

## DROITS À LA PROTECTION DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS VULNÉRABLES

*Luz Ángela Romero<sup>1</sup>*

*Juliet Andrea Rozo Muñoz<sup>2</sup>*

*Claudia Marilyn Martínez Barrios<sup>3</sup>*

### RÉSUMÉ

Cet article expose de façon succincte les référents théoriques utilisés dans une recherche qui se déroule actuellement à l'Université de La Salle de Bogota, en collaboration avec la RELAL (Région Latino Américaine Lasallienne) et qui se propose de rechercher et de décrire la manière dont sont garantis les droits à la protection des enfants et des adolescents vulnérables dans trois institutions éducatives publiques de Bogota et Cundinamarca, en Colombie. Un élément essentiel de l'analyse est le Manuel de vie scolaire de chaque institution, afin de détecter si on peut y voir ces droits et sous quelle forme.

**Mots clés :** enfants (garçons et filles) et adolescents en situation de vulnérabilité, droits à la protection, école, manuel de vie scolaire.

### *Introduction*

L'observation et la réflexion sur les enfants en état de vulnérabilité dans les institutions scolaires ont conduit à revoir les conceptions pratiques des communautés éducatives qui soutiennent la garantie des droits à la protection qui permettent d'atténuer les dommages créés.

Cet article étudie les conditions de l'enfance et les conceptions que l'on en a au début du XXI<sup>e</sup> siècle pour comprendre ses relations avec les droits des enfants (en particulier les droits à la protection) dans les lieux d'éducation. Ce texte utilise donc les concepts de vulnérabilité, protection et droit dans le cadre d'un État de droit, fondé sur un accord social et une éthique de base qui promeuvent le développement et le bonheur de tous les membres de la société.

---

<sup>1</sup> Licenciée en Éducation physique, Université de Cundinamarca, faculté de Soacha (Cundinamarca); candidate au Master de l'enseignement.

<sup>2</sup> Licenciée en Philologie et Idiomes, Université Nationale de Colombie; candidate au Master de l'enseignement.

<sup>3</sup> Licenciée en Éducation physique, Loisirs et sports, Université de Cundinamarca, faculté de Fusagasugá (Cundinamarca); Spécialiste de la gestion et du développement sportif, Fondation Universitaire de la région des Andes, candidate au Master de l'enseignement.

## 1. *Situation de l'enfance au XXI<sup>ème</sup> siècle.*

Considérer l'être humain comme un être social signifie le situer dans un contexte interactif avec d'autres personnes. L'interaction est comprise comme l'ensemble des émotions, sentiments, attitudes, symboles, signes et langages qui interfèrent et nous permettent de vivre ensemble divers scénarios, grâce à un minimum de respect et d'acceptation, dessinant l'organisation que l'on appelle la société. C'est cette société qui permet d'établir différents types de relations entre les individus qui l'intègrent à partir d'une série de conceptions qui évoluent au cours de l'histoire. L'une de ces conceptions est l'enfance qui apparaît pour la première fois à l'époque moderne, qui considère l'enfant comme ayant des caractéristiques propres à une période de vie déterminée dans laquelle il se développe et mûrit du point de vue mental et physique et requiert des conditions particulières de protection et d'attention.

Au cours de l'histoire, la société a élaboré différentes approches de l'enfance. Par exemple, avant l'époque moderne, comme l'affirme l'historien français Philippe Ariès (1987), l'enfant était considéré comme un adulte en miniature qui, dès qu'il pouvait se débrouiller seul, commençait à partager toutes les activités des adultes ; entre temps il fallait isoler l'enfant du monde des adultes et en faire un être complet au moyen de l'éducation et de la socialisation, comme l'indique Rousseau dans son livre « Émile ou De l'éducation ». Pour cela, on créa des institutions sociales consacrées à l'éducation et à la discipline des corps pour isoler les enfants : écoles, collèges et hospices (Varela et Álvarez. 1991, p. 58), et on en déduisait que la période humaine de plus grande fragilité était l'enfance.

À partir du XX<sup>ème</sup> siècle, l'enfance commença à être reconnue avec ses propres caractéristiques et besoins, ce qui amena également des transformations dans le milieu politique, juridique et social pour valider cette reconnaissance. Les enfants qui, depuis l'époque moderne, ont été l'objet de protection du fait de leur fragilité, innocence, manque de connaissance et d'expérience de la vie, sont considérés comme des personnes, comme des êtres humains, comme des sujets responsables de leurs actes qui, comme les adultes, sont des sujets reconnus avec des droits sociaux et civiques comme l'identité personnelle, la dignité et la liberté. Pour cette raison, naissent et se consolident des organisations et des accords sociaux, dont l'UNICEF et la Convention des Droits de l'Enfant.

Avec le XXI<sup>ème</sup> siècle, les transformations des sociétés s'accroissent du fait de la mondialisation et du néolibéralisme ainsi que la façon de concevoir les sujets. Les études réalisées par Narodowski (1999); Carli, (1999) et Postman (1999) entre autres, ont permis d'affirmer que les moyens de communication de masse et les nouvelles technologies ont libéré une série de tensions dans les relations entre les adultes et les enfants, comme elles ont aussi créé dans ce monde de l'enfance de nouvelles manières et de nouveaux codes pour comprendre le monde et y survivre. De la même façon, le marché dirigé vers les enfants les a transformés en consommateurs, ce qui se remarque dans l'offre d'appareils dernier cri conçus pour le jeu et le divertissement.

L'information à laquelle les enfants ont accès (les moyens de communication) déborde le cadre de la salle de classe, leur donne une connaissance du monde illimitée et sans entraves, leur offre le vécu et les expériences à un niveau semblable à celui des adultes, et de ce fait ils sont identifiés et caractérisés comme les adultes. Leur corps et leur esprit appartiennent aux nouvelles technologies, ont cessé d'exprimer leurs sentiments et donc aussi d'inspirer la tendresse. Narodowski appelle ce phénomène "l'enfance hyper-réalisée" (les enfants virtuels). Le chercheur argentin signale que du fait de cette enfance hyper-réalisée il n'est plus une question d'attendre de ne plus être un enfant pour devenir un

adulte idéal, mais au contraire, « [...] elle comporte une demande d'immédiateté, contenue dans une culture médiatique de la satisfaction immédiate : je ne sais pas ce que je veux mais je le veux déjà. L'initiation à l'âge adulte s'est vue diluée par des centaines d'expériences médiatiques » (1999, p. 47). 54

Et d'autre part, toujours d'après Narodowski, on voit « l'enfance déréalisée », celle qui est marginalisée, limitée du fait de ses conditions socioéconomiques et traversée par des situations qui l'obligent à chercher par ses propres moyens, sans en mesurer les conséquences, des façons de survivre et de faire face aux situations de la vie. « C'est l'enfance qui est indépendante, qui est autonome, car elle vit dans la rue et travaille dès un très jeune âge. Ce sont aussi les garçons et les filles de la nuit, qui ont pu reconstruire une série de codes qui leur offrent une certaine autonomie économique et culturelle » (1999, p. 51).

Les conséquences de la virtualisation de l'enfance sont évidentes comme par exemple l'isolement dans les interactions sociales, la perte des principes de son identité, le fait de vivre dans un monde artificiel, d'être acculé à la vitesse suite à l'évolution technologique, de vouloir de suite, et l'incertitude comme l'indiquait Bauman ; on a pris les consciences des individus en laissant de côté leurs modèles idéologiques, sociaux et comportementaux qui accompagnaient l'évolution de l'homme dans les temps anciens et qui, d'une manière ou d'une autre, leur permettant se sentir comme faisant partie d'un groupe, d'une société, d'un lieu et ils savaient où ils allaient arriver. Cette situation est aussi accentuée par les facteurs externes comme l'économie, la politique, la culture et la société qui placent l'être humain dans une plus grande vulnérabilité (2008, p. 19-25).

C'est pour cela que la Convention des Droits de l'Enfant a posé comme l'un de ses principes, l'intérêt supérieur de l'enfant. Il en va de la responsabilité de la famille, de l'État et de la société de garantir le plein développement des droits à l'enfance, droits au développement, droits à la survie, droits à la participation et droits de protection (UNICEF, 1998).

## **2. Des droits de l'homme et des droits de l'enfant**

L'éthique se présente comme une façon de réguler le nombre infini d'actions et de réactions individuelles qui répondent aux besoins humains d'existence, de durabilité et de préservation des espèces inhérentes à l'activité humaine. L'éthique s'entend ici comme l'ensemble des traits et des façons de se comporter qui constituent le caractère ou l'identité d'une personne ou d'une communauté. Elles sont comprises comme les règles ou normes qui font partie du consensus universel sur ce qui est essentiel pour vivre heureux et en paix dans la société. Comme l'exprime Adela Cortina (1992), elles forment un ensemble de principes qui guident les actions humaines pour promouvoir le bien de tous et sur lesquels la plus grande partie des communautés humaines est d'accord.

Ces réglementations, règles ou normes sont des accords qui sont nés au cours de l'histoire à la suite des luttes d'une collectivité à la recherche du bien-être et du bien de tous et non pas de quelques-uns seulement. Ces principes sont universels car ils tiennent compte de toute l'humanité et on attend d'eux qu'ils soient exigés et appliqués à toute personne. « ... n'importe quel être humain, pour l'être pleinement, devrait être libre et aspirer à l'égalité entre les hommes, être solidaire et respecter activement sa propre personne et celles des autres, travailler à la paix et au développement des peuples, conserver l'environnement et ne pas le remettre aux générations futures en pire état qu'il l'a reçu... » (Cortina, 1992). C'est dans cette interaction que la morale joue un rôle important car la recherche du bien-être doit être pensée non pas seulement pour l'individu mais pour la communauté ; ces règles

doivent se sentir, venir de l'intérieur de l'être humain pour qu'il les fasse siennes, montrant qu'il est autonome et capable de se donner à lui-même des normes qui le définissent comme homme et valent pour toute l'humanité. Cortina (1997) dit aussi, en se basant sur les théories de Kant, que l'être humain doit être convaincu d'accepter comme principes ces règles et savoir que les autres les acceptent aussi, car c'est grâce à ces principes minimum du vivre-ensemble qu'il y a de l'ordre dans l'activité humaine et que les diverses catégories du bien et du mal, du correct et de l'incorrect, du permis et du défendu peuvent être définies dans un code moral et être acceptées par l'interaction.

Les Droits de l'homme naissent dans ce va-et-vient constant d'interactions humaines et de luttes pour une société plus juste ; ils manifestent l'éthique et la morale de l'humanité dont ils sont partie intégrale, favorisant une cohabitation agréable et le bien-être. Ils sont nés au siècle « des lumières » et furent proclamés pendant la Révolution française suite aux débats intellectuels, politiques, philosophiques et artistiques pour éclairer les ténèbres de l'humanité des lumières de la raison. Selon les penseurs de cette époque, la raison humaine pouvait combattre l'ignorance, la superstition et la tyrannie et construire un monde meilleur. On cherchait à abolir les privilèges et, pour cela, l'égalité fut l'un des axes sur lesquels la théorie moderne des droits se construisit.

On classe les droits de l'homme en trois phases de développement. La première phase naquit au XIX<sup>ème</sup> siècle et correspond aux droits civils et politiques basés sur l'idée de la « liberté » qui a fourni la base légale et éthique des garanties de la dignité humaine. La deuxième phase, au XX<sup>ème</sup> siècle, a vu la naissance des droits économiques, sociaux et culturels qui sont des droits collectifs basés sur « l'égalité ». La troisième phase est la plus récente et implique le droit à la solidarité en réponse au besoin de collaborer entre pays, afin de stimuler le progrès et d'élever le niveau de vie des peuples : elle est basée sur la « fraternité ».

Le fondement essentiel de ces droits s'enracine dans la reconnaissance et l'acceptation de la liberté, l'égalité et la dignité des personnes, car comme l'écrit Rousseau « Tous les hommes naissent libres par nature » (1996, p.12). Des groupes minoritaires se forment par les interactions des pensées, des idéaux, des sentiments, des passions, des communications, des émotions, des coutumes et des rationalisations. Comme l'indique Habermas (2008) : « Unis par les liens du sang et des identités culturelles, partageant la croyance d'une origine commune et s'identifiant mutuellement comme membres d'une même communauté, ces communautés se délimitent par rapport à leur entourage » (p. 108). Elles le déterminent et le spécifient. Cependant, quand une culture majoritaire domine politiquement et impose son standard de vie, cela ruine la liberté effective des droits des citoyens d'une autre origine culturelle. En conséquence les règles fondamentales de cohabitation perdent leur sens et les membres des minorités concernées risquent d'être aliénés, maltraités, agressés ou blessés. En d'autres termes, ils sont vulnérables. Cela s'applique aux questions politiques qui affectent la compréhension de soi et l'identité des citoyens. (p.123).

En relation avec ceci, la Convention internationale des Droits de l'homme (1948) définit les droits comme des facultés, des prérogatives et des libertés fondamentales inhérentes ou innées à l'être humain, du simple fait de l'être, quels que soient son âge, sa religion, sa race ou sa condition sociale. Cette qualité fondamentale concerne la façon dont se conçoivent l'art de vivre et le bonheur dans les limites de l'activité et de la régulation des coutumes dans la société, car de cette façon il y a sens à limiter les abus de pouvoir, à établir des limites et des règles d'interaction entre les gens qui forment les communautés, de sorte que, peu à peu, ils se transforment en organisations que l'on peut appeler sociétés dans l'optique de Rawls : « une association de personnes plus ou moins autosuffisantes qui

coopèrent entre elles, reconnaissent certains règles de conduite obligatoires dans leurs relations et que la majorité d'entre eux respectent» (1979, p. 19).

Homme et citoyen ne font plus qu'un. Le premier caractérisé par son désir de parer à ses besoins et d'être heureux, le deuxième de se sentir et de s'identifier membre d'une société dans laquelle il espère, par ses efforts et prises de risque, mener à bien ses projets de vivre heureux, d'être libre et de se sentir d'égalité de condition avec les autres et d'avoir un statut politique. Pour cela, il est nécessaire d'organiser un regroupement dans un système politique dans lequel « chaque membre est une part indivisible d'un tout (...) et dans lequel un contrat social défend et protège la personne et les biens de chacun des associés » (Rousseau, 1996, p. 21). Cela garantira ses libertés pour pouvoir vivre ensemble et atteindre ses buts, dirigé par une conduite morale, dans laquelle la force n'est pas la base de l'autorité et où il y a une grande différence entre le fait de soumettre la multitude et celui de gouverner une société.

Cette transformation s'est manifestée pendant la Renaissance comme une étape marquant la transition entre le féodalisme et le capitalisme caractérisée par la confusion, le pouvoir, l'esclavagisme, l'inégalité et l'individualisme. La consolidation de la démocratie constitutionnelle dans l'État et la reconnaissance des droits fondamentaux a fait naître l'idée de l'homme comme sujet, occupant une place prédominante dans la vie sociale et politique et a obligé l'État à protéger ses droits individuels (Linares, 2011). Cette transformation était fondée sur la construction théorique d'un état social de droit qui poussa Kant à dire que le but de l'État était de créer et d'établir le droit, en utilisant précisément l'expression « état de droit », qui en clair se réfère à l'état libéral où les droits de l'homme sont garantis.

« Par le contrat social nous avons donné vie et existence au corps politique ; maintenant il s'agit de lui donner mouvement et volonté par la législation, car l'acte originel par lequel ce corps se forme et s'unifie ne détermine en aucun cas ce qu'il faut faire pour le conserver » (Rousseau, 1996, p. 58). Le besoin de la société d'avoir quelqu'un pour la gouverner, transforme l'État en personne publique, un corps souverain pour qui les intérêts du peuple sont supérieurs aux siens et que l'on appelle république. Cette configuration demande d'instituer des lois ou des normes qui établissent les limites entre les gouvernants et les gouvernés pour empêcher les abus, ce que l'on nomme légitimité de l'état social de droit ; en clair, que l'on garantit les droits, les libertés et le développement des devoirs de chaque être humain qui appartient à cette république en égalité de conditions et de justice. Cet ensemble de normes de la république ou de l'état est écrit dans une *carta magna* appelée Constitution.

Ce développement théorique qui a fondé les droits de l'homme et leurs pratiques au niveau juridique et politique a été assumé au moment de les appliquer à des groupes de population vulnérables comme c'est le cas des femmes, des minorités et des enfants. Au cours du XX<sup>ème</sup> siècle en particulier vers les années 1924, 1948 et 1959 suite aux accords internationaux, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté une série de points liés aux droits des enfants qui cessa d'être seulement un énoncé de normes pour devenir un projet qui cherche la reconnaissance des besoins essentiels des enfants pour leur garantir une vie digne. Cela commença par cinq principes, puis sept, jusqu'à arriver à la Convention actuelle qui a pour fondement la responsabilité que l'humanité a d'offrir le meilleur de soi aux enfants. En 1989 après des réunions et des discussions sur le thème des droits de l'enfant on approuva la Convention internationale des droits de l'enfant qui reconnaît l'enfant comme un sujet de plein droit et non seulement comme un sujet ayant des besoins.

Afin de mieux comprendre les droits des enfants l'UNICEF (1998) a organisé les droits en quatre groupes :

- **Droits de survie** : qui correspondent à tout ce qui est lié non seulement au droit à la vie mais aussi au droit à une vie digne.
- **Droits au développement** : qui se réfère au développement physique, mental, social, moral et spirituel des enfants.
- **Droits de protection** : la protection a deux sens : le premier pour prévenir les violations des droits, protéger les enfants (garçons et filles) contre les risques et les situations contraires ; et le second pour restituer les droits fragilisés et éviter de nouvelles atteintes à ces droits.
- **Droits à la participation** : les enfants (garçons et filles) peuvent et doivent agir et exprimer librement leurs pensées et leur comportements, ils peuvent prendre des décisions et doivent être écoutés et pris en compte.

En synthèse, poser la garantie des droits des enfants (garçons et filles) consiste à assumer les Droits de l'homme appliqués à une population spécifique qui, parce que mineure, jouit d'une priorité au moment de concevoir les stratégies de développement des sociétés qui sont protégées par les constitutions et les accords internationaux signés à cet effet.

### **3. Les droits de protection : vulnérabilité, prévention et surveillance à l'école**

La vulnérabilité est un concept complexe à définir et il n'en existe pas une définition universelle car les communautés la définissent selon leurs besoins et leurs cultures. En partant de la perspective de la Commission Économique pour l'Amérique Latine et les Caraïbes (CEPAL), la vulnérabilité est directement liée à l'inégalité sociale et elle est comprise, des points de vue économique et politique, comme un processus multidimensionnel qui débouche sur le risque ou la possibilité qu'une famille ou une communauté soit « blessée » (Busso, 2001). « Elle évoque l'idée de fragilité, d'absence de défense, qui s'ajuste donc naturellement dans les systèmes d'assistance sociale. Elle devient ainsi le droit à décider pour l'autre, à attribuer et à adapter ce profil de risque » (Durán & Torrado, 2007, p. 347). Dans le même sens, Arboleda cité par Garzón Díaz dans un article publié en 2009 pour la revue latino-américaine de Bioéthique dit que la vulnérabilité correspond au degré ou niveau supérieur d'exposition au dommage et à l'abus, d'un sujet ou d'un groupe social, « due à ce que leur condition de personnes autonomes se trouve amoindrie ou diminuée ». Parmi les conditions qui accroissent le risque de vulnérabilité on trouve le fait d'être mineur ; avoir un handicap sensoriel ; souffrir d'altérations cognitives ou de troubles psychiatriques ; être interné dans une institution ; être enceinte ; appartenir à une minorité ethnique ; avoir des idéologies ou des croyances différentes ; être indigent, réfugié etc. (Garzón, 2009).

Parler de protection dans ce contexte de vulnérabilité c'est parler d'un engagement à la sauvegarde contre tout dommage, comme le stipule la Convention des Droits de l'Enfant :

La protection a deux sens. Le premier est de prévenir les violations des droits, de protéger les enfants (garçons et filles) contre les risques et les situations contraires pour que leurs droits perdurent. Elle part du fait que les enfants (garçons et filles) souffrent plus de l'impact des conditions économiques, sociales, éducatives et émotionnelles adverses. Elle comprend « le vaste ensemble des mesures qui retombent sur la personne humaine, dotée d'une personnalité et d'un potentiel propres, qui en raison de son âge ou de circonstances particulières, demande l'application de mesures générales ou particulières qui lui garantissent d'atteindre son potentiel dans la vie et d'assurer les situations minimales à la construction de sa personnalité, à partir de la connaissance objective de l'autre et de la nécessité d'atteindre la réalisation de soi » (Tejeiro cité en Durán et Torrado, 2007, p. 13).

Le second sens de la protection, dit encore Tejeiro, est le fait de restituer des droits fragilisés et d'éviter de fragiliser à nouveau ces droits ; c'est-à-dire, de restituer aux enfants (garçons et filles) les conditions nécessaires à leur plein épanouissement. Le rôle de l'État est ici essentiel. La Convention présente 22 droits de protection et elle charge les États d'intervenir en cas de violation des droits de la part des familles ou de tout autre acteur social (p. 49).

Un de ces acteurs sociaux est l'école ; même si trouves ces conditions de vulnérabilité n'y sont pas présentes, elle est un lieu dans lequel un groupe significatif d'enfants et d'adolescents qui se trouvent dans l'une ou l'autre de ces situations qui fait d'eux une population vulnérable qui peut être blessée ou endommagée par des situations existantes ou des changements internes ou externes.

L'école en tant qu'organisation et représentante de l'État est une étape d'interaction publique et de socialisation culturelle où l'on doit protéger les droits en donnant à l'enfant les conditions de son développement. Elle fonctionne comme un État miniature et requiert un gouvernement réglé par une législation, appelée Manuel de vie scolaire, qui fait fonction de pacte social, qui définit les relations, établit les limites, forme le comportement, spécifie la reconnaissance de ceux qui font partie de la communauté éducative, et assure les mesures adéquates de justice, protection et garantie.

En relation avec ceci, les enfants qui vont à l'école en tant qu'individus ayant des droits mais qui sont en situation de vulnérabilité doivent être reconnus comme un groupe dont les droits doivent être garantis, et pour cela il faut prendre des moyens de protection qui assurent la restitution de leurs droits. En conséquence, cet État social de droit miniature doit établir dans ses documents institutionnels, en particulier le Manuel de vie scolaire, les outils permettant une attention différenciée envers ce groupe de personnes, en promouvant des stratégies efficaces dans l'interaction quotidienne de la communauté éducative.

## **Conclusion**

Le Ministère de l'Éducation nationale de Colombie définit la population vulnérable comme « celle qui est largement exposée aux dommages, au manque de protection ou à l'impuissance face aux menaces venant de leur condition psychologique, physique et mentale entre autres » (2005). À la lumière de cette définition, nous pouvons dire que des enfants et des adolescents viennent dans nos écoles ayant eu à confronter diverses situations contraires qui les laissent dans un état de très grande vulnérabilité : enfants marginalisés, qui ont été exploités et/ou maltraités, qui ont grandi dans des contextes violents et difficiles. Leurs droits, d'une façon ou d'une autre, ont été violés et cela s'est traduit dans leur comportement, leurs sentiments et leur façon de penser. L'un des objectifs prioritaires de cette étude est

d'identifier comment leurs droits peuvent être garantis à l'école, en particulier leurs droits à la protection, dans le Manuel de vie scolaire et les pratiques qu'il prône.

À partir de ce qui vient d'être exposé, des questions surgissent, comme : De quelles circonstances faut-il tenir compte pour ne pas négliger les autres enfants qui ne tombent pas dans cette catégorie d'enfants vulnérables et dont on doit également garantir les droits ? Que fait l'école pour connaître ses élèves et leur donner des lignes de conduite adéquates qui promeuvent l'égalité et la justice dans le milieu scolaire ? Dans quelle mesure l'école pourra-t-elle garantir leurs droits, en particulier les droits à la protection, dans le but de rétablir les droits fragilisés et d'empêcher qu'ils le soient à l'avenir ?

C'est notre but et notre souhait de pouvoir apporter une réponse à ces questions et à d'autres une fois que nous aurons terminé cette étude qui n'en est qu'au stade de collecte des données.

### **Références bibliographiques**

Álvarez -Uria, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.

Arent, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Editorial Tauros.

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de política para Latino América a inicios del siglo XXI*, Seminario Internacional Las Diferentes Expresiones de La Vulnerabilidad Social en América Latina y El Caribe, Santiago de Chile, ONU-CEPAL-CELADE, Recuperado el 26 de diciembre de 2011.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gidisa

Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social y las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización (Ira Edición)(Comp.)*. Buenos Aires, Republica de Argentina: Santillana.

CEPAL Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y El Caribe, 2002, *Distribución del ingreso en América Latina 2002* Naciones Unidas, Unidad de Estadística y Proyecciones Económicas

Constitución Política de Colombia. (1991). República de Colombia.

Convención Internacional de los Derechos Humanos. (1948) Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas.

Convención de los Derechos del Niño. (1989). Asamblea General de las Naciones Unidas.

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial
- Cortina, A. (1992). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*; prólogo por José Luis L. Aranguren. Madrid: Editorial Tecnos
- Durán, E., & Torrado, M. C. (2007). *Derechos de los niños y las niñas. Debates, realidades y perspectivas*. Bogotá D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Garzón Díaz, F. A. (Septiembre de 2009). Aspectos bioéticos del consentimiento informado en investigación biomédica con población vulnerable. *Revista electrónica* , 9 . Bogotá D. C.
- Habermas, J. (2008). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Linares, P. (28 abril de 2011). *Cómo Surge y porqué se hace un estado laico en Colombia*. Recuperado el 7 de abril de Abril de 2012, de [http://www.estadolaico.info/IMG/pdf/Ponencia\\_Final\\_Patricia\\_Linares\\_28-04-2011.pdf](http://www.estadolaico.info/IMG/pdf/Ponencia_Final_Patricia_Linares_28-04-2011.pdf)
- Martínez Boom, A., Noguera, A., & Castro, O. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé Colonial*. Bogotá D. C.: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- MEN (2005). *Lineamientos políticos para la atención educativa de las poblaciones vulnerables*. Bogotá D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Naciones Unidas*. (2008). (NACIONES UNIDAS: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales , División de Población) Recuperado el 12 de Enero de 2012
- Narodowski, Mariano. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Postman, N. (1999). *O desaparecimiento de la infancia*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Rawls, John. (1995). *Teoría de la justicia (Tr. Maria Dolores González)* Editorial: Fondo de Cultura. México.
- Rousseau, J. J. (1996). *El contrato social, principios de derechos políticos; (Tr. Andebeng-Abeu Alingue ; prólogo y notas Víctor Florián Bocanegra*. Santafé de Bogotá: Panamericana Editorial
- Rousseau, J. J. (1970). *Emilio o la Educación*. Lima: Editorial Universo
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1998, *Convención sobre los derechos del niño y sus protocolos facultativos*, Recuperado el 10 de marzo de 2012
- UNICEF. (s.f.). *UNICEF*. Recuperado el Diciembre de 2011, de <http://www.unicef.org/search/search.php?q=2007&hits=10&type=Main&navigation=%20sltopicsid:^472>

UNICEF Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia, 2005, *Estado Mundial de la Infancia 2006: Exclusión e invisibles*, Nueva York, Recuperado el 12 de febrero de 2006.

61

UNICEF. (2011). *UNICEF*. Recuperado el 9 de Febrero de 2012, de [http://www.unicef.org/devpro/files/AOWC\\_2011\\_Main\\_Report\\_SP\\_02092011.pdf](http://www.unicef.org/devpro/files/AOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf)