porque son muy diferentes las actividades, responsabilidades y oportunidades que tienen mujeres y hombres menores de edad durante su adolescencia, en virtud de sus circunstancias, identidades étnico-territoriales y condiciones de discapacidad.

El reconocimiento de los derechos de las y los adolescentes es uno de los retos que tiene la implementación de las políticas públicas con enfoque diferencial; pues como aparece en la sección E. Muchas comunidades étnicas no conciben este momento vital como una continuación de la infancia y, por el contrario, tienen roles y responsabilidades establecidas que para el Estado corresponden a la vida adulta. Nuestra tarea no es la de imponer nuestra idea de adolescencia, sino de compartir los beneficios sociales que tiene prolongar la infancia en el fortalecimiento de la cultura y en la prevención de riesgos sociales y de salud pública.

El lenguaje y los imaginarios racistas

La idiosincrasia colombiana reproduce muchos estereotipos e imaginarios racistas en la cotidianidad. Usualmente ponemos apodos, aunque como funcionarias y funcionarios responsables de las infancias y la adolescencia sabemos que es una de las prácticas constitutivas del *bullying* (acoso escolar), que vulnera sistemáticamente los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Aunque justifiquemos que es por «cariño» y algunas personas afrocolombianas sostengan que les gusta que les digan «negra», «negro», «negrita», «negrito», es fundamental desinstalar esta forma de referirse y adjetivar a las personas. Tengamos en cuenta que, así como no nos referimos a las personas mestizas diciéndoles «amarillitas», no es sensato etiquetar a una persona por su color de piel. Este es un cambio cultural que necesitamos para que se desnaturalicen los estereotipos con los que fijamos a las personas en función de su identidad étnica o su género: «trabajar como negro», «negrear», «los negros bailan bien», «indio tenía que ser», «no sea indio», «mujer tenía que ser», son algunas de las expresiones que dan cuenta de la forma en la que nuestra mentalidad ha naturalizado la discriminación.

Ninguna información fenotípica debe robarle la identidad a una persona y ningún apodo debe robarnos el nombre.

El lenguaje y los imaginarios frente al cuerpo

«Minusválido», «lisiado», «mongólico», «discapacitado», «gordo», «loco», entre otras palabras, son adjetivos despectivos que discriminan a las personas con funcionalidad diversa y discapacidad. Son expresiones violentas que pretenden señalar a los cuerpos diferentes como anormales.

La *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud –CIF–* (OMS, 2001), pone de presente las diversas situaciones de discapacidad que existen, así como el hecho de que hay muchas que son transitorias. Esto significa que ni la discapacidad ni los cuerpos son estáticos o fijos, y que no hay cuerpos «normales», sino que son diversos y, por lo tanto, su funcionamiento también lo es.

Tener esto presente, nos permitirá agudizar nuestra sensibilidad frente a las necesidades arquitectónicas, comunicativas y de relacionamiento que tienen las personas y a ajustar nuestros comportamientos para no reproducir discriminaciones.

El lenguaje y los imaginarios de género

La reproducción de roles de género inicia con el nacimiento de las personas. La asignación de colores, prendas, juguetes y actividades comienza a configurar las identidades de género en función del imaginario cultural y social sobre lo femenino y lo masculino, que casi siempre subordina lo primero a lo segundo. Existe un gran número de refranes, dichos y expresiones sexistas que fomentan esta jerarquía de lo masculino sobre lo femenino, así como de los hombres sobre las mujeres y, en efecto, las mujeres también reproducen estos imaginarios.

Lenguaje sexista	Lenguaje incluyente
Ciudadanos	Ciudadanía
Hijos	Hijos e hijas; descendencia
Cada uno	Cada cual; cada quien
Hombre (para referimos a la especie)	Ser humano
Los estudiantes	El estudiantado
Los gerentes	Las gerencias
Empleadas domésticas	Personal de servicios generales; personal de limpieza
Doctor	Personal médico

No es solo un asunto de corrección política. Como responsables de la función pública, ajustar nuestros discursos y prácticas de forma más incluyente redonda en la transformación cultural, así como en mayores impactos en la implementación de las políticas con enfoques diferenciales.

El lenguaje y los imaginarios territoriales

«Campeche», «boyaco», «veneco», entre otras, son palabras despectivas para referirse a las identidades territoriales de las personas. Estas expresiones son comunes y suponen jerarquías territoriales que consideran que el progreso y la civilidad son propias de unos entornos y de otros no.

Las personas campesinas, boyacenses y venezolanas (por ejemplo) son discriminadas por su identidad territorial cuando son nombradas de esa forma. Al hacerlo se están desconociendo los valores, saberes y experiencias que aportan sus identidades territoriales al país.

El enfoque territorial nos invita a desjerarquizar las relaciones entre ciudad-ruralidad; y transformar el imaginario de centro-periferia que concentra el poder, la inversión y la visibilidad de los grandes centros urbanos y que mantiene como secundarias las necesidades y aportes de las personas que habitan o provienen de las tres cuartas partes del país.

En relación con las personas migrantes, actualmente las niñas, niños y adolescentes venezolanos, son una de las poblaciones con mayores riesgos sociales y vulneración en sus derechos. Aunque este es un gran reto, con muchas dificultades jurídico-políticas y presupuestales, es la implementación de enfoques diferenciales la que puede hacer visibles sus necesidades y desde donde debemos encontrar formas de garantizar sus derechos.

La transformación y apertura de nuestras percepciones, ideas y lenguaje va a permitir que nuestra labor como referentes transversalice los enfoques diferenciales. Puede que seamos las y los sujetos incómodos que comienzan a señalar falencias, a visibilizar ausencias, a buscar alternativas más complejas en las acciones que desempeñamos y en los espacios en los que incidimos. Pero nuestra labor también será mucho más rica y transformadora, y probablemente no producirá impactos cuantitativos a corto plazo, pero sí cualitativos.

Transformar instituciones: incidencia en referentes del Sistema

La sensibilización personal así como el reconocimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, desde los enfoques diferenciales, son de gran transcendencia para realizar cambios y generar acciones con los agentes en las instancias del Sistema. En este sentido, hay acciones que, como referentes, podemos promover para la implementación de los enfoques diferenciales:

- Desagregar información no solo por edad, sino también por identidad de género, identidad étnica y discapacidad, simultáneamente.
- Promover acciones de atención a la población en función de necesidades identificadas (acciones afirmativas).
- Visibilizar la importancia de los presupuestos sensibles al curso de vida, género, identidad étnica y discapacidad.
- Visibilizar en los documentos que producimos, como son informes y listados, los casos que implican atención diferencial.

- Si los formatos que utilizamos cuentan con un espacio de *observaciones*, se sugiere utilizarlos para consignar información sobre necesidades de atención diferencial que no tengan en cuenta estas herramientas de recolección de información.
- Adecuar los formatos existentes para identificar necesidades y casos, incorporando categorías de análisis y recolección que visibilicen las necesidades en relación con la diversidad étnica, la diversidad de género, la discapacidad y el territorio, entre otras.
- Solicitar apoyos de traducción en las acciones con comunidades (idiomas indígenas, gitano, raizal, palenquero). Para el caso de personas usuarias de la lengua de señas este apoyo se denomina intérprete.
- Identificar obstáculos que pueden tener las niñas, niños y adolescentes en el desarrollo de su vida cotidiana y hacerlos visibles (disposición de la infraestructura y espacios; distancias; alimentación diferencial, etc.).
- Documentar casos y situaciones de niñas, niños y adolescentes que requieren múltiples enfoques para su atención y protección.
- Solicitar capacitaciones en los enfoques de discapacidad, etnicidad y género para fortalecer nuestra gestión de conocimiento como referentes.
- Visibilizar la necesidad de contar con profesionales especializados en enfoques diferenciales.

Fortalecer a las comunidades para la protección de la primera infancia, infancia y adolescencia

En Colombia, los grupos étnicos, a través de su cosmovisión, sus usos y costumbres, redactan colectivamente un reglamento interno con el que establecen sus principios organizativos y sus guías de conducta. En algunos casos exponen su historia y un diagnóstico de su situación actual.

El acercamiento pedagógico y dialógico a estos documentos puede ofrecer a los agentes del Sistema una comprensión de los significados, valoraciones y cuidados que sobre la infancia tienen las comunidades indígenas. Asimismo, si se aproximan a dichos reglamentos en diálogo con la comunidad, le permitirán a esta identificar vacíos y proponer ajustes que dignifiquen la vida de las niñas, niños y adolescentes y, con ello estrategias de conservación como pueblo.

Para acercarnos a los manuales y reglamentos internos podemos hacer:

- Revisión documental: lectura analítica de los reglamentos, a partir de preguntas orientadoras.
- Grupo focal: abordaje colectivo del reglamento con autoridades, docentes y líderes de la comunidad, quienes pueden ampliar la información desde su cosmogonía y costumbres, así como recibir aportes de las y los profesionales.

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué importancia y significado tienen las niñas y niños para la comunidad?
- ¿Qué importancia y significado tienen las y los adolescentes para la comunidad?
- ¿Quiénes son los responsables del cuidado de las niñas, niños y adolescentes?
- ¿Cómo se cuidan y educan las niñas y los niños en la comunidad?
- ¿Cuáles son las estrategias de protección y cuidado de niñas, niños y adolescentes que tiene la comunidad?
- ¿Qué tipo de riesgos y vulneraciones hacia las niñas, niños y adolescentes identificados por la comunidad cuentan con acciones de prevención y amonestación en el reglamento interno?
- ¿Qué tipo de amonestaciones, sanciones o castigos se practican cuando las niñas, niños y adolescentes son desprotegidos?
- ¿Existen castigos para las niñas, niños y adolescentes?
- ¿Qué espacios de participación tienen niñas, niños y adolescentes en la comunidad?
- ¿En qué artículos del reglamento interno se puede incidir para mejorar la protección de las niñas, niños y adolescentes?

Debemos tener en cuenta que el fortalecimiento de las comunidades no consiste necesariamente en llevarles capacitaciones, información y atención, sino que además se requiere de diálogo y comprensión para la concertación y articulación de esfuerzos que no produzcan daño, que respondan a sus cosmovisiones y particularidades y que, por ende, se mantengan en el tiempo.

Es importante reconocer que en las acciones de política pública muchas comunidades se ven sometidas a procesos de implementación que imponen una ley o estrategia exógena, que no logra tener sentido para la comunidad y que, al responder solo a la agenda de la institucionalidad, lo que produce es debilitamiento comunitario. Escuchar permanentemente a las comunidades y a las niñas, niños y adolescentes que las conforman, es la condición de posibilidad de su fortalecimiento.

Por lo anterior, se proponen dos herramientas de trabajo con las comunidades, que orienten el proceso de escucha, identificación de fortalezas y necesidades, así como el reconocimiento de la voz y las agencias de las niñas, niños y adolescentes. La primera es una propuesta de taller con niñas, niños y adolescentes que cuenta con una matriz de recolección de la información que se produzca en el mismo; la segunda es una herramienta de conversación, traducción y construcción de sentido de las políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia, junto a movimientos sociales y comunidades étnicas, que contiene preguntas para dinamizar un diálogo que le permita a la comunidad conocer las realizaciones de las políticas públicas, y a la institucionalidad, reconocer el significado concreto que tienen las mismas para la comunidad.

Herramienta 1

RECONOCIMIENTO DE LAS VOCES DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Dirigido a	Referentes del Sistema y Mesas de Participación de Niñas, Niños y Adolescentes.
Duración	2 horas aproximadamente.
¿Qué es y para qué sirve?	Se trata de un taller cuyo propósito es fomentar la participación y reconocer las voces y opiniones de las niñas, niños y adolescentes, respecto a sus situaciones, contextos, y a las realizaciones de las políticas públicas. Las actividades propuestas deben ser adaptadas a las edades y contextos específicos en los que se desarrolle el taller.
Materiales	Hojas de papel, cinta de enmascarar, papel kraft, colores y plumones.
Para tener en cuenta	<ul style="list-style-type: none"> • Esta herramienta es para que los referentes la implementen con niñas, niños y adolescentes, ya sea de las Mesas de Participación o de comunidades. • Antes de hacer el ejercicio, lea atentamente la guía y prepare el taller (y sus materiales). • Si es posible procure que este ejercicio se realice en el idioma que más dominen los participantes. • La información que se recoge se irá ilustrando en las instalaciones de las carteleras, por lo cual recomendamos tomar fotografías de las mismas para la sistematización • Tome nota atenta de las intervenciones de las y los participantes para la sistematización.

Adecuación del espacio: con cinta de enmascarar se instalará el cuadro que aparece a continuación en una superficie lo suficientemente amplia (pared, suelo). También se puede dibujar en papel kraft. Se escriben las preguntas y se acompañan de dibujos para ilustrarlas.



¿Cuál es el momento más feliz que ha vivido?



¿Cuál ha sido el momento más triste?



¿Qué es lo que más le gusta hacer?



¿Cuál es el mayor anhelo, sueño, aspiración?

Momento 1: Inicio de actividad

Duración: 20 minutos

Es importante desarrollar una dinámica de presentación con las y los niños.

Le sugerimos ubicarse en círculo y disponer de una pelota que haga las veces de moderadora. A quién lance la pelota le corresponde presentarse, esta persona al terminar su intervención debe lanzarla a la persona que quiere que se presente. Así continúa la actividad hasta que todo el grupo haya participado.

Puede orientar preguntas para que las y los participantes se presenten. Color o animal favorito, grado que está cursando, actividad favorita etc.

Nota: Tenga en cuenta las necesidades especiales de algunos participantes para adecuar la actividad y garantizar que todas y todos participen. Por ejemplo: Si hay una persona con discapacidad visual, solicite que le entreguen la pelota en la mano y cuando vaya a lanzar invite a los demás a intentar atraparla.

Momento 2 : Retratar las respuestas

Duración: 40 minutos

1. La persona que facilita u orienta el taller le indicará al grupo de participantes que por medio de un dibujo responda a cada pregunta (un dibujo por pregunta).

¿Cuál es el momento más feliz que ha vivido?

¿Cuál ha sido el momento más triste?

¿Qué es lo que más le gusta hacer?

¿Cuál es el mayor anhelo, sueño, aspiración?

Se sugiere hacer una pregunta, dar tiempo a que elaboren el dibujo y luego pasar a la siguiente pregunta. Las preguntas pueden adaptarse de acuerdo con las necesidades de información.

Nota: dibujar es una actividad que la mayoría de personas pueden hacer, sin embargo en caso de que entre sus participantes hayan personas con discapacidad visual pídale componer un poema o canción para responder a cada pregunta o haga los dibujos de acuerdo a lo que esta persona le cuente.

2. Con los dibujos elaborados, quien facilita el taller invitará al grupo de participantes a ubicar los dibujos en el cuadro y en la fila que corresponde.

Momento 3 : Rompehielo

Duración: 10 minutos

Para dinamizar el taller haga una actividad *rompehielo* que vuelva a convocar la atención y motivación de las y los participantes. Juegos cortos y dinámicos como *Simón/a dice*, son propicios para este momento del taller.

Simón/a dice: este es un juego en el que quien orienta el taller le pide a los participantes que hagan lo que *Simón/a dice*. «Simón dice manos arriba» «Simón dice manos abajo» etc. Es un juego de atención, así que puede hacer con su cuerpo instrucciones diferentes a las que dijo. Ej.: «Simón dice salten» y quién orienta puede acurrucarse. Algunas personas se acurrucarán aunque la instrucción haya sido saltar.

Momento 4: Socialización

Duración: 50 minutos

3. Cada participante explicará su dibujo al grupo. Puede hacerse después de instalar todos los dibujos o se puede solicitar que cuando pasen a pegar sus respuestas expongan de una vez. Es importante que quienes orientan el taller tomen nota atenta de lo que dicen las niñas, niños y adolescentes.
4. Finalizada la presentación se puede pedir al grupo de participantes respuestas comunes para identificar tendencias, situaciones, necesidades y problemáticas comunes.
5. Por último, se organizan grupos de trabajo para que las y los participantes hagan propuestas, ya sea para promover las actividades que les gusta en su comunidad, para resolver problemas identificados o para cumplir sus aspiraciones (esto depende de la información que sale del taller).
6. Solicite que escriban sus propuestas en hojas de papel.
7. Solicite que una persona de cada grupo socialice las propuestas a todo el grupo y tome atenta nota de las mismas.
8. Finalice la actividad agradeciendo la participación y explicando al grupo qué va a hacer con la información recogida (presentarla en las instancias, socializarla con el Centro Zonal, devolver la sistematización, etc.).

Sistematización

Para sistematizar la información quienes orientan el taller pueden diligenciar la siguiente tabla:

Identificación de situaciones	Descripción	Propuestas de mejoramiento
Actividades y experiencias satisfactorias identificadas por las niñas, niños y adolescentes Pregunta: ¿Cuál es el momento más feliz que ha vivido? ¿Qué es lo que más le gusta hacer?		
Situaciones y experiencias de vulneración identificadas por las niñas y niños y adolescentes Pregunta: ¿Cuál es el momento más triste?		
Expectativas de las niñas, niños y adolescentes Pregunta: ¿Cuál es el mayor anhelo, sueño, aspiración?		

Herramienta 2

DIÁLOGO INTERCULTURAL SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRIMERA INFANCIA E INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Dirigido a	Referentes del sistema y autoridades autoridades étnicas.
Duración	Por la extensión del instrumento es importante que plantee su implementación en varias reuniones o una jornada de todo un día.
¿Qué es y para qué sirve?	<p>La herramienta que presentamos a continuación se propone como una guía para el diálogo y abordaje de las políticas públicas con comunidades y mesas de trabajo. Su propósito es:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Facilitar la comprensión y apropiación de las políticas por parte de las comunidades étnicas, así como el reconocimiento de las diferencias culturales por parte de las y los referentes.2. Hacer un diagnóstico preliminar de las condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes en sus comunidades.3. Identificar acciones que requiere la implementación diferencial de dichas políticas. <p>La herramienta se compone de cuatro partes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Significados compartidos de las realizaciones de políticas públicas de primera infancia e infancia y adolescencia: aquí se hace una aproximación al significado de derechos y realizaciones y se construye un sentido compartido entre la comunidad y la institucionalidad.2. Realizaciones en la primera infancia.3. Realizaciones en la infancia.4. Realizaciones en la adolescencia. <p>Cada grupo de realizaciones cuenta con preguntas para fortalecer la comprensión de los derechos y realizaciones de la primera infancia, de la infancia o de la adolescencia, así como para identificar fortalezas, riesgos y oportunidades de fortalecimiento en la implementación de las políticas.</p> <p>Después de las preguntas encontramos una tabla de acciones de fortalecimiento de la implementación de las políticas públicas de la primera infancia o de infancia y adolescencia, respectivamente. Esta nos permite organizar la información recopilada en el análisis detallado de cada realización.</p>

Materiales	Impresión de la herramienta para que cada participante vea las preguntas y computador para el diligenciamiento de la misma.
Para tener en cuenta	<ul style="list-style-type: none"> • Esta herramienta es para que las y los referentes la implementen con comunidades étnicas. • Es una herramienta que transversaliza todos los enfoques. • Antes de hacer el ejercicio, lea atentamente la herramienta. • Esta herramienta puede aplicarse con una o un grupo de autoridades étnicas. • Las preguntas de la herramienta son orientaciones para el diálogo, no se trata de un cuestionario. Recuerde que el propósito es construir definiciones de las realizaciones que recojan la identidad, saberes y experiencias propias de las comunidades étnicas. • Por la extensión de la herramienta se sugiere implementar esta herramienta conformando tres mesas de trabajo para que cada una desarrolle una de las partes en las que se divide la herramienta: Mesa 1: Primera y segunda parte Mesa 2: Segunda parte Mesa 3: Tercera parte También puede hacerlo con el mismo grupo en tres momentos diferentes.

PRIMERA PARTE

SIGNIFICADOS COMPARTIDOS DE LAS REALIZACIONES DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE PRIMERA INFANCIA E INFANCIA Y ADOLESCENCIA

<p>¿Qué es una realización? Explorar qué significa para la comunidad una realización de las políticas públicas. Construir una definición colectiva que tenga sentido para la comunidad.</p>	
<p>¿Qué es un derecho? Indagar por el significado que tiene para la comunidad.</p>	
<p>¿Cómo se relacionan los derechos con el bienestar de la comunidad? Indagar por el sentido e importancia de los derechos en el plan de vida de la comunidad o proyectos de vida de sus integrantes.</p>	

SEGUNDA PARTE

LAS REALIZACIONES DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA

¿Qué es la primera infancia para la comunidad?

¿Por qué son importantes las niñas y niños en la primera infancia para la comunidad?

¿Qué cuidados requieren las niñas y niños de primera infancia?

¿Qué expectativas tiene la comunidad de las niñas y niños en la primera infancia?

¿Qué problemas enfrentan las niñas y niños de primera infancia en la comunidad?

Realización 1: cuenta con padre, madre o cuidadores principales que lo acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral.

¿Qué significa la familia para la comunidad?

¿Qué significa la crianza para la comunidad?

¿Cómo cuida la comunidad a las niñas y niños en la primera infancia?

¿Qué les enseña la comunidad a las niñas de primera infancia?

¿Qué les enseña la comunidad a los niños de primera infancia?

¿Qué necesitan las niñas en la primera infancia para crecer con bienestar?

¿Qué necesitan los niños en la primera infancia para crecer con bienestar?

¿Qué discapacidades experimentan las niñas de primera infancia de la comunidad?

¿Qué discapacidades experimentan los niños de primera infancia de la comunidad?

¿Qué dificultades tiene la comunidad para cuidar y criar a las niñas y niños de primera infancia?

Realización 2: vive y disfruta del nivel más alto posible de salud.

¿Qué significa la salud para la comunidad?

¿Cómo es una niña de la primera infancia que goza de buena salud?

¿Cómo es un niño de la primera infancia que goza de buena salud?	
¿Qué riesgos de salud tienen las niñas de primera infancia de la comunidad?	
¿Qué riesgos de salud tienen los niños de primera infancia de la comunidad?	
¿Se presentan casos de niñas y niños con discapacidad en la comunidad?	
¿Qué hace la comunidad para mantener a sus niñas y niños de primera infancia saludables?	
¿Cómo mejorar la salud de las niñas y niños durante la primera infancia?	

Realización 3: goza y mantiene un estado nutricional adecuado.

¿Qué significa la buena nutrición para la comunidad?	
¿Para la comunidad qué alimentos son buenos para las niñas y niños de primera infancia?	
¿Qué hace la comunidad para mantener la buena nutrición de las niñas y niños de primera infancia?	
¿Qué dificultades experimenta la comunidad para mantener la buena nutrición de las niñas y niños de primera infancia?	
¿Cómo mantener o mejorar el buen estado nutricional de las niñas y niños durante la primera infancia?	

Realización 4: crece en entornos que favorecen su desarrollo.

¿En qué circunstancias sociales, culturales, económicas, ambientales, espirituales, etc., deben crecer y vivir las niñas y niños durante la primera infancia?	
¿Cómo son las circunstancias sociales, culturales, económicas, ambientales, espirituales, etc., en las que viven las niñas de la primera infancia?	

¿Cómo son las circunstancias sociales, culturales, económicas, ambientales, espirituales, etc., en las que viven los niños de la primera infancia?	
¿Qué limitaciones o dificultades tiene el entorno en el que crecen las niñas y los niños durante la primera infancia?	
¿Cómo se puede mejorar el entorno de las niñas en la primera infancia?	
¿Cómo se puede mejorar el entorno de los niños en la primera infancia?	

Realización 5: construye su identidad en un marco de diversidad.

¿Qué significa la identidad para la comunidad?	
¿Qué significa la diversidad para la comunidad?	
¿En qué consisten las identidades de la comunidad? (étnicas, territoriales, de género)	
¿Qué necesitan las niñas y niños de primera infancia para construir su identidad?	
¿Qué dificultades tienen las niñas y niños de primera infancia para construir su identidad?	
¿Cómo aportar para que las niñas y niños de primera infancia construyan su identidad en un marco de diversidad?	

Realización 6: expresa sentimientos, ideas y opiniones en sus entornos cotidianos y estos son tenidos en cuenta.

¿Cómo comparten sus ideas, sentimientos y opiniones las niñas y los niños de la primera infancia?	
¿Por qué es importante para la comunidad lo que sienten, piensan y opinan las niñas de primera infancia?	
¿Por qué es importante para la comunidad lo que sienten, piensan y opinan los niños de primera infancia?	

¿Qué dificultades tienen las niñas y niños de primera infancia para expresar sus sentimientos y opiniones?	
¿Qué dificultades tiene la comunidad para escuchar y tener en cuenta los sentimientos y opiniones de las niñas y niños de primera infancia?	
¿Cómo se puede fortalecer la opinión de las niñas y niños y cómo se les puede facilitar que expresen sus sentimientos e ideas?	

Realización 7: crece en entornos que promocionan sus derechos y actúan ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.

¿Cuáles son las circunstancias sociales, culturales, afectivas, económicas y espirituales que garantizan los derechos de las niñas en la primera infancia?	
¿Cuáles son las circunstancias sociales, culturales, afectivas, económicas y espirituales que garantizan los derechos de los niños en la primera infancia?	
¿Qué hace la comunidad para mejorar los entornos y circunstancias que garantizan los derechos de las niñas y niños de primera infancia?	
¿Qué entornos, circunstancias o situaciones que ponen en riesgo los derechos de las niñas y niños de primera infancia, ha identificado la comunidad?	
¿Qué dificultades tienen la comunidad para mejorar los entornos que garantizan los derechos de las niñas y niños en la primera infancia?	
¿Cómo actúa la comunidad cuando los derechos de las niñas y niños de primera infancia son vulnerados?	
¿Cómo se puede fortalecer el entorno social y comunitario para que las niñas y niños de primera infancia gocen de sus derechos?	

¿Qué acciones se deben implementar para fortalecer las realizaciones en la primera infancia?

Realización afectada	Problema o riesgo identificado	Acción de fortalecimiento o prevención	Agentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con competencia

TERCERA PARTE

LAS REALIZACIONES DE LAS POLÍTICA PÚBLICA DE INFANCIA

¿Qué es la infancia para la comunidad?

¿Cómo diferencia la comunidad la primera infancia de la infancia?

¿Por qué son importantes las niñas y niños para la comunidad?

¿Qué cuidados requieren las niñas y niños durante la infancia?

¿Qué expectativas tiene la comunidad de las niñas y niños durante la infancia?

¿Qué problemas enfrentan las niñas y niños durante su infancia en la comunidad?

Realización 1: cuenta con una familia y/o cuidadores principales que le acogen (vínculos afectivos y de protección), favorecen su desarrollo integral y le reconocen como agente activo del mismo.

¿Cómo cuida la comunidad a las niñas y niños durante su infancia?

¿Qué les enseña la comunidad a las niñas durante su infancia?

¿Qué les enseña la comunidad a los niños durante su infancia?

¿Qué necesitan las niñas durante su infancia para crecer con bienestar?

¿Qué necesitan los niños durante su infancia para crecer con bienestar?

¿Qué aportan las niñas durante su infancia a la comunidad?

¿Qué aportan los niños durante su infancia a la comunidad?

¿Cuáles son las responsabilidades con la comunidad de las niñas durante la infancia?

¿Cuáles son las responsabilidades con la comunidad de los niños durante la infancia?

¿Qué dificultades tiene la comunidad para cuidar y criar a las niñas y niños durante su infancia?

¿Cómo fortalecer el entorno familiar de las niñas y niños durante la infancia?

Realización 2: cuenta con las condiciones necesarias para gozar de buena salud.

¿Cómo es una niña que goza de buena salud?

¿Cómo es un niño que goza de buena salud?

¿Qué riesgos de salud tienen las niñas de la comunidad durante su infancia?

¿Qué riesgos de salud tienen los niños de la comunidad durante su infancia?

¿Se presentan casos de niñas y niños con discapacidad en la comunidad?

¿Qué hace la comunidad para mantener a sus niñas y niños saludables?

¿Qué dificultades tiene la comunidad para mantener la buena salud de las niñas y niños durante su infancia?

¿Cómo mejorar la salud de las niñas y niños durante su infancia?

Realización 3: goza de un buen estado nutricional.

¿Para la comunidad, qué alimentos procuran bienestar a las niñas y niños durante su infancia?

¿Qué hace la comunidad para mantener la buena nutrición de las niñas y niños durante su infancia?

¿Qué dificultades experimenta la comunidad para mantener la buena nutrición de las niñas y niños durante su infancia?

¿Cómo mantener o mejorar el buen estado nutricional de las niñas y niños durante su infancia?

Realización 4: desarrolla y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas con procesos educativos formales e informales que favorecen su desarrollo integral.

¿Cómo educa la comunidad a sus niñas durante la infancia?

¿Cómo educa la comunidad a sus niños durante la infancia?	
¿Qué es la educación formal para la comunidad?	
¿Qué debe ofrecer la educación formal a las niñas y niños de la comunidad durante la infancia?	
¿Qué dificultades tiene la comunidad para educar a las niñas durante la infancia?	
¿Qué dificultades tiene la comunidad para educar a los niños durante la infancia?	
¿Cómo mejorar la educación de las niñas de la comunidad durante su infancia?	
¿Cómo mejorar la educación de los niños de la comunidad durante su infancia?	

Realización 5: construye su identidad en un marco de diversidad.

¿Cómo construyen su identidad de género las niñas y niños durante la infancia?	
¿Cómo construyen su identidad étnica y territorial las niñas durante su infancia?	
¿Cómo construyen su identidad étnica y territorial los niños durante su infancia?	
¿Qué dificultades tienen las niñas durante su infancia para construir su identidad?	
¿Qué dificultades tienen los niños durante su infancia para construir su identidad?	
¿Qué necesitan las niñas y niños durante la infancia para construir su identidad en un marco de diversidad?	
¿Cómo aportar para que las niñas y niños construyan su identidad étnica, territorial y de género durante la infancia?	

Realización 6: disfruta de oportunidades de desarrollo cultural, deportivo y recreativo para la construcción de sentido y la consolidación de sus proyectos de vida.

¿Qué significa proyecto de vida para la comunidad?	
¿Qué significa el desarrollo cultural para la comunidad? ¿Por qué es importante?	



¿Qué significa el desarrollo deportivo para la comunidad? ¿Por qué es importante?	
¿Qué significa la recreación y el juego para la comunidad? ¿Por qué es importante?	
¿Qué oportunidades de desarrollo cultural tienen las niñas de la comunidad durante su infancia?	
¿Qué oportunidades de desarrollo cultural tienen los niños de la comunidad durante su infancia?	
¿Qué dificultades tiene el desarrollo cultural de las niñas durante la infancia?	
¿Qué dificultades tiene el desarrollo cultural de los niños durante la infancia?	
¿Qué oportunidades de desarrollo deportivo tienen las niñas de la comunidad durante su infancia?	
¿Qué oportunidades de desarrollo deportivo tienen los niños de la comunidad durante su infancia?	
¿Qué dificultades tiene el desarrollo deportivo de las niñas durante la infancia?	
¿Qué dificultades tiene el desarrollo deportivo de los niños durante la infancia?	
¿Qué oportunidades de recreación tienen las niñas de la comunidad durante su infancia?	
¿Qué oportunidades de recreación tienen los niños de la comunidad durante su infancia?	
¿Qué dificultades tienen las niñas durante la infancia para disfrutar del juego y la recreación?	
¿Qué dificultades tienen los niños durante la infancia para disfrutar del juego y la recreación?	
¿Cómo mejorar las oportunidades de desarrollo cultural de las niñas y niños durante la infancia?	
¿Cómo mejorar las oportunidades de desarrollo deportivo de las niñas y niños durante la infancia?	

¿Cómo fortalecer el juego y la recreación de las niñas y niños durante la infancia?

Realización 7: expresa libremente sentimientos, ideas y opiniones e incide en todos los asuntos que son de su interés en ámbitos privados y públicos

¿Cómo comparten sus ideas, sentimientos y opiniones las niñas durante la infancia?

¿Cómo comparten sus ideas, sentimientos y opiniones los niños durante la infancia?

¿Por qué es importantes para la comunidad lo que sienten, piensan y opinan las niñas durante su infancia?

¿Por qué es importantes para la comunidad lo que sienten, piensan y opinan los niños durante su infancia?

¿Cómo incide la opinión de las niñas en la comunidad?

¿Cómo incide la opinión de los niños en la comunidad?

¿Qué dificultades tienen las niñas para expresar sus sentimientos y opiniones?

¿Qué dificultades tienen los niños para expresar sus sentimientos y opiniones?

¿Qué dificultades tiene la comunidad para escuchar y tener en cuenta los sentimientos y opiniones de las niñas y niños durante su infancia?

¿Cómo se puede fortalecer la opinión de las niñas y cómo se les puede facilitar que expresen sus sentimientos e ideas?

¿Cómo se puede fortalecer la opinión de los niños y cómo se les puede facilitar que expresen sus sentimientos e ideas?

Realización 8: realiza prácticas de autoprotección y autocuidado, y disfruta de entornos protectores y protegidos, frente a situaciones de riesgo o vulneración.

¿Qué significa el autocuidado y la autoprotección para la comunidad?

¿Cómo es un entorno protector de las niñas y niños para la comunidad?

¿Cómo les enseña la comunidad a las niñas y niños a cuidarse y protegerse durante la infancia?	
¿Cómo protege la comunidad a las niñas y durante la infancia?	
¿Cómo protege la comunidad a los niños durante la infancia?	
¿Qué situaciones de riesgo y vulneración de las niñas durante la infancia ha identificado la comunidad?	
¿Qué situaciones de riesgo y vulneración de los niños durante la infancia ha identificado la comunidad?	
¿Cuáles son las dificultades de la comunidad para proteger a las niñas durante la infancia?	
¿Cuáles son las dificultades de la comunidad para proteger a los niños durante la infancia?	
¿Cómo se puede fortalecer el entorno social y comunitario para la protección y cuidado de las niñas y niños durante su infancia?	

¿Qué acciones se deben implementar para fortalecer las realizaciones en la infancia?

Realización afectada	Problema o riesgo identificado	Acción de fortalecimiento o prevención	Agentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con competencia

CUARTA PARTE

LAS REALIZACIONES DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE ADOLESCENCIA

¿Qué es la adolescencia para la comunidad?

¿Qué significa la adolescencia para la comunidad?	
¿Cómo diferencia la comunidad a las niñas y niños de las y los adolescentes?	
¿Qué diferencia a una persona adolescente de una persona adulta para la comunidad?	
¿En qué se diferencian las niñas y los niños de los adolescentes de la comunidad?	
¿Por qué son importantes las y los adolescentes para la comunidad?	
¿Qué expectativas tiene la comunidad de una mujer adolescente?	
¿Qué expectativas tiene la comunidad de un hombre adolescente?	

Realización 1: cuenta con una familia y/o cuidadores principales que le acogen (vínculos afectivos y de protección), favorecen su desarrollo integral y le reconocen como agente activo del mismo.

¿Cómo cuida la comunidad a las mujeres durante su adolescencia?	
¿Cómo cuida la comunidad a los varones durante su adolescencia?	
¿Qué necesitan las mujeres durante su adolescencia para crecer con bienestar?	
¿Qué necesitan los varones durante su adolescencia para crecer con bienestar?	
¿Qué aportan las mujeres durante su adolescencia a la comunidad?	
¿Qué aportan los varones durante su adolescencia a la comunidad?	
¿Cuáles son las responsabilidades de las y los adolescentes con la comunidad?	
¿Qué dificultades tiene la comunidad para cuidar de las mujeres durante su adolescencia?	

¿Qué dificultades tiene la comunidad para cuidar de los varones durante su adolescencia?	
--	--

¿Cómo fortalecer el entorno familiar de las y los adolescentes?	
---	--

Realización 2: cuenta con las condiciones necesarias para gozar de buena salud y adopta estilos de vida saludables.

¿Cómo es una mujer adolescente que goza de buena salud?	
---	--

¿Cómo es un hombre adolescente que goza de buena salud?	
---	--

¿Qué riesgos a la salud tienen las mujeres durante su adolescencia en la comunidad?	
---	--

¿Qué riesgos a la salud tienen los hombres durante su adolescencia en la comunidad?	
---	--

¿Qué hace la comunidad para mantener a los adolescentes saludables?	
---	--

¿Qué dificultades tiene la comunidad para mantener la buena salud de las mujeres durante su adolescencia?	
---	--

¿Qué dificultades tiene la comunidad para mantener la buena salud de los varones durante su adolescencia?	
---	--

¿Cómo mejorar la salud de las mujeres durante su adolescencia?	
--	--

¿Cómo mejorar la salud de los varones durante su adolescencia?	
--	--

Realización 3: goza de un buen estado nutricional y adopta hábitos alimenticios saludables.

¿Para la comunidad qué alimentos procuran bienestar a las y los adolescentes?	
---	--

¿Qué hace la comunidad para contribuir con la buena nutrición de las y los adolescentes?	
--	--

¿Qué dificultades experimenta la comunidad para contribuir con la buena nutrición de las mujeres durante su adolescencia?	
---	--

¿Qué dificultades experimenta la comunidad para mantener la buena nutrición de los varones durante su adolescencia?	
---	--

¿Cómo mantener o mejorar el buen estado nutricional de las mujeres durante su adolescencia?	
¿Cómo mantener o mejorar el buen estado nutricional de los varones durante su adolescencia?	

Realización 4: vive y expresa responsablemente su sexualidad.

¿Qué son los derechos sexuales para la comunidad?	
¿Qué significa la salud sexual y reproductiva para la comunidad?	
¿En qué consisten los derechos sexuales de las mujeres en su adolescencia?	
¿En qué consisten los derechos sexuales de los varones en su adolescencia?	
¿Cómo se forma, informa y educa a las mujeres y varones sobre sus derechos sexuales y reproductivos?	
¿De qué forma acceden las mujeres y varones a métodos anticonceptivos y de protección?	
¿Qué riesgos a la salud sexual y reproductiva enfrentan las mujeres en la adolescencia?	
¿Qué riesgos a la salud sexual y reproductiva enfrentan los varones durante su adolescencia?	
¿Cómo se puede garantizar que las y los adolescentes vivan y expresen responsablemente su sexualidad?	

Realización 5: desarrolla y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas con procesos educativos formales e informales que favorecen su desarrollo integral.

¿Cómo educa la comunidad a las mujeres durante su adolescencia para el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas?	
¿Cómo educa la comunidad a los varones durante su adolescencia para el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas?	
¿Qué quieren aprender las mujeres durante su adolescencia?	

¿Qué quieren aprender los varones durante su adolescencia?	
¿Qué quiere la comunidad que aprendan las los adolescentes?	
¿Qué dificultades y limitaciones educativas experimentan las mujeres durante su adolescencia?	
¿Qué dificultades y limitaciones educativas experimentan los varones durante su adolescencia?	
¿Qué debe ofrecer la educación formal a las y los adolescentes de la comunidad?	
¿Cómo mejorar la educación de las mujeres de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Cómo mejorar la educación de los varones de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Van a la escuela las y los adolescentes con discapacidad?	

Realización 6: continúa construyendo su identidad en un marco de diversidad.

¿Qué necesitan las mujeres para construir su identidad durante la adolescencia?	
¿Qué necesitan los varones para construir su identidad durante la adolescencia?	
¿Cómo construyen su identidad étnica y territorial las mujeres durante la adolescencia?	
¿Cómo construyen la identidad étnica y territorial los varones durante la adolescencia?	
¿Cómo construyen la identidad de género las y los adolescentes?	
¿Qué dificultades tienen las mujeres durante su adolescencia para construir su identidad?	
¿Qué dificultades tienen los varones durante su adolescencia para construir su identidad?	
¿Cómo aportar para que las y los adolescentes continúen construyendo su identidad étnica, territorial y de género durante la adolescencia?	

Realización 7: disfruta de oportunidades de desarrollo cultural, deportivo y recreativo para la construcción de sentido y la consolidación de sus proyectos de vida.

¿Qué oportunidades de desarrollo cultural tienen las mujeres de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué oportunidades de desarrollo cultural tienen los varones de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué dificultades tiene el desarrollo cultural de las mujeres de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué dificultades tiene el desarrollo cultural de los varones de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué oportunidades de desarrollo deportivo tienen las mujeres de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué oportunidades de desarrollo deportivo tienen los varones de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué dificultades tiene el desarrollo deportivo de las mujeres de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué dificultades tiene el desarrollo deportivo de los varones de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué oportunidades de recreación tienen las mujeres de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué oportunidades de recreación tienen los varones de la comunidad durante su adolescencia?	
¿Qué dificultades tienen las mujeres para disfrutar de la recreación durante la adolescencia?	
¿Qué dificultades tienen los varones para disfrutar de la recreación durante la adolescencia?	
¿Cómo mejorar las oportunidades de desarrollo cultural, deportivo y recreativo de las mujeres durante la adolescencia?	

¿Cómo mejorar las oportunidades de desarrollo cultural, deportivo y recreativo de los varones durante la adolescencia?

Realización 8: expresa libremente sentimientos, ideas y opiniones e incide en todos los asuntos que son de su interés en ámbitos privados y públicos.

¿Cómo comparten sus ideas, sentimientos y opiniones las mujeres durante la adolescencia?

¿Cómo comparten sus ideas, sentimientos y opiniones los varones durante la adolescencia?

¿Por qué es importante para la comunidad lo que sienten, piensan y opinan las mujeres durante su adolescencia?

¿Por qué es importante para la comunidad lo que sienten, piensan y opinan los varones durante su adolescencia?

¿Cómo incide la opinión de las mujeres adolescentes en la comunidad?

¿Cómo incide la opinión de los varones adolescentes en la comunidad?

¿Qué dificultades tienen las mujeres para expresar sus sentimientos y opiniones durante la adolescencia?

¿Qué dificultades tienen los varones para expresar sus sentimientos y opiniones durante la adolescencia?

¿Qué dificultades tiene la comunidad para escuchar y tener en cuenta los sentimientos y opiniones las y los adolescentes?

¿Cómo se puede fortalecer la opinión de las mujeres adolescentes y cómo se les puede facilitar que expresen sus sentimientos e ideas?

¿Cómo se puede fortalecer la opinión de los varones adolescentes y cómo se les puede facilitar que expresen sus sentimientos e ideas?

Realización 9: realiza prácticas de autoprotección y autocuidado, y disfruta de entornos protectores y protegidos, frente a situaciones de riesgo o vulneración.

¿Cómo es un entorno protector de las y los adolescentes?	
¿Cómo les enseña la comunidad a las mujeres adolescentes a cuidarse durante la adolescencia?	
¿Cómo les enseña la comunidad a los hombres adolescentes a cuidarse durante la adolescencia?	
¿Cómo protege la comunidad a las mujeres adolescentes?	
¿Cómo protege la comunidad a los varones adolescentes?	
¿Qué situaciones de riesgo y vulneración de las mujeres adolescentes ha identificado la comunidad?	
¿Qué situaciones de riesgo y vulneración de los hombres adolescentes ha identificado la comunidad?	
¿Cómo se puede fortalecer el entorno social y comunitario para la protección y cuidado de las y los adolescentes?	

¿Qué acciones se deben implementar para fortalecer las realizaciones en la adolescencia?

Realización afectada	Problema o riesgo identificado	Acción de fortalecimiento o prevención	Agentes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar con competencia



Referencias

- Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (2013). *Enfoque diferencial*. Bogotá, D. C.: autor.
- Alcántara, E. (2018). Intersexualidad y derechos humanos. *Defensor, Revista mensual de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal* (número 3), pp. 4-10. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewjv-Ya725XnAhWNq1kKHQcDXQQFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fcdhdf.org.mx%2Fwp-content%2Fuploads%2F2018%2F07%2Fdfensor_03_2018.pdf&usg=AOvVaw0gCpLEelKGaFA3IDcSPm-o
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s. f.). *Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos*. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKewib7uicoJrnAhVH-2FkKHYZ4A5kQFjAFegQICRAB&url=http%3A%2F%2Facnudh.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F11%2Forientaci%25C3%25B3n-sexual-e-identidad-de-g%25C3%25A9nero2.pdf&usg=AOvVaw0H5VdrLy6X8n6rGpKbGvjr>
- Arango Melo, A. (2014). *Velo qué bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Bogotá, D. C. Opciones Gráficas Ltda.
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D. C.: autor.
- Asociación Nacional de Afrocolombianos Desplazados (Afrodes) (2013). Encuentro Nacional de Líderes y Lideresas. *Relatoría mesa de género del jueves 12 de diciembre de 2013*. Bogotá, D. C.: Sin publicar.
- Banco de la República (2017). *Partería: saber ancestral y práctica viva*. Buenaventura, Colombia: autor
- Ciudadanía inteligente (s. f.). *Políticas públicas y ventajas de oportunidad*. Recuperado de: <https://ciudadaniai.org/>
- Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas (2013). *Perfil del sistema educativo indígena propio*. Bogotá, D. C. Recuperado de <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia, Estrategia Nacional «De Cero a Siempre». (2013). *Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*. Bogotá, D. C.: autor
- Comité ejecutivo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (2016). *Lineamientos para la inclusión de la primera infancia, la infancia y la adolescencia en los planes territoriales de desarrollo*. Bogotá, D. C.: autor

- Congreso de la República (1993). Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Bogotá, D. C.: Congreso de la República. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404>
- Congreso de la República (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, D. C.: Congreso de la República. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Congreso de la República (2009). Ley 1361 de 2009, por medio de la cual se crea la Ley de Protección Integral a la Familia. Bogotá, D. C.: Congreso de la República. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1361_2009.htm
- Congreso de la República (2016). Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia «De Cero a Siempre» y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D. C.
- Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer e Instituto Republicano Internacional (2018). *Guía de la construcción de políticas públicas para el empoderamiento de las mujeres y la igualdad de oportunidades*. Recuperado de: http://www.equidadmujer.gov.co/Documents/cajaherramientas2018/CH2018_Guia-Politiclas-Publicas.pdf
- Corte Constitucional (2012). Sentencia C-765 de 2012, Proyecto de Ley estatutaria sobre medidas para garantizar el pleno ejercicio de derechos de las personas con discapacidad. Bogotá, D. C.
- Departamento Nacional de Planeación (2015). *Enfoques diferenciales*. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/politiclas-de-estado/politica-de-atencion-a-victimlas/Paginas/Enfoques-Diferenciales.aspx>
- Departamento Nacional de Planeación (2016). *Lineamientos para la implementación del enfoque de derechos y la atención diferencial a grupos étnicos en la gestión de las entidades territoriales*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Lineamientos%20Enfoque%20Diferencial%20%C3%89TNICO%20VPublicable%20FINAL%20260216.p>
- Departamento Nacional de Planeación (s. f.). *Guía para el seguimiento de políticas públicas*. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Guia_para_seguimiento_Politiclas_Publicas.PDF
- Esguerra, Camila (2002). «Del *peccatum mutum* al orgullo de ser lesbiana. Grupo Triángulo Negro de Bogotá (1996-1999)». Tesis para optar por el grado de antropóloga. Universidad Nacional de Colombia. Mención meritoria.

- Fayad Sierra, J. A. (2015). Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, (69), pp. 121-133. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5347585>
- Gobierno de Colombia (2013). *Estrategia de atención a la primera. fundamentos técnicos, políticos y de gestión*. Recuperado de: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_intervencion/estrategia_de_cero_a_siempre_fundamentos_politicos_tecnicos_y_de_gestion.pdf
- Gobierno de Colombia (2016). *Política Pública Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias*. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_de_apoyo_y_fortalecimiento_a_las_familias-marzo2018.pdf
- Grueso, L. Mow, J. M., Robinson Davis, D, Viáfara, C. A. (2007). *Plan integral de largo plazo para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Propuestas para el capítulo de fortalecimiento de los grupos étnicos y de las relaciones interculturales del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010*. Bogotá, D. C. (s. e.)
- Hernández, T., Rodríguez, L., Bautista, M. y Parada, P. (2009). *Plan integral de vida del resguardo indígena Paujil. Inírida, Guainía*. Recuperado de: https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/normas_apa_revisada_y_actualizada_mayo_2019.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013). *Manual operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar*. Bogotá, D. C.: autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *ABC de la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia*. Bogotá, D. C.: autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017). *Proceso de direccionamiento estratégico. Modelo Enfoque Diferencial*. Bogotá, D. C.: autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017). Resolución 1264 de 2017 por la cual se adopta el Modelo de Enfoque Diferencial de Derechos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá, D. C.: autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2018). *Guía para la formulación, ajuste, implementación y seguimiento de políticas públicas de primera infancia, infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar en el territorio*. Bogotá, D. C.: autor.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2019). *Manual operativo servicio de educación inicial, en el marco de la atención integral para la primera infancia- modalidad propia e intercultural*. Bogotá, D. C.: autor.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Save the Children (2017). *Informe de reporte de acciones con el pueblo Rrom*. Bogotá, D. C.: autor.
- Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (2014). *Lineamientos distritales para la aplicación de enfoque diferencial*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Kraft, M. y Furlong, S. (2004). *Public Policy: politics, analysis and alternatives*. Washington D. C.: CQ Press.
- Lahera, Eugenio (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Cultura (2009). *Política de diversidad cultural*. Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de la Protección Social y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2011). *Directriz de enfoque diferencial para el goce efectivo de los derechos de las personas en situación de desplazamiento con discapacidad en Colombia*. Bogotá, D. C.: autor.
- Ministerio del Interior y de Justicia (1993). Ley 70 del 27 de agosto de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Bogotá, D. C.
- Ministerio del Interior y de Justicia, sala de prensa, 27 de noviembre de 2012. Recuperado de: <https://www.mininterior.gov.co/sala-de-prensa/noticias/se-instala-mesa-de-organizaciones-raizales-en-san-andres>
- Ministerio del Interior y de Justicia (s. f.). *El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas del conflicto armado*. Bogotá, D. C.: autor.
- Olavarría M. (2017). *Conceptos básicos para el análisis de políticas públicas*. Documento de trabajo N.º 11. INAP. Universidad de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). *¿Por qué la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer rural son clave en el trabajo de la FAO?* Recuperado de: <http://www.fao.org/gender/background/es/>
- 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*. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

- Ortiz, Ana (2013) «Tránsitos como experiencia e identificación. Análisis de las experiencias trans en cuerpos asignados como mujeres en Bogotá desde una perspectiva biográfica y feminista. Tesis para optar por el grado de Maestra en Estudios de Género. Universidad Nacional de Colombia. Mención meritoria.
- Pérez, N., Rivas, L., Ponare, S., Marín, H., Figueredo, B., & Chavaro, Y. (2013). *Jiwisikuanitsi Wajanakua Liwaisinamuto-Documento Plan salvaguarda del pueblo indígena sikuani de los Llanos Orientales de Colombia*. Departamentos: Arauca, Guainía, Meta y Vichada. Bogotá, D. C.: (s. e.)
- Presidencia de la República (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Presidencia de la República (1995). Decreto 1745 de 1995, por el cual se reglamenta el capítulo III de la Ley 70 de 1993, se adopta el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las «Tierras de las Comunidades Negras» y se dictan disposiciones. Recuperado de: <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Decretos/Decreto%20No.%201745%20de1995.pdf>
- Presidencia de la República (2010). Decreto 2957 de 2010 por el cual se expide un marco normativo para la protección de los derechos del grupo étnico Rrom o gitano. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/presidencia-decreto-2957-de-2010.pdf>
- Roth, A. (2008). *El análisis de las políticas públicas y sus múltiples abordajes teóricos: ¿una discusión irrelevante para América Latina?* En: I Congreso de Ciencia Política, Universidad de los Andes. Bogotá, D.C.
- Roth, A. (2010). «¿Política, programa o proyecto? » En: Departamento Nacional de Planeación. Boletín *Política Pública Hoy* N.º 8. Bogotá, D.C.
- Sánchez, B. E. (2009). *Los pueblos indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos*. Unicef, Oficina de Área para Colombia y Venezuela.
- Secretaría de Planeación (2017). *Guía para la formulación y seguimiento políticas públicas del Distrito*. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/planeacion/guia_para_la_formulacion_de_politicas_publicas_del_distrito_capital.pdf
- Suárez, M., & Danilo, H. «Niñez indígena». Derechos y políticas públicas. Niñez indígena en América Latina. Situación y perspectivas. Compilación de documentos de trabajo para el *Encuentro Latinoamericano*. Cartagena, Colombia. 2010.
- Subcomité Técnico de Enfoque diferencial, (2018). *Enfoque étnico*. Bogotá, D. C. Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas –Snariv– Unidad para la Atención y Reparación Integral para las Víctimas –Uariv–.

Torres-Melo, J., Santander, J. (2003). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Contribución de Procuraduría General de la Nación. Bogotá, D.C.: IEMP ediciones.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s. f.). *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*. Recuperado de: <https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/pueblos-indigenas-1-.pdf>





Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

Sede de la Dirección General en la Av. Carrera 68 # 64C-75 Bogotá, Colombia



LÍNEA DE
ATENCIÓN A
NIÑOS, NIÑAS
Y ADOLESCENTES.
PROTECCIÓN - EMERGENCIA - ORIENTACIÓN

Línea gratuita nacional ICBF:
01 8000 91 80 80
www.icbf.gov.co

 ICBFColombia

 @ICBFColombia

 @icbfcolombiaoficial