



EDICIONES  
UNINORTE



# apuesta por la infancia en Colombia

UNIVERSIDAD DEL VALLE • UNIVERSIDAD DEL NORTE  
FUNDACIÓN FESCO • FUNDACIÓN CAMINOS DE IDENTIDAD  
FUNDACIÓN CULTURAL GERMINANDO  
FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER



**APUESTA POR LA  
INFANCIA EN COLOMBIA**

---



# APUESTA POR LA INFANCIA EN COLOMBIA

---

## **Universidad del Valle**

Miralba Correa Restrepo  
Patricia Pineda Zapata

## **Universidad del Norte**

José Amar Amar  
Camilo Madariaga Orozco  
Diana Tirado García  
Marina Llanos Martínez

## **Fundación fesco**

Patricia Escobar Arbeláez  
Claudia Andrea Ríos Ocampo  
Andrés Felipe Betancourth López

## **Fundación Caminos de Identidad**

Ruth Consuelo Chaparro Gómez  
Vilma Amparo Gómez Pava  
Adán Martínez Martínez

## **Fundación Cultural Germinando**

Ana María Arenas Mejía  
Luisa Fernanda Méndez Fajury

## **Fundación Bernard Van Leer**

Ediciones Uninorte  
2010

Apuesta por la infancia en Colombia / Universidad del Valle, Universidad del Norte, Fundación Fesco, Fundación Caminos de Identidad, Fundación Cultural Germinando, Fundación Bernard van Leer. – Barranquilla : Ediciones Uninorte, 2010.

vi, 92 p. : il. (algunas col.) ; 16 x 24 cm.  
ISBN 978-958-741-085-3 (impreso)  
ISBN 978-958-741-155-3 (PDF)  
ISBN 978-958-741-210-9 (ePub)

1. Fundación Bernard Van Leer. 2. Educación preescolar 3. Niños--Colombia. 4. Desarrollo de la comunidad--Colombia. I. Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia). II. Fundación Fesco. III. Fundación Caminos de Identidad. IV. Fundación Cultural Germinando. V. Tít.

(372.2109861 A655) (CO-BrUNB: 98854)



[www.uninorte.edu.co](http://www.uninorte.edu.co)

Km 5 vía a Puerto Colombia. A.A. 1569  
Barranquilla (Colombia)

© 2010, Universidad del Valle

© 2010, Universidad del Norte

© 2010, Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia - FESCO

© 2010, Fundación Caminos de Identidad - FUCAI

© 2010, Fundación Cultural Germinando

© 2010, Fundación Bernard van Leer

*Coordinación editorial*

Zoila Sotomayor O.

*Diseño y diagramación*

Luis Gabriel Vásquez M.

*Diseño de portada*

Joaquín Camargo Valle

Hecho en Colombia

*Made in Colombia*

## Contenido

Notas introductorias . . . . .	1
Retos y desafíos de una apuesta por la infancia en Colombia . . . . .	2
Los adultos en la vida de los niños y las niñas . . . . .	8
Formando talento humano para el cuidado de la infancia . . . . .	18

### Sistematización de experiencias

<b>Aprendizajes colectivos para cuidar la vida</b> Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia – FESCO . . . . .	32
<b>Protección de la niñez indígena</b> Fundación Caminos de Identidad - FUCAI . . . . .	44
<b>Proyecto compromiso vital: Cuidado y educación de la primera infancia</b> Fundación Cultural GERMINANDO . . . . .	58
<b>Cuidado de la infancia en situación de riesgo social</b> Proyecto Costa Atlántica – Universidad del Norte . . . . .	68
<b>Narrativa, poética y memoria: Una vía para transformar los contextos de cuidado y formación</b> Universidad del Valle . . . . .	76
<b>Algunas recomendaciones finales</b> . . . . .	91
Bibliografía . . . . .	94



## Notas introductorias

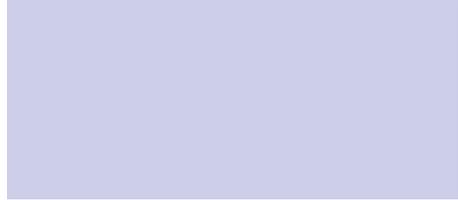
**Nota 1.** El tema central de este documento es la cualificación y formación de agentes educativos, y en diferentes apartes se mencionan algunas acepciones de lo que se entiende por agente según el contexto de la misma discusión. Sin embargo, es importante aclarar que en sentido general el término “agente educativo” se refiere a animadores, monitores, promotores, voluntarios, madres comunitarias, auxiliares, en algunos casos cuidadores, entre otros.

**Nota 2.** Este documento es el resultado de diferentes ejercicios interinstitucionales que han sido apoyados financiera y técnicamente por la Fundación Bernard van Leer (FBVL), institución que ha demostrado su alto compromiso con el desarrollo y garantía de derechos de la primera infancia en el mundo, y de manera particular en Colombia, a través del fortalecimiento de organizaciones que trabajan por la niñez en distintos territorios. Por eso, cuando se hable de los aliados en Colombia de la FBVL se está haciendo referencia a las instituciones que reciben apoyo para la ejecución de proyectos a favor de la niñez colombiana; en este caso, la Universidad del Valle, la Universidad del Norte, la Fundación Caminos de Identidad (FUCAI), la Fundación Cultural Germinando y la Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia (FESCO).

**Nota 3.** Las organizaciones aliadas de la FBVL en Colombia han trabajado de manera articulada con el sector público local y nacional en el país, y sus experiencias se han consolidado en el marco del cumplimiento de la normatividad y las orientaciones institucionales. Vale resaltar la relación que se ha tenido con los distintos programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en sus regionales, y el enriquecimiento mutuo en los procesos de fortalecimiento de agentes educativos vinculados a los programas del ICBF y sus entidades contratistas.

# Retos y desafíos de una apuesta por la infancia en Colombia

---



“ Colombia camina hoy hacia la comprensión del principio de corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad civil y la familia, y hacia la resignificación de la visión del niño y la niña como sujetos de derechos. ”

Para los aliados de la Fundación Bernard van Leer en Colombia es de alta relevancia compartir los aprendizajes obtenidos de sus experiencias en la formación de agentes educativos encargados del cuidado de los niños y las niñas en distintas zonas del territorio colombiano. Dichos aprendizajes parten del análisis de la realidad de los niños y las niñas y del contexto cultural donde nacen y se desarrollan, y a su vez se traducen en acciones formativas cargadas de intencionalidades políticas, éticas y pedagógicas, desde una apuesta por la incidencia en la transformación y resignificación de paradigmas y perspectivas sobre la niñez, que conlleven a cambios trascendentales en las maneras de entender, aprender e interactuar con el mundo infantil.

Un análisis retrospectivo sobre el cuidado de la niñez nos lleva a concluir que el reconocimiento y la vivencia de los derechos de la niñez han sido producto de paradigmas antiguos en los que la infancia, que etimológicamente remite a *los que no tienen voz*,<sup>1</sup> no era considerada dentro de lo humano; los niños y las niñas eran pensados y tratados como objetos cuya supervivencia y dignidad (relegada, confinada y oculta –*sin voz*–) dependía de adultos con poder.

Hoy, pese a algunos avances y esfuerzos institucionales por visibilizar a los niños y las niñas como sujetos de derechos, en Colombia tenemos un panorama no muy alentador. La población entre 0 y 5 años de edad se estima cercana a los cinco millones de personas, de los cuales 53% se considera en condición de vulnerabilidad<sup>2</sup>. Las cifras de mor-

<sup>1</sup> Proviene del latín *infans*, que se refiere a aquel “que no habla”.

<sup>2</sup> DANE, Proyección población 0-5 años 2008, a partir del Censo de 2005.

talidad para menores de 5 años en Colombia se mantienen cercanas a los 20 mil casos anuales, en tanto menos del 20% de la población infantil recibe atención integral<sup>3</sup>, lo que refleja vacíos en la aplicación de las leyes y en la formulación, ejecución y seguimiento de políticas públicas de infancia desde un enfoque integral de derechos, donde se contemplen aspectos de cobertura y eficacia de los programas existentes y a partir de los cuales se diseñen rutas claras de atención a la población infantil.

En contraste con lo anterior, Colombia camina hoy hacia la comprensión del principio de corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad civil y la familia, y hacia la resignificación de la visión del niño y la niña como sujetos de derechos y como protagonistas de su propio desarrollo. Sin embargo, el ritmo es lento, y mientras se incuban los desarrollos normativos e institucionales crecen nuevas generaciones en el olvido y confinadas en la pobreza extrema.

Para los propósitos de este texto, si bien se reconoce la multidimensionalidad de la problemática de la niñez en Colombia, la atención se concentrará en una de las dimensiones determinantes en el desarrollo infantil: la formación de los adultos que se encargan de la atención y del cuidado de los niños y las niñas, y su preparación como agentes con capacidad para incidir en el desarrollo integral de estos, con el fin de movilizar los recursos disponibles en su medio para garantizar sus derechos en educación, salud y cuidado en general.

Los programas de formación de agentes educativos deben propiciar reflexiones en torno a la configuración de ambientes de cuidado y afecto que garanticen condiciones dignas para el desarrollo integral de la infancia, desde una comprensión de sus posibilidades, capacidades, necesidades, intereses y sueños, en los que el establecimiento de relaciones cercanas entre niños, niñas y agentes permita agenciar y movilizar procesos de atención con impacto en los distintos escena-

---

<sup>3</sup> Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, 2010.

rios donde estos conviven y en aquellos donde se toman decisiones trascendentales que afectan directamente su vida.

La formación del talento humano para la atención de la niñez en Colombia, dentro del marco de lo formal, enfrenta diversos problemas relacionados con aspectos de inversión, cobertura, estructura, coherencia de los programas con las nuevas políticas de atención, contenido curricular y acreditación de la capacitación<sup>4</sup>. Por otra parte, la estructura y contenidos curriculares tienen objetivos educativos poco claros, con un gran énfasis en transmisión de información, técnicas y uso de metodologías pasivas, verbales, sin la adecuada fundamentación conceptual<sup>5</sup>.

Los programas de formación de las y los agentes educativos encargados del cuidado y la formación de niños y niñas deben trascender hacia la resignificación en el discurso y la práctica de una perspectiva de niñez que los reconozca como sujetos de derecho, con visión y lógica propia para situarse en el mundo que los rodea. Es preciso formar agentes educativos sensibles y corresponsables con el mundo infantil, capaces de interactuar con los niños y las niñas a través del juego, que motiven y acompañen en ellos la exploración para la comprensión del entorno, y que les propicien experiencias significativas que les posibiliten el desarrollo de competencias y potencialidades desde la participación como sujetos activos en sus entornos familiar, escolar y comunitario.

Cabe señalar que, para los propósitos de este documento, delimitar la problemática dentro de un marco de formalidad, y referirlo al personal profesional de las instituciones y centros de cuidado y educación infantil como únicos agentes educativos, deja de lado un componente fundamental: la relación de otros adultos (empezando por los padres) con

---

<sup>4</sup> *Op cit.*, MEN, 2010.

<sup>5</sup> Arias Gundín, O. y García Sánchez, J. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. En: *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos* 29, 2. (Recuperado el 11 de marzo de 2010: <http://dialnet.unirioja.es>).

los procesos inherentes a la protección, el desarrollo y la formación de los niños y las niñas. Es evidente que hay enormes retos en la formación de los adultos de los grupos familiares y los círculos vecinales como agentes educativos, y que –sin desconocer las obligaciones del Estado en términos de garantía de derechos– ante los riesgos vinculados a la precariedad de las condiciones socio-económicas de una alta proporción de las familias colombianas, es indispensable generar escenarios de prevención con los adultos, antes que llegar a la intervención institucional con medidas de restablecimiento de derechos en niños y niñas.

Poco se conoce de las dimensiones del problema, pero cuando las estadísticas nacionales señalan que el 16% de la población en Colombia está por debajo de la línea de pobreza, que la cobertura en servicios públicos domiciliarios es inferior a 80% de los hogares, y que cerca del 30% de las mujeres y 40% de los hombres no culminaron sus estudios secundarios, podría pensarse que hay deficiencias asociadas a condiciones socioeconómicas de la población, que sin lugar a dudas dejarán una importante proporción de la población infantil en condiciones de riesgo.

Si a esto se añade que el porcentaje de uniones conyugales que se consideran precoces, según lo reportó UNICEF en el 2008, alcanza 23 puntos (19% urbano y 38% rural), y que en la presente década 19% de las menores de 20 años de edad en Colombia habían estado en gestación, se puede pensar que una importante proporción de los padres en Colombia no están suficientemente preparados para recibir un niño o niña en un ambiente de cuidado.

Las constantes transformaciones sociales e institucionales en el país también han propiciado evoluciones en las formas de composición y en las interacciones familiares, lo que se refleja a su vez en los roles asumidos por sus integrantes. Uno de los cambios más relevantes es el del rol de la mujer y su responsabilidad, que parecía exclusiva en el cuidado y la formación de los niños y las niñas, especialmente en sus primeros años; sin embargo, hoy se viene dando más espacio a la

vinculación del padre en el ejercicio de sus responsabilidades respecto a la formación y cuidado de los hijos, así como la participación de otros agentes socializadores miembros del grupo familiar y personas encargadas del cuidado de los niños y las niñas.

Además, todos los actores involucrados en la red de instituciones aliadas de la Fundación Bernard van Leer en Colombia reconocen que las bases del desarrollo humano se establecen en los primeros años de vida, razón por la cual involucrar a la familia, la comunidad y las instituciones en la atención que se le ofrece a la niñez, se convierte en una estrategia para favorecer el desarrollo humano y social de un país, contribuyendo a fortalecer la integración social, la viabilidad y sostenibilidad de los procesos de desarrollo<sup>6</sup>.

Por otro lado, las experiencias de formación de agentes educativos de las instituciones aliadas de la Fundación Bernard van Leer en el Eje Cafetero, en el Valle del Cauca, en la Costa Atlántica y en el Amazonas, con población rural, urbana, afrocolombiana, campesina e indígena, sugieren la necesidad de fortalecer las capacidades de las y los agentes educativos para propiciar entornos más favorables para el desarrollo integral de la niñez, pero no porque sus acciones se circunscriban exclusivamente a la interacción con los niños y las niñas, sino porque su posicionamiento social también los llama al ejercicio de un liderazgo que promueva transformaciones desde su interacción con otros adultos. En este sentido, la necesidad de atender la formación de dichos agentes no sólo responde a la demanda por más y mejores cuidadores, sino que apunta a la necesidad de formar y desde allí movilizar otros agentes de cambios sociales desde el seno de las comunidades, para llevar la reflexión a la acción, y lograr el sueño compartido por muchos: un compromiso conjunto por el cuidado de los niños y las niñas, una Colombia que forja esperanza y justicia desde la cuna.

---

<sup>6</sup> Arango, M. y Garren, L. (2001). Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe: Seis estudios de caso. Panamá, citados en Varón, V. *Estado del arte sobre programas de formación de agentes educativos*. Documento de trabajo [inédito]. Universidad del Valle.

## Los adultos en la vida de los niños y las niñas

---



“ La experiencia acumulada de los aliados de la Fundación Bernard van Leer permite que hoy se pueda hablar de niveles o grados de apropiación de la condición de agente educativo por parte del adulto. ”

En este punto de la reflexión es claro que para los aliados de la Fundación Bernard van Leer en Colombia, la discusión acerca de la situación de la niñez involucra diversos y complejos elementos de la realidad de las poblaciones en las que se ponen en marcha los diferentes proyectos; de hecho, preguntarse qué pasa con los niños y las niñas es también preguntarse qué pasa con la salud, con la educación, con la familia, con el empleo, con los derechos, con las políticas, con el territorio y el medio ambiente...

Un elemento vinculante de esa discusión, y que es afín y determinante en el quehacer de las instituciones que dinamizan los proyectos, tiene que ver con el rol del adulto en la formación, cuidado y acompañamiento en el proceso de desarrollo del niño y la niña (el adulto como agente educativo). Es necesario precisar, en un primer momento, que en Colombia el Ministerio de Educación Nacional señala que deben ser considerados agentes educativos aquellas personas que “interactúan de una u otra forma con los niños y las niñas y agencian su desarrollo”<sup>7</sup>.

Es claro que los primeros agentes educativos en la vida del niño son los integrantes de la familia; incluso, como lo plantean las comunidades indígenas, los cuidadores y protectores de la niñez son padres, madres, tíos, abuelos, hermanos mayores, ancianos a manera de malla

---

<sup>7</sup> Tomado de *los Lineamientos de educación para la primera infancia*, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html>

proyectora de la vida; sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional colombiano reconoce a otros adultos responsables del cuidado de los niños y las niñas, especialmente en su primera infancia, haciendo referencia a los profesionales de la salud que prestan atención institucional, a los educadores que acompañan el proceso formal de aprendizaje, e incluso reconoce igualmente como agentes educativos a los adultos del contexto social en el que se desenvuelven y que hacen parte de su día a día, ciudadanos que afectan la cotidianidad de los niños y las niñas en sus municipios, veredas, corregimientos y resguardos.

Para las instituciones responsables de los proyectos que cuentan con el respaldo de la Fundación Bernard van Leer es claro que la condición de agente educativo permite múltiples acepciones, o dicho en otras palabras, reconocen que el rol de agente educativo no es exclusivo de algunos adultos, sino que se puede extender a quienes se relacionan o interactúan con los niños y las niñas, con lo que se advierte que, en esa perspectiva, dicho rol está condicionado más por el momento y el tipo de relación adulto-niño que por el mismo adulto en sí. Sin embargo, es necesario precisar que, luego de hacer estas aclaraciones, existe un interés concreto y una apuesta clara de parte de estas instituciones acerca de quiénes son las y los agentes educativos que dinamizan los proyectos y cuál es el “problema común” latente en ellos.

La experiencia acumulada de los aliados de la Fundación Bernard van Leer permite que hoy se pueda hablar de niveles o grados de apropiación de la condición de agente educativo por parte del adulto, con lo que se quiere decir que, respetando esa primera definición general e incluyente del agente educativo propuesta por el Ministerio citado, es necesario comenzar a diferenciar los escenarios y las razones de la interacción entre adultos y niños para así comenzar a identificar ese nivel de apropiación del rol del agente.

Para el caso de estas instituciones, es prioritario generar capacidades en los adultos que son conscientes de su condición de agentes educativos y lo asumen como parte activa de su vida diaria y que, incluso,

cuentan con un respaldo institucional o socialmente legitimado. Este es el caso de los padres de familia, cuidadores, docentes y profesionales de las áreas de la salud y de la educación que permanentemente interactúan con los niños y las niñas.

Ahora bien, si estos sujetos, hombres y mujeres, se identifican autónoma y conscientemente como agentes del desarrollo y la formación de los niños y las niñas, ¿están dadas las condiciones para que ellos cuenten con los elementos necesarios para agenciar en forma adecuada el desarrollo de la niñez? La respuesta no es positiva, y termina trasladando el “problema de la crianza y formación de los niños y las niñas” al plano de la “cualificación y generación de capacidades en los adultos”.

### **Formando formadores**

Una primera precisión al respecto tiene que ver con que la educación de agentes educativos responde a un proceso que se da entre pares; quien forma al agente educativo es otro adulto que en la mayor parte de su vida diaria ejerce un rol similar.

Formar a adultos para que asuman la responsabilidad de agentes educativos implica tener en cuenta que el sujeto de formación (el y la agente) trae consigo una carga vivencial que, en gran medida, enriquece el mismo proceso de formación. Para Antonio Alanís, la formación de los adultos debe apuntar a lograr en ellos un “reaprendizaje permanente que permita generar conocimiento”<sup>8</sup>; no obstante, mientras que en los procesos educativos con los niños y las niñas prima la novedad acompañada de la inexperiencia, en la formación de adultos la novedad del aprendizaje se cruza con su carga cultural vivencial (experiencia) y válida en él, e incluso socialmente, los nuevos conocimientos. De igual forma, no se desconoce en esta discusión que esa

---

<sup>8</sup> Alanís Huerta, A. (1993). *Formación de formadores*. México: Trillas, p. 14.

misma carga vivencial, propia del adulto, en algunas ocasiones puede condicionar negativamente la relación enseñanza-aprendizaje; de ahí la preocupación por la calidad de la formación de los adultos como agentes educativos.

En este sentido, es necesario recalcar que la cualificación de los adultos que inciden directamente en el desarrollo de los niños y las niñas es un interés común entre las instituciones aliadas de la Fundación Bernard van Leer en Colombia.

La experiencia interinstitucional ha trazado algunas rutas para construir propuestas formativas para agentes educativos, las cuales tratan de acercarse a la condición natural y cultural del adulto (agente) y que de la mano con los contenidos específicos (o temas de estudio) deben apuntar a una formación de calidad. Por ejemplo, hoy es claro para estas instituciones que la formación de formadores debe responder a atributos como la integralidad, pertinencia, creatividad e innovación, articulación con el contexto y la cultura.

**1. La integralidad** se refiere a la necesidad de garantizar en las y los agentes educativos una “formación integral” que se revierta en una atención y acompañamiento idóneo a los niños y las niñas. Una formación con estas características debe responder a varios principios esenciales<sup>9</sup>:

- *Reflexividad*: quiere decir que el ejercicio formativo debe llevar al agente educativo a ser protagonista de su proceso de capacitación y a que lo articule a su vida particular, a una revisión constante de su proceso, a una mirada hacia y a la identificación de la esencia de su hacer. Para Donald A. Schön, el desempeño profesional de un rol está sujeto a la capacidad que tenga el individuo para desarrollar un ejercicio serio de reflexión sobre la

---

<sup>9</sup> Esta es una propuesta de principios para la formación integral de agentes educativos formulada por la Universidad del Valle en el marco del proceso.

acción. “La reflexión implica un detenerse a pensar [...] no sólo en el sentido de pensar acerca de la acción que se ha cometido y el resultado que ha logrado, sino en el sentido más preciso de hacer retroceder su pensamiento para concentrarlo sobre el conocimiento en acción que está implícito en su accionar”<sup>10</sup>.

Para Schön es claro que la reflexión en la acción no es un ejercicio de recordación y evaluación de las acciones luego de llevarlas a cabo; se trata de una revisión consciente y constante de lo que se está haciendo “en un periodo dentro del cual es aún posible modificar los resultados de la acción”<sup>11</sup>. En el caso de la formación de las y los agentes educativos se trata de propiciar en ellos una autorevisión crítica y propositiva de sus acciones y de lo que buscan lograr con ellas, para que, sobre la marcha, tengan la posibilidad de tomar decisiones de cara a las exigencias del contexto.

- *Reconocimiento de los saberes y de la experiencia*: se parte del supuesto de que lo que el agente educativo sabe; la manera como actúa y el contacto con los niños y las niñas hacen que constantemente crezca en su rol. Se debe tener en cuenta entonces que su desempeño diario está lleno de insumos que son organizados a partir del proceso de formación; así, valida los conocimientos adquiridos e, incluso, como se dijo líneas atrás, propicia que aparezcan nuevos saberes.
- *Construcción conjunta*: se refiere a que el agente educativo no es el único adulto que hace presencia en el mundo de los niños y las niñas; se desenvuelve entre otros adultos que desempeñan roles similares y que, de una u otra forma, tienen que ver con

---

<sup>10</sup> Schön, D. A. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En Pakman, M., *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, p. 202.

<sup>11</sup> Schön, *Ibid.*

el desarrollo infantil, por eso termina encontrándose con ellos y concertando aspectos de su quehacer.

- *Dialogicidad*: supone que el proceso de formación de agentes educativos busca darle relevancia a la diversidad de voces, a la voz del otro, de los otros, con lo que se pretende que dicho proceso se consolide como un ejercicio de construcción colectiva que también refleja la diversidad del contexto, de la cultura.

2. **La pertinencia** como atributo se explica desde la necesidad de ajustar en el proceso de formación los componentes conceptuales y los ejercicios prácticos a las condiciones de los contextos en los que se desenvuelven las y los agentes. La preocupación por la pertinencia tiene que ver con la pregunta sobre si la formación de los formadores (agentes) responde a las necesidades y exigencias del entorno, y particularmente si responde a las condiciones de la niñez de donde ellos hacen presencia.

Las respuestas a la pregunta sobre la pertinencia de la formación permiten desarrollar una planeación que responda a las necesidades y requerimientos del proceso formativo. De esta manera, los recursos se optimizan, el equipo humano se cualifica y se orienta según el propósito; además, se genera confianza en las y los agentes, ya que identifican en el proceso una aproximación entre los contenidos de la formación y el mundo real en el que ellos se desenvuelven.

3. **La articulación con el contexto y la cultura** es un atributo esencial y determinante en la formación del agente educativo, ya que el elemento vinculante entre el adulto (agente educativo) y los niños y las niñas en cada época y en cada región es la cultura. Antes que las políticas de intervención, que los modelos pedagógicos y que la misma institucionalidad, la cultura es el espacio que propicia la

relación entre el niño y el adulto; el escenario en el que se entretengan las formas de relacionarse y en el que se legitiman los tipos de crianza<sup>12</sup>.

Los aliados de la Fundación Bernard van Leer hacen especial énfasis en que la apuesta por la cultura, como espacio vinculante y determinante en la relación adulto-niño, no puede ser vista como un lugar común del mundo de los académicos o aparecer como un cliché a propósito de las discusiones desde lo social. La cultura es, en sí misma, una certeza validada desde la experiencia interinstitucional.

Un referente de lo que se entiende por cultura tiene que ver con lo expresado por la UNESCO en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural:

La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias<sup>13</sup>.

De esta manera es claro que pensar en aspectos como la “forma de vivir juntos” y los “rasgos distintivos espirituales y materiales” hace que se aterrice la discusión al plano de lo local y lo regional, hace que la reflexión se aleje de los argumentos abstractos y se articule de manera

---

<sup>12</sup> Esto a propósito de los proyectos de los aliados de la Fundación Bernard van Leer, en los cuales se involucran poblaciones de diferentes regiones, entre ellas zonas de comunidades indígenas. De hecho, la formación de agentes educativos tiene raíces en el sistema de atención diferenciada. “La perspectiva de derechos con enfoque diferencial implica crear estrategias para el fortalecimiento étnico, la consolidación de los nexos territoriales, el reconocimiento de sistemas culturales de producción y alimentación y de formas distintas de organización social de familia, de procesos de socialización, de ejercicio político y de resolución de conflictos”. (ICBF, Subdirección Técnica de Lineamientos y Estándares LM05.PE02, p. 53).

<sup>13</sup> Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado el 2 de noviembre de 2001. En: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&rURL\\_DO=DO\\_TOPIC&rURL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&rURL_DO=DO_TOPIC&rURL_SECTION=201.html)

concreta con el entorno real de las y los agentes educativos y de paso con el de los mismos niños y niñas.

**4. La creatividad y la innovación** son dos atributos conjugables en ese mismo interés por cualificar la formación de agentes educativos. Para Guilford, la creatividad es uno de los aspectos del aprendizaje y como tal se puede adquirir y transferir<sup>14</sup>; entonces, para el caso de la formación de formadores se puede pensar la creatividad en tres niveles de transferencia:

1. Creatividad como elemento vital para formar a las y los agentes,
2. promover la creatividad en las y los agentes para el ejercicio de su rol, y
3. que, a su vez, las y los agentes estimulen la creatividad en los niños y las niñas.

Y en esa misma lógica, la innovación, prácticamente sujeta a la creatividad, debe pensarse para la formación de formadores en los tres niveles antes mencionados; además, si se estima como situación deseable y alcanzable, la innovación termina garantizando la renovación constante de esa formación de agentes según los cambios de las épocas y de los grupos poblacionales.

Para las instituciones aliadas, estos cuatro atributos de calidad en la formación de agentes educativos permiten pensar en la posibilidad de una educación para formadores con incidencia en la sociedad. Philippe Perrenoud afirma que los formadores deben definir y direccionar su rol según el modelo de ser humano y de sociedad que se quieren<sup>15</sup>, y en consonancia con lo que se ha propuesto a lo largo de este docu-

---

<sup>14</sup> En Guilford, J.P., Strom, R.D. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>15</sup> Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. En: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)

mento, las y los agentes educativos deben desarrollar una conciencia de construcción de sociedad desde su quehacer, pensando en el tipo de ciudadanos que necesita su comunidad y, por tanto, en el tipo de formación que se debe proporcionar a los niños y las niñas para que respondan a esas demandas sociales y para que incidan en la transformación y configuración del tejido social.

Queda claro que cualquier discusión en torno a la formación de agentes educativos no puede dejar de lado la reflexión acerca de la cultura en la que ellos interactúan con los niños y las niñas.

Si para Geertz la cultura es la manera como el ser humano “se comunica, se perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida”<sup>16</sup>, es necesario pensar que la formación de agentes educativos debe partir del reconocimiento de las prácticas de comunicación de las comunidades en las que están inmersos las y los agentes y los niños y las niñas, debe respetar y comprender sus formas de perpetuación, y debe analizar con pensamiento crítico las actitudes hacia la vida de esos grupos humanos.

---

<sup>16</sup> Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

# Formando talento humano para el cuidado de la infancia





**A través de la metodología IAP las comunidades toman conciencia de su realidad, sus necesidades y los factores que las condicionan.** ”

Como respuesta a las demandas de la realidad colombiana en materia de programas de calidad pertinentes e innovadores, que contribuyan a cualificar la formación del talento humano encargado del cuidado y la formación de los niños y las niñas, en este apartado se presentan las acciones desarrolladas por las instituciones aliadas de la Fundación Bernard van Leer, las cuales desde su experiencia han creado nuevas rutas de formación para adultos en las que se evidencia el compromiso con los niños y las niñas y sus derechos.

De modo particular cabe recalcar que las acciones desarrolladas por estas instituciones hacen parte de experiencias de acompañamiento a poblaciones de diferentes regiones del país y, por lo tanto, contienen en sí un amplio valor multicultural.

## **1. El diplomado como escenario de reflexión para la acción**

El diplomado se define como un espacio de encuentro formativo de las y los agentes educativos, en el cual el diálogo, el intercambio de saberes y las múltiples lecturas de la realidad infantil llevan a nuevas maneras de concebir la niñez y a la generación de prácticas alternativas y significativas de cuidado, que finalmente permiten la resignificación y la construcción de otras realidades con los niños, las niñas y las familias desde la participación infantil.

Aprendí a perdonar sobre el pasado de mi niñez, a tener más tranquilidad conmigo misma[...]todo lo que me guardaba en silencio lo

saqué en el diplomado, me desahogué y sentí un descanso en mi corazón, dejé el miedo a participar y a decir lo que pienso<sup>17</sup>.

El diplomado para agentes educativos, como ejercicio formativo, busca fortalecer conceptualmente la noción de niño y niña. A partir de ejercicios teórico-prácticos se hace un reconocimiento histórico de la evolución de esta noción y se analiza cómo el cambio de paradigma en la historia ha afectado la crianza y el desarrollo infantil.

El proceso de formación también le permite al agente educativo acercarse y hacer lectura de la realidad de la población infantil en cada contexto; igualmente, lo cualifica para reconocer las capacidades y las competencias de los niños y las niñas, para caminar con ellos en la exploración del ser, del mundo y de la vida, como agentes de sus propios aprendizajes a partir de su querer saber, conocer y aprender<sup>18</sup>.

El diplomado tiene como uno de sus propósitos generar procesos de investigación-acción, reflexión-acción, centrados en la visibilización, escucha, valoración y cuidado de la Primera Infancia<sup>19</sup>.

Esta estrategia también incorpora la metodología de seminario y la construcción de proyectos sociales con el propósito de fortalecer en las y los agentes educativos los conocimientos, las habilidades y las competencias en formación para el cuidado, planeación y gestión de proyectos sociales relacionados con la niñez. La metodología se propone como activa y participativa e incluye trabajo individual, grupal y análisis de casos<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Fundación Cultural Germinando (2008). Instrumento de monitoreo y evaluación del proceso formativo.

<sup>18</sup> *Ibid.* Germinando (2008).

<sup>19</sup> Fundación Cultural Germinando (2009). Sistematización experiencia Formación del Talento Humano - Capítulo 1, p. 2.

<sup>20</sup> Fundación FESCO. Sistematización Formación del Talento Humano, p. 80

## **2. Las capacitaciones como escenarios de construcción conjunta**

Las capacitaciones son consideradas como escenarios formativos, con intencionalidades definidas, que resultan de la unión de intereses por cualificar los procesos de cuidado y de desarrollo infantil, en particular de las y los agentes educativos, lo cual posibilita no sólo la construcción de herramientas teóricas y metodológicas, sino además el desarrollo humano de quienes son responsables del cuidado de los niños y las niñas.

En las capacitaciones emerge el sentido de cooperación, el comportamiento solidario y de intercambio, en el que diferentes participantes se retroalimentan desde su experiencia y estructuras conceptuales, con las cuales se crean elaboraciones y aportes que dan paso a nuevas iniciativas como caminos posibles para avanzar en la búsqueda de prácticas más eficaces y pertinentes.

Se pretende que cada encuentro de capacitación sea una incitación a percibir de forma activa el conocimiento, es decir, lograr desprender una multiplicidad de aplicaciones, de mediaciones que en el marco de la cultura movilizan a las personas encargadas de la formación hacia nuevos propósitos tanto personales como del papel que asumen en la interacción con otros. “Las capacitaciones se ubican en el marco del fortalecimiento personal en el ser, saber y hacer, en la formación grupal y la reflexión sobre lo familiar y lo comunitario”<sup>21</sup>; así como también en “aprendizajes basados en el cuidado de las dimensiones del niño”<sup>22</sup>.

En este sentido, permanentemente se crean diálogos abiertos, puestas en común de experiencias y valoraciones en el marco de la formación, con la pretensión no sólo de examinar el estado del arte de una determinada situación o área del conocimiento, sino también con el

---

<sup>21</sup> Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia- FESCO (2009). Aprendizajes colectivos para cuidar la vida: Sistematización Proceso de Formación de Agentes Educativas, p. 80.

<sup>22</sup> Universidad del Norte (2009). Contenidos de la formación de Agentes Educativos, p. 9.

propósito de invitar a la reflexión que sobrepase aquellas fronteras entre el saber y el hacer.

Como escenario de formación, las capacitaciones son una posibilidad de conversar y mediar desde diferentes niveles, tanto desde la perspectiva académica como social, de lo cual se obtiene reflexión, análisis y posturas críticas que parten del saber construido y de las elaboraciones que cada persona hace en su propia experiencia. Por eso es que de ellas (las capacitaciones) se deriva una discusión pedagógica, que tal como lo plantea la Fundación FESCO *se fortalece para no caer en la trampa de la “Receta”*, con la convicción de que la tarea no es diseñar fórmulas mágicas sino avanzar hacia construcciones cada vez más ajustadas a las realidades de los contextos y de los actores de los procesos.

Las capacitaciones se realizan de manera periódica y responden también a las necesidades de fortalecer los procesos formativos con los niños, las niñas y las familias; como escenarios que se viven en la interacción con el otro, en la escucha activa, en el disfrute, en el diseño de nuevas estrategias y en la motivación por asumir una posición de autonomía, compromiso y corresponsabilidad ante los procesos.

### **3. El taller formativo como punto de encuentro entre el saber y el hacer**

Las agentes educativas participan en los talleres formativos a partir de la discusión en pequeños grupos, exponiendo sus puntos de vista y haciendo un análisis sobre situaciones presentadas por los y las facilitadoras del taller [...] hay sesiones en las que las agentes educativas realizan exposiciones a sus colegas acerca de una de sus experiencias en el trabajo con los niños y las niñas, en el marco de la formación que están recibiendo <sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Universidad del Valle (2009). Programa Narrativa, poética y memoria. Formas de participación de los diferentes grupos, p. 9.

Partiendo de la posibilidad que tienen las y los agentes educativos de vivir y hacer parte de sus propios procesos, los talleres formativos se consideran como espacios para el intercambio de ideas, para compartir experiencias y retroalimentarse acerca de aquellas reflexiones que desde lo individual y lo grupal emergen en las prácticas cotidianas, al interior de los contextos donde se desenvuelven dichos agentes. En los talleres se busca obtener no sólo una reflexión conceptual, sino además una experiencia de vida que movilice y confronte a los participantes frente al quehacer propio, a las actitudes y condiciones asumidas en las relaciones con los niños y las niñas; se busca replantear miradas y sentidos de vida; se espera que de allí se visualicen y hagan explícitos cambios y transformaciones significativas en la forma de concebir la niñez, y en la capacidad de generar acciones que en el corto plazo alcancen logros relevantes y eficaces.

El taller vivencial parte de la experiencia de cada agente educativo desde su cotidiano vivir en los diferentes ámbitos de interacción en los que se desenvuelve. Pretende que el agente educativo se reconozca como actor principal de su vida y, en este caso, como actor principal en el mundo de los niños y las niñas; por tanto, cobra sentido la vivencia y la exploración de sus saberes, de sus visiones y de sus propios sueños.

La metodología empleada en los talleres configura un escenario de relaciones de cooperación, de trabajo en equipo, de intercambio, lo cual de entrada pone a la persona en condición de reconocerse a sí misma y a los otros como sujetos sociales, históricos y políticos. En consecuencia, en cada instante vivido se construyen redes y relaciones que confluyen en interpretaciones de la vida, de las acciones, de los momentos y circunstancias cotidianas.

De otro lado, se promueve el trabajo en subgrupos y la reflexión permanente, hasta llegar a establecer comprensiones de los derechos de los niños y las niñas y compromisos de carácter afectivo y existencial

con sus derechos y con la institucionalidad que promueve la defensa y garantía de los mismos.

Los componentes lúdico y experiencial son transversales; en ellos se conjuga lo simbólico, lo relacional, el juego con sentido y la expresión. La periodicidad varía según la dinámica de cada uno de los contextos y la necesidad sentida de las y los agentes educativos con quienes se construye el proceso; de esta forma las instituciones aliadas<sup>24</sup> que propician este tipo de escenarios, los planean teniendo en cuenta las dinámicas particulares, los ritmos y niveles de reflexión, así como los logros, avances y los –cada vez más visibles– caminos de participación.

#### **4. El papel de la investigación en la formación de agentes educativos**

Las instituciones aliadas resaltan el valor de la investigación en el proceso formativo de las y los agentes educativos. La **Investigación Acción Participación (IAP)** ha permitido a estas instituciones generar nuevos conocimientos y ampliar el bagaje teórico que les posibilita el diseño, desarrollo y evaluación de los programas de formación.

El proceso metodológico crea una dinámica social de diálogo, indagación, acción y gestión desde los contextos en que se desenvuelven los participantes hacia los espacios y actores gubernamentales e institucionales. A su vez, fomenta la participación comunitaria, conlleva a clarificar el plan de vida colectivo y la construcción conjunta de otras líneas de acción basadas en el autodiagnóstico y encaminadas a crear puentes entre los procesos educativos y las necesidades, aspiraciones y perfil de persona y comunidad, comprensión y defensa de los derechos comunitarios<sup>25</sup>. Entre las actividades que permiten dar lugar a la metodología construida se encuentran los talleres comunitarios,

---

<sup>24</sup> De modo particular la Universidad del Norte y la Fundación FESCO.

<sup>25</sup> FUCAI (2009). Sistematización Talento Humano.

talleres con niños, asambleas, encuentros de pareja y formación de mujeres.

A través de la metodología IAP las comunidades toman conciencia de su realidad, sus necesidades y los factores que las condicionan, al tiempo que les facilita el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en la solución de problemas, partiendo del compromiso propio para la puesta en marcha de la acción transformadora<sup>26</sup>.

De otro lado, las **investigaciones diagnósticas y evaluativas** aportan al proceso formativo herramientas para el seguimiento y monitoreo de los resultados e impactos a corto y mediano plazo en los proyectos sociales; desde allí se afianzan en las y los agentes educativos técnicas como la observación, la entrevista, el análisis documental, las estrategias participativas de recolección de información, el análisis de datos cualitativos y cuantitativos y la escritura de los mismos.

## **5. La narrativa, la poética y la memoria en la formación de agentes educativos**

Este programa propone una metodología orientada a construir herramientas que ayuden a las y los agentes educativos y a los niños y las niñas a ser conscientes de sus conocimientos y de los procedimientos que utilizan para acceder a ellos<sup>27</sup>. Es una propuesta de intervención educativa, con énfasis en competencias comunicativas, para niños en contextos de vulnerabilidad. El énfasis no está únicamente en conocer sino en constituir una posición ética y estética que oriente el conocimiento a la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

---

<sup>26</sup> Plan Internacional (2004). Trabajo y comunicación con niños: técnicas de interacción y sistematización en un proceso de IAP. Proyecto de investigación en alianza con la Universidad del Norte.

<sup>27</sup> Universidad del Valle (2009).

Las estrategias metodológicas son acordes con el diseño del programa y se enriquecen con los juegos, las narraciones orales y escritas y las diferentes modalidades poéticas que se constituyen en herramientas para propiciar cambios en la comprensión de las acciones e intenciones propias y ajenas, en las formas de interacción, en la regulación de los actos y en las propuestas en los contextos de formación; dichas estrategias son: *actividad en subgrupos, acompañamiento en el contexto de formación y el seminario de formación.*

## **6. Las asesorías como espacios de intercambios**

Las asesorías son espacios de diálogo con las y los agentes educativos, en los cuales se hacen visibles los avances en el proceso y las dificultades e inquietudes surgidas, teniendo en cuenta las particularidades del contexto. En las asesorías se delimitan rutas de acción, se hace énfasis en los alcances del cuidado y la formación, se construyen herramientas metodológicas, se hacen análisis de casos, entre otros, de tal manera que se fijan compromisos y acuerdos a los cuales se les hace seguimiento.

Las asesorías se hacen de manera constante, allí se tienen en cuenta los puntos centrales que responden a las prioridades de cada asesorado, a nivel personal, familiar y con relación al proceso metodológico del proyecto; consecuentemente, se realizan reflexiones y análisis de cada uno de los aspectos y finalmente se establecen acuerdos y compromisos que van permitiendo avances significativos en los distintos ámbitos<sup>28</sup>.

## **7. Acompañamiento en el contexto de formación**

El acompañamiento en el contexto de formación a las y los agentes educativos consiste en caminar con ellos en la ruta de la formación de los niños y las niñas, sus familias y otros cuidadores, buscando cuali-

---

<sup>28</sup> Fundación FESCO (2009). Informe final Escuelas Familiares.

ficar sus experiencias y aprendizajes, a través de la reflexión sobre la marcha.

En los contextos formativos la comunicación es continua y multidireccional, por eso son tenidas en cuenta las particularidades de cada realidad, se comparten inquietudes, retos y aciertos en términos metodológicos y conceptuales y se retroalimentan desde la reflexión, discusión, análisis y exploración de ideas.

En el acompañamiento en el contexto de formación, la orientación y el énfasis de la formación están dados desde el equipo del programa, en la manera como se materializa aquello en lo que se pretende formar a las agentes educativas para que transformen sus prácticas, tomando en cuenta los contextos de cuidado y formación que ellas tienen bajo su responsabilidad<sup>29</sup>.

Este escenario toma sentido cuando las y los agentes educativos reflexionan sobre sus propias prácticas y proponen otras alternativas de trabajo, nuevas formas de interpretar lo que ocurre a su alrededor y asumen la formación como una constante construcción entre diferentes actores y las condiciones del entorno donde se encuentran,

[...] el acompañamiento cumple funciones de formación y también de monitoreo; es la manera como se hace evidente el desempeño de las agentes y se incorporan acciones de mejora de manera inmediata, entendiendo la situación en el contexto donde se presenta y procurando obtener la perspectiva de todos los actores involucrados [...] es un evento formativo para las agentes, pues toman conciencia de su desempeño y se hacen responsables de lo que sucede con los procesos educativos que tienen a cargo en su localidad<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Universidad del Valle (2009). Programa Narrativa, Poética y Memoria. Formas de Participación de los diferentes grupos, p. 5.

<sup>30</sup> Fundación Fesco (2009). Sistematización proceso de formación de Agentes Educativas, p. 87.

## **8. Escuchar a los niños y a las niñas**

Las diversas experiencias han incluido, dentro de la formación de adultos, actividades destinadas a escuchar a los niños y las niñas y a tener en cuenta sus palabras, las cuales bajo el principio de la participación se asumen como posibilidades de formación desde lo experiencial y lo simbólico, buscando promover escenarios donde cobra sentido el reconocimiento del otro, de sus habilidades personales, las expresiones que se crean alrededor de las situaciones de vida cotidiana y las interpretaciones elaboradas de los contextos particulares.

Estas actividades trascienden el concepto de simple escucha, pues priorizan y validan al otro en toda su expresión, con el fin de lograr que de él afloren sus percepciones de la vida, de las cosas y las circunstancias. Se han desarrollado ejercicios para compilar las voces de los niños y las niñas partiendo de la lúdica y la expresión teatral, y la conformación de círculos de participación comunitaria en los que se hacen visibles sus intereses, necesidades y expectativas, donde se construye con y desde ellos, y se incorporan mediadores pedagógicos partiendo de los recursos disponibles en su medio.

Los círculos de participación se constituyen en escenarios que privilegian sus voces, y en los cuales ellos y ellas son los sujetos protagonistas; son en esencia el diálogo, la construcción conjunta y la definición clara de acuerdos, lo que hace posible emprender nuevas iniciativas no a favor de los futuros niños y niñas, sino de lo que ellos representan en el presente y de lo que demandan a los agentes educativos que inciden en su formación y en la configuración de ambientes de cuidado y afecto.

- **Los agentes educativos encargados del cuidado de la primera infancia se forman en:**

La experiencia de la instituciones aliadas de la Fundación Bernard van Leer las ha impulsado a pensar en una formación integral para

agentes educativos. Si bien la lectura y reflexión sobre el contexto plantea particularidades, se encuentra alta coincidencia en temáticas que resultan pertinentes para los distintos contextos y condicionantes culturales. Temáticas relacionadas con desarrollo humano en la infancia, situación de la niñez y formación pedagógica son recurrentes en los programas de formación de agentes educativos, y permiten trazar rutas para las actividades antes mencionadas (taller, capacitación, diplomado, asesoría, acompañamiento, etc.).

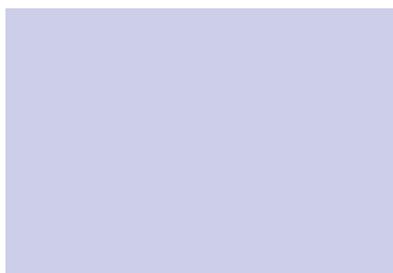
En términos de desarrollo humano en la infancia, las instituciones aliadas implementan contenidos de formación relacionados con procesos de desarrollo del primer ciclo de vida, competencias y capacidades de la primera infancia, derechos de los niños y las niñas y apuestas éticas desde la formación ciudadana, además de los marcos legales que favorecen el cuidado y protección de la niñez.

En cuanto a la exploración de realidades y el análisis situacional de la niñez, las y los agentes educativos reciben capacitación en herramientas metodológicas de recolección y análisis de información, investigación acción-participativa, formación y cuidado tradicional de la niñez indígena, soberanía alimentaria, entre otros temas.

Finalmente, a través de las distintas estrategias de formación de las y los agentes educativos, las instituciones aliadas profundizan con sus agentes en conceptos de cuidado, agencia, juego y expresión corporal, mediaciones semióticas, aprendizajes cooperativos, significación de la concepción y la gestación, interacciones, subjetividad e intersubjetividad, entre otros.



# Sistematización de experiencias



# Aprendizajes colectivos para cuidar la vida

Sistematización del proceso de formación de Agentes Educativas  
Proyecto Infancia y Familia Rural

(Fases: Escuelas Familiares y Niños y Niñas protagonistas de su desarrollo, 2000 a 2009).

---



Patricia Escobar Arbeláez, Alba Lucía Marín Rengifo,  
Claudia Andrea Ríos Ocampo, Juli Carolina Ortega y  
Nelvia Victoria Lugo

---

“ La capacitación se constituye en un espacio de “oxigenación” de los conocimientos y afectos para todo el equipo del proyecto, no solo para las agentes. ”

---

### **El cuidador y agente educativo en el proyecto infancia y familia**

*Los y las cuidadoras* se entienden como padres, madres y adultos significativos para el desarrollo de los niños y niñas, que poseen un saber y una experiencia previa y son responsables del cuidado de estos en ambientes cotidianos y domésticos.

*Los agentes educativos*, por su parte, son personas que pertenecen a la comunidad y que desarrollan acciones educativas con los niños, niñas, padres, madres y adultos significativos en pro del mejoramiento de la calidad de vida de la niñez de su comunidad. El proyecto de la Fundación FESCO desarrolla actividades educativas tanto con cuidadores como con agentes educativos de forma permanente y sostenida.

### **La formación en el Proyecto Infancia y Familia**

La formación es entendida en la sistematización de la Fundación FESCO desde la propuesta de Gadamer (1975). Para este autor la formación es el proceso por el que se adquiere cultura, es decir, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Se entiende que el ser humano es un ser no terminado; un ser que se vincula al mundo a partir de la práctica, cuando actúa, cuando toma posición en el mundo.



De esta manera, cada persona es agente de su propia formación:

[...] la formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí mismo. Es una tarea de toda la vida que le corresponde a cada quien como agente de su propia existencia en la que va configurando su ser<sup>1</sup>.

De acuerdo con lo anterior, la Fundación FESCO reconoce en la noción de formación dos aspectos fundamentales: por un lado, la imposibilidad de desligar la formación de un análisis de la cultura y, por otro lado, que a partir de la formación se busca de manera permanente el desarrollo del sujeto, su ubicación en la sociedad y su potenciación en la toma de decisiones responsables en el orden político, social, religioso, científico, personal o cultural.

### **Cómo se forman los agentes educativos**

El proceso de formación del agente educativo parte del equipaje que cada uno tiene, lo que es y lo que ha hecho. Un agente educativo

---

<sup>1</sup> Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral: modalidades de educación posibilitadoras de lo humano. Formas en educación I*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p. 13.



llega con una formación de bachillerato académico o pedagógico y con una motivación por trabajar para su comunidad. Estos son los dos requisitos básicos para ser seleccionado<sup>2</sup>.

Una vez el agente educativo es seleccionado se realiza la inducción (15 días aproximadamente) que consiste en compartir herramientas conceptuales, metodológicas y operativas relativas a su rol y funciones. En el proceso de inducción el agente educativo realiza una pasantía en campo.

---

<sup>2</sup> Los requisitos para ser agente educativo son: pertenecer a la comunidad, haber aprobado la educación básica primaria y secundaria, tener reconocimiento de la comunidad, ser postulado por las instituciones o por la comunidad, disponer de tiempo completo para el desarrollo de las actividades (selección, inducción y seguimiento a agentes educativos).



Concluido este momento, se incorpora a un proceso de capacitación, acompañamiento, asesoría y seguimiento permanente que le facilite su desempeño en campo con los niños, niñas, familias, docentes, líderes comunitarios y actores sociales del municipio.

### **Escenarios de la formación**

- *Formación en el quehacer cotidiano:* es la fuente primaria de experiencias y de aprendizajes con las familias, niños, con pares (otras agentes educativas), con profesionales, con docentes.
- *Encuentros formativos institucionales:* Son los espacios intencionalmente preparados para la formación, a saber:
  - *Diplomado:* Estrategia de formación que la Fundación FESCO ha desarrollado con los agentes educativos con el



objetivo de fortalecer sus conocimientos, habilidades y competencias para el trabajo con las diferentes poblaciones con las cuales se desempeñan como formadoras. Se realiza durante 8 meses con un encuentro mensual de tres días (24 horas). Adicionalmente, existen unas horas destinadas a las asesorías individuales para el desarrollo de un proyecto social que debe elaborarse para ser presentado como requisito para la aprobación del diplomado.

En total son aproximadamente 260 horas, entre actividades presenciales y no presenciales. En los cinco años de ejecución del diplomado se han formado alrededor de 100 personas, no solo agentes educativos, sino también educadores, líderes comunitarios de otras instituciones y madres comunitarias.

- *Capacitación:* Desde la perspectiva institucional, la capacitación busca dar respuesta a las necesidades de formación de los agentes educativos que se detectan en el proceso de ejecución del proyecto. A partir de las asesorías y el acompañamiento realizado por las profesionales del equipo, se definen las temáticas que se consideran pertinentes para el proceso. Se llevan a cabo 3 o 4 capacitaciones en el año y cada una de ellas tiene una duración de 2 o 3 días continuos, en un espacio campestre. En todas las capacitaciones se incluye por lo menos una actividad relacionada con el crecimiento personal.



## Estrategias de formación

- *Metodología lúdica:* se adopta el juego como vehículo de aprendizaje y formación de los agentes educativos y al mismo tiempo como principal estrategia para el trabajo con los niños.
- *Reflexión:* inicia con la experiencia de la extrañeza, análisis crítico de la situación que permite la asociación, integración, validación y finalmente la integración a la vida cotidiana.
- *Trabajo colaborativo:* se entiende como el “hacer juntos” y consiste en acciones que los agentes educativos desarrollan conjuntamente con otros, en los que hay interlocución de puntos de vista y experiencias.
- *Acompañamiento:* encuentro presencial para resolver las principales inquietudes de las actividades cotidianas en la comunidad. Es un estrategia permanente, en ocasiones planeada, en ocasiones sobre la marcha, y se realiza tanto en el escenario institucional como comunitario.

- *Investigación*: los procesos de investigación desarrollados en el marco del proyecto son eventos de carácter formativo no solo para las agentes sino también para las profesionales y practicantes

## **Ejes de la formación**

- **Cuidado**

*Saber cuidar*: el proceso se orienta hacia la formación de saberes y prácticas para el cuidado de los niños y las niñas, tanto en los aspectos materiales, como simbólicos. (Cuidado de sí mismo, cuidado de los otros, cuidado lo que es de todos).

*Comprensión de los escenarios de cuidado*: a través de los cuales se identifican las necesidades y condiciones locales en los que los niños se desenvuelven. También se incluye el conocimiento sobre creencias y prácticas en torno al cuidado de la infancia.
- **Agencia**

Se define como la competencia para liderar acciones en la familia, la escuela y la comunidad a favor del cuidado de la infancia y tiene como subcategorías:

*Problematización*: permite el análisis crítico de la realidad cotidiana de cuidado y poder identificar las claves para la toma de decisiones necesarias en situaciones por resolver. El problema se convierte en una oportunidad de desarrollo. Para esto es necesario el desarrollo del pensamiento crítico.

*Recursividad*: se refiere tanto al reconocimiento y buen uso de los recursos existentes como a la movilización de recursos físicos, ambientales, sociales y culturales para el cuidado de los niños y las niñas.



*Autonomía:* capacidad para tomar decisiones por uno mismo. Se relaciona con la posibilidad de tomar decisiones en contexto y solucionar problemas que se presentan en la cotidianidad.

- **Formación Pedagógica**  
Se refiere a la formación de formadores, tanto en la intencionalidad del proceso formativo, como en su desarrollo, diseño y proyección para el mundo de la vida.

*Intencionalidad pedagógica:* la construcción de la propuesta educativa es colectiva, de tal manera que se apropian los principios, intencionalidades y presupuestos de la formación de formadores.

*Práctica educativa:* incluye la planeación, ejecución y evaluación del proceso que se desarrolla con los cuidadores y los niños. Se hace especial énfasis en lo lúdico, la acción comunicativa y la interacción.



## **Conclusiones**

Los ejes de formación (cuidado, agencia y formación pedagógica) permiten trascender la visión de la formación desde los contenidos, hacia un modelo de pedagogía cultural y de la formación a partir de la vida cotidiana.

En el eje de cuidado, el aprendizaje conceptual de mayor trascendencia se refiere a entender el cuidado como una relación de doble vía, en la que los niños son personas a las que hay que cuidar y también son sujetos cuidadores.

En la formación pedagógica se destacó la importancia de la reflexión sobre la intencionalidad del acto educativo, pues es allí donde se analiza la concepción de niño y niña, su reconocimiento como sujetos sociales de derecho, las expectativas de los cuidadores, el análisis de los escenarios de cuidado y sus posibilidades de transformación, los efectos esperados y no esperados de la formación.

Como parte del eje de la formación pedagógica se analizó la práctica educativa y se observó que las agentes educativas establecen especialmente con los niños relaciones de confianza y afectivas, que les permiten desarrollar las actividades con ellos de forma adecuada y significativa.

Asumir la formación como un proceso y no solamente como estrategias permitió ver de una manera más clara todos los componentes que tiene la formación, todos los eventos y circunstancias cotidianos que son formativos para las agentes educativas, más allá de los escenarios institucionales.

La formación en la vida cotidiana se hace evidente en el aprender-haciendo y en la formación a través de las relaciones. El aprender-haciendo muestra la formación sobre la marcha, la aplicación de lo teórico a lo práctico, el aprendizaje por ensayo y error, la adaptación a la realidad diaria. La relación que más enseña a las agentes es la relación con las familias y los niños y con otros agentes educativos.

La capacitación se constituye en un espacio de “oxigenación” de los conocimientos y afectos para todo el equipo del proyecto, no solo para las agentes. La convivencia y la metodología lúdica son altamente valoradas por los agentes educativos.

Se pudo identificar que el proceso de formación ha tenido como resultado una ampliación del espacio vital de los agentes; se amplía el horizonte, el proyecto de vida, se engrandecen los sueños y se ven más posibles.

Todas estas lecciones aprendidas son pertinentes no solamente para la Fundación FESCO sino también para otras instituciones en el país que trabajan en infancia y que pueden ayudar a fortalecer el proceso de formación de formadores, sean agentes educativas, madres comunitarias, docentes o cuidadores.

# Protección de la niñez indígena

Sistematización del proceso de formación de familias y profesores en comunidades Uitoto, Bora, Okaina, Muinane, Tikuna, Cocama y Yagua (Amazonas, Colombia).

---



Ruth Consuelo Chaparro Gómez,  
Vilma Amparo Gómez Pava y  
Adán Martínez Martínez

---

**“ Los grupos étnicos cuentan con agentes, conocimientos, prácticas, tiempos y espacios de socialización complejos y diversos que constituyen una gran riqueza para la formación de las nuevas generaciones. ”**

---

FUCAI es una Organización No Gubernamental de carácter independiente y sin ánimo de lucro, orientada al beneficio social y comunitario gracias a un equipo interdisciplinario permanente y un equipo de especialistas de apoyo.

Su misión consiste en apoyar procesos de desarrollo en poblaciones vulnerables que aporten a la transformación de las personas, de las comunidades y de su entorno en el marco del Estado social de derecho y de una Colombia pluriétnica y multicultural.

FUCAI fue creada en 1991, y cuenta con amplio respaldo y reconocimiento comunitario e institucional debido a la transparencia de su gestión, la innovación en sus métodos y la eficacia comprobada de sus resultados.

FUCAI centra sus acciones en la niñez y la familia indígenas desde cuatro áreas básicas: apoyo al mejoramiento de la calidad de la educación bilingüe intercultural en las escuelas de educación básica; formación de los cuidadores (padres, madres, abuelos, docentes), con el fin de generar un ambiente favorable al desarrollo de los niños y las niñas; mejoramiento de la alimentación para solucionar el problema de la desnutrición a través de la promoción de la producción tropical sostenible, y manejo del medio ambiente y el fortalecimiento de las autoridades comunitarias para el reconocimiento, aplicación y restitución de los derechos de los niños y las niñas.



Con esta propuesta FUCAI busca hacer un aporte a la resolución de unas problemáticas que han afectado históricamente a las comunidades indígenas en las diferentes regiones del país, pero especialmente en la Amazonia, tales como:

- Negación de la diversidad regional, cultural y lingüística.
- Educación formal sin pertinencia y calidad, alejada del trabajo y sin ofertas para jóvenes y adultos.
- Crisis de gobernabilidad y debilitamiento de las organizaciones indígenas de base.
- Cambio cultural, maltrato y fragmentación social y familiar.
- Pérdida de la seguridad alimentaria, y producción sin sostenibilidad y como consecuencia altos índices de desnutrición.
- Influencia del conflicto armado en niños y jóvenes.

FUCAI ha venido desarrollando tres proyectos a favor de la niñez indígena: uno en el Cauca y dos en el Amazonas. Para esta sistematización hemos tenido en cuenta solamente el proyecto: “Formación de



familias y profesores en comunidades indígenas Uitoto, Bora y Okaina de La Chorrera” y su continuación “Protección de la niñez indígena del Amazonas”, financiados por la Fundación Bernard van Leer. Este proyecto se ubica en el departamento del Amazonas, corregimiento de La Chorrera y área rural de los municipios de Leticia y Puerto Nariño.

### **Agentes cuidadores y protectores<sup>1</sup>**

En el contexto de las comunidades indígenas se entiende por agentes cuidadores a las personas, las redes o tejidos familiares y sociales que protegen a niños y niñas. La red está compuesta por padre y madre, responsables de cuidar y proteger a sus hijos e hijas. Las relaciones de parentesco constituyen la red fundamental de la vida y de las tradiciones, a través de las distintas generaciones, cada una con sus propias responsabilidades en la protección y cuidado de los más pequeños. Estas generaciones deben transmitir la fuerza de la vida para que los descendientes puedan continuarla. En esta tarea nadie puede ser reemplazado. Si esta red se rompe o se debilita, la vida se debilita.

<sup>1</sup> FUCAI-ICBF (2008). Niñez Indígena del Amazonas, pp. 274-276



También forman parte de estas redes los agentes cuidadores y protectores, las autoridades comunitarias, los docentes, etcétera.

El proyecto enfatiza la formación de un grupo de “madres coordinadoras”, una o dos por comunidad, que promueven y coordinan el proceso a nivel local.

Los procesos de socialización tradicional en comunidades indígenas están orientados por diferentes agentes cuidadores y protectores que se entrelazan y trascienden el ámbito de la familia nuclear. Ellos acompañan las distintas etapas del desarrollo de niños y niñas. Su formación se transmite de manera oral, en un continuo generacional, y funcionan a manera de red, donde la complementariedad es la constante. Así mismo, los orientan según el género, siguiendo los modelos



de mujer o de hombre (Niña – madre – abuela – anciana – ancestros. Niño – padre – abuelo – anciano – ancestros), de acuerdo con las enseñanzas de ambos padres y las responsabilidades de su concreción.

En efecto, los padres son el modelo para la formación de los hijos; los abuelos son modelo para los padres; los ancestros y los creadores son el modelo para los ancianos. La legitimidad y la fuerza para transmitir la palabra, orientar, proteger y dirigir a la niñez les vienen de los conocimientos recibidos de los mayores, y experimentados por ellos de manera vital; su comportamiento es modelo y obra concreta de su palabra. Pero a su vez estos conocimientos se fundan en los mitos, en la manera como se organiza el mundo, sobre el desarrollo de los niños y las niñas, sobre los contenidos, los valores, los métodos, los espacios y los tiempos de socialización.

Pero igualmente la propuesta de FUCAI tiene un enfoque con perspectiva de derechos<sup>2</sup> en el marco de los derechos étnicos. Por consiguiente, las intervenciones se ubican en el marco de una acción diferenciada que de manera intencional busca la atención de grupos poblacionales altamente vulnerables.

---

<sup>2</sup> El enfoque de derechos se refiere a los derechos universales inherentes a todos los niños y niñas y a los derechos de los pueblos indígenas, e incluye las intervenciones orientadas a crear condiciones de vida sana y desarrollo pleno.



El proceso de formación de agentes indígenas cuidadores y protectores trata de relacionar elementos de la educación tradicional de las comunidades, que tienen que ver con la educación de los hijos y las relaciones de pareja, con aportes universales como los derechos de los niños promulgados por la Convención de los Derechos de la Infancia, la dignidad de la persona y la legislación nacional de familia y terapia familiar.

### **Cobertura del proyecto**

El proyecto ha cubierto una población de 18.675 personas del corregimiento de La Chorrera y del área rural del municipio de Leticia, y 3.583 familias del municipio de Puerto Nariño. De este total de población, 7.749 son niños menores de 14 años y pertenecen a los pueblos indígenas uitoto, bora, okaina, muinane, tikuna, cocama y yagua.

“ La legitimidad y la fuerza para transmitir la palabra, orientar, proteger y dirigir a la niñez les vienen de los conocimientos recibidos de los mayores. ”

### Problemática de la niñez

La problemática de los niños y niñas está asociada directamente a la pobreza y a serias deficiencias en el cuidado y la protección que se evidencia en los siguientes datos:

- **La mortalidad infantil** en niños y niñas de 0 a 5 años ha venido en aumento y en este momento (2007) es de 42.3 muy por encima de la media nacional que es de 25 por cada mil nacidos vivos.
- **La morbilidad infantil** ha venido también en aumento. En el año 2005, el 56% presentó enfermedades respiratorias agudas y el 57% enfermedades diarreicas agudas.
- **La desnutrición infantil** está muy por encima de la media nacional. La desnutrición global en el Amazonas es de 22% y la media nacional es de 6.7%; la crónica es de 33% en el Amazonas y la media nacional es de 13.5%; la aguda es de 8% y la media nacional es de 0.8%. (Fuente: Centro de Salud Chorrera – Secretaría de Salud Amazonas, 2007).

Esta desnutrición está asociada a factores como falta de agua potable, escasez de proteína animal, deterioro de suelos cerca-

nos y tendencia al monocultivo, aumento en el consumo de alimentos de fuera. Estas deficiencias incrementan la susceptibilidad a enfermedades crónicas, retardo mental, discapacidades físicas, disminución de la capacidad de aprendizaje o productividad, cáncer o muerte temprana.

- Hay 493 niños y niñas en condición de abandono en el área de trabajo (2007).
- El 25% de los niños y niñas se quejan de maltrato físico por parte del padre y el 35% por parte de la madre.

### **Socialización tradicional endógena**

Los grupos étnicos cuentan con agentes, conocimientos, prácticas, tiempos y espacios de socialización complejos y diversos que constituyen una gran riqueza para la formación de las nuevas generaciones. Pero por diversas razones estos conocimientos y prácticas se han venido debilitando.

Dentro del contexto descrito, el proyecto ha perseguido los siguientes objetivos:

#### **Objetivo general**

Crear un ambiente a favor de la niñez indígena del departamento del Amazonas a fin de que agentes educativos, autoridades indígenas y no indígenas se comprometan con el mejoramiento del cuidado y la protección de las nuevas generaciones.

#### **Objetivo específico 1**

Crear un ambiente favorable al desarrollo de la niñez indígena a través de la formación de los padres, los abuelos y los demás agentes encar-

gados de su cuidado y protección, de tal manera que puedan reconocer los derechos, garantizarlos y prevenir su vulneración.

### **Estrategias**

1. Fortalecimiento cultural de prácticas de crianza favorables al cuidado y protección de la niñez.
2. Perspectiva de derechos de la infancia y la familia.
3. Procedimientos de restitución de derechos.
4. Diálogo intercultural.
5. Investigación acción participativa.

### **Resultados**

- Agentes educativos fortalecidos para el cuidado y la protección de la niñez indígena, especialmente el grupo de madres coordinadoras y los docentes.
- Red del buen trato en cada comunidad con actividades concretas en torno al cuidado y la protección de la niñez.
- La comunidad denuncia casos concretos de violación de derecho de la niñez.
- Las comunidades conocen y buscan garantizar los derechos de la niñez.
- Los agentes institucionales trabajan con un enfoque intercultural orientado al fortalecimiento de los agentes educativos.



## Objetivo específico 2

Fortalecer el gobierno propio al servicio de la protección de la infancia y la familia indígena.

### Estrategias

1. Formación de autoridades indígenas en relación con el reconocimiento, la garantía, la prevención de vulneración y restitución de derechos de la infancia y la familia en un marco intercultural.
2. Construcción colectiva de reglamentos internos.
3. Diálogo y concertación entre instituciones y comunidades indígenas en torno a la niñez y la familia.
4. Participación de autoridades indígenas en los consejos de política social del departamento.



## Resultados

- En total 4 asociaciones de cabildos y autoridades tradicionales han incluido de manera explícita una política de infancia y familia en sus planes de vida.
- Los gobernadores de las 65 comunidades, junto con las organizaciones zonales, han definido y aplicado reglamentos para garantizar y restituir los derechos de la niñez indígena.

- Representantes de las organizaciones participan en los consejos de política social departamental e inciden a favor de la niñez indígena.
- Tanto los municipios como el departamento han definido explícitamente una política de niñez y familia indígena.
- Hay una mejor interlocución entre organizaciones indígenas e instituciones del Estado.

### **Objetivo específico 3**

Promover en forma autogestionada y sostenible la soberanía alimentaria de las comunidades indígenas del Amazonas, orientada a la resolución de los problemas de desnutrición que se presentan en las comunidades.

### **Estrategias**

1. Recuperación de suelos (cobertura y abono orgánico).
2. Recuperación e intercambio de semillas.
3. Enriquecimiento de chagras con especies vegetales amazónicas con potencial nutritivo.
4. Planificación del manejo ambiental.
5. Cría de especies menores.
6. Formación en nutrición.
7. Vinculación de colegios e internados.

## Resultados

- 335 familias con mejores capacidades para asegurar la alimentación adecuada para la niñez.
- Mejor capacidad de interlocución entre las comunidades indígenas y las instituciones para velar por la soberanía alimentaria de comunidades vulnerables.
- Disponibilidad de alimentos en cantidad y variedad adecuados para el sostenimiento alimenticio de la familia.
- Disminución de la presión sobre los recursos naturales.
- Las comunidades cuentan con tecnologías apropiadas y sencillas para afrontar los problemas actuales relacionados con la seguridad alimentaria.

## Algunas estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas utilizadas en el proyecto tienen que ver con la formación comunitaria intercultural<sup>3</sup>, la investigación acción participativa y educativa, el intercambio de saberes y la valoración de las diversas perspectivas de los participantes.

---

<sup>3</sup> Rodríguez, Martínez, Chaparro y Rojas, (2003). *Dispositivos de socialización secundaria: bases para una etnodidáctica*. Bogotá: FUNDAI [inédito], pp. 161-216.

# Proyecto compromiso vital: Cuidado y educación de la primera infancia

Diplomado "Ahora sí Mariana, ahora sí Bernardo:  
Cuidado y educación de la primera infancia"



Ana María Arenas Mejía, Astrid Benítez Salazar,  
Jhon Aguirre Escobar, Luisa Fernanda Méndez  
Fajury, Paola Acero Alzate y Paola Auseche Rizo

---

“ La metodología del diplomado se centró en el agenciamiento de reflexiones, discusiones y clarificaciones de orden conceptual, pedagógico y didáctico sobre el trabajo de cuidado y educación con la primera infancia.”

---

La Fundación Cultural Germinando desarrolló durante los años 2006, 2007 y 2008 el proyecto “Compromiso Vital: Cuidado y Educación de la Primera Infancia”, que tuvo como objetivo lograr que los niños y las niñas, desde la gestación hasta los seis años, de los municipios del área metropolitana Centro Occidente se beneficien y participen en procesos de atención de calidad. El proyecto contó con cinco componentes, a saber:

- Política pública
- Movilización social
- Crianza
- Educación inicial
- Nidos de lectura y escritura

### **Componente 1: Política pública**

Este componente tuvo por objetivo incidir en las políticas públicas de los municipios del departamento de Risaralda en relación con la primera infancia, de manera que la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia se convierta en un asunto público, que movilice y guíe las acciones en favor de los niños y las niñas.



## **Componente 2: Movilización social**

Este componente se dedicó a conformar y consolidar espacios de reflexión, proposición y toma de decisiones a nivel de las instituciones, en torno al cuidado y educación de la primera infancia.

Espacios de coordinación interinstitucional:

- Mesa Departamental de Desarrollo Infantil, Educación Inicial y Formación Familiar de Risaralda.
- Consejo Local y Departamental de Lectura y Escritura de Pereira y Risaralda.
- La Alianza con la Niñez de Risaralda.
- Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

## **Componentes 3 y 4: Crianza humanizada y educación inicial**

Para articular los cinco componentes, y especialmente los de crianza y educación inicial, se desarrolló el proceso de formación denominado



diplomado “Ahora sí Mariana, ahora sí Bernardo: cuidado y educación de la primera infancia”, que tiene por objeto desarrollar procesos formativos con niñas, niños, familias, agentes educativos y comunitarios y actores institucionales y políticos que apunten a elevar los niveles de conciencia y de comprensión sobre la primera infancia, así como su desarrollo, cuidado y educación.

### **Componente 5: Nidos de lectura y escritura**

Este componente giró en torno al lenguaje como mediador de la vida humana. Desarrolló procesos de lectura y escritura con animadores, docentes, niños y niñas de la primera infancia en espacios comunitarios. Se consolidaron grupos de formación, alrededor de 30 madres comunitarias y agentes comunitarios de los tres municipios del área



metropolitana Centro Occidente, desde la formulación de proyectos pedagógicos.

### **Experiencia sistematizada**

La experiencia que se sistematizó fue el proceso de formación con el grupo de mujeres y hombres formadores y educadores participantes en el diplomado, quienes representan y acompañan a las niñas y a los niños ante sus familias, la comunidad y las instituciones, por lo que esta responsabilidad debe ser apoyada con un proceso que permita desencadenar acciones educativas, discursos, reflexiones y propuestas en torno a la garantía de derechos e impulsen el cuidado, educación, desarrollo y bienestar de la primera infancia.

El diplomado se propuso desarrollar procesos formativos con agentes educativos y comunitarios del área metropolitana Centro Occidente, La Virginia, Pereira y Dosquebradas, que permitan elevar los niveles



de conciencia, comprensión y acción hacia la primera infancia, en aras de su desarrollo, cuidado y educación.

De manera específica:

- Fortalecer procesos pedagógicos de formadores y educadores con conocimiento, afecto, creatividad y compromiso para el desarrollo integral de las niñas y los niños de la primera infancia.
- Comprender el desarrollo integral infantil y procurar su agenciamiento en las prácticas pedagógicas.
- Comprender y desarrollar proyectos pedagógicos involucrando los distintos lenguajes.
- Desarrollar procesos de comprensión y producción de textos escritos pertinentes para la formación.
- Desarrollar procesos de crianza humanizada con los niños, niñas y representantes de familias con los que trabajan.
- Lograr la movilización comunitaria en torno a la garantía de los derechos de la primera infancia.

### **Participantes directos e indirectos área metropolitana Centro Occidente**

<b>Participantes</b>	<b>Participantes directos</b>	<b>Participantes Indirectos</b>
Formadores y educadores	98	
Niños y niñas		2.441
Familias		312
Asociación de familias		180
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>2.933</b>

### **Metodología**

La metodología del diplomado “Ahora sí Mariana, ahora sí Bernardo: cuidado y educación de la primera infancia” se centró en el agenciamiento de reflexiones, discusiones y clarificaciones de orden conceptual, pedagógico y didáctico sobre el trabajo de cuidado y educación con la primera infancia, de manera directa y con los actores responsables como son la familia, la comunidad y el Estado. Parte de una reflexión desde el sí mismo con respecto al momento del ciclo vital que se está trabajando, explorando imaginarios, representaciones, saberes, emociones y experiencias. De esta manera los aprendizajes pasan por la vida de las y los participantes, confrontando sus concepciones y transformando sus prácticas.

En el proceso formativo ocupan un lugar preponderante las teorías que sustentan los avances en el cuidado, educación y, en general, la garantía de los derechos de los niños y las niñas. Así, se confrontan las vivencias y las reflexiones con nuevos abordajes conceptuales, con las observaciones que las y los participantes hacen de la realidad, desde el marco de la garantía de los derechos de la niñez.

De acuerdo con los planteamientos de Bronfenbrenner<sup>4</sup>, las acciones realizadas en el diplomado tienen efecto en los sistemas ecológicos en los cuales se desenvuelven las y los participantes. De modo que los aprendizajes construidos en este proceso formativo son proyectados hacia los niños y las niñas con quienes se relacionan, sus hermanitos y hermanitas, las familias, los amigos, los vecinos y las instituciones involucradas en los procesos de su cuidado y educación.

El proceso metodológico crea una dinámica social de diálogo, indagación, acción y gestión desde los contextos en los que se desenvuelven los y las participantes hacia los espacios y actores gubernamentales e institucionales, lo cual le reconoce al proceso su capacidad de movilización social y empoderamiento público, en consecuencia con el principio de corresponsabilidad definido en la Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.

La metodología propicia la participación genuina de las niñas y los niños con sus ideas, deseos, opiniones, iniciativas y realizaciones. En este

<sup>4</sup>Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.



sentido, reconoce la ciudadanía desde la primera infancia y promueve la apertura de canales para visibilizar sus propuestas y gestionar el desarrollo de acciones estratégicas en favor de su cuidado y educación.

## **Actividades**

- **Encuentros formativos**

Cada quince días se desarrolló en cada uno de los tres municipios del área metropolitana Centro Occidente (Pereira, Desquebradas y La Virginia) un encuentro formativo con una intensidad de tres horas. El diplomado se organizó en tres fases: La primera denominada “Escuchando a Mariana y Bernardo”; la segunda fase, “Construyendo nuevas realidades con Mariana y Bernardo”, y la tercera, “Caminando de la mano con Mariana y Bernardo”.

La primera fase se destinó al fortalecimiento conceptual y construcción participativa del análisis de situación de la primera infancia en el entorno inmediato; la segunda fase, al fortalecimiento conceptual y al aprendizaje de la pedagogía por proyectos; y la tercera fase abordó los procesos de evaluación y sistematización de los proyectos pedagógicos. La revisión de experiencias de la primera infancia de las y los participantes fue un eje transversal en las tres fases, a partir de la escritura de textos autobiográficos.

- **Espirales pedagógicas**

Son estrategias de formación horizontales en los que el proceso es interactivo, alrededor de un área del saber o de un lenguaje artístico en particular. Los espirales son:

- Matemáticas en la educación inicial
- Lenguaje escrito y literatura infantil
- Arte

- Fotografía
- Teatro y expresión

- **“Cresiendo”**

Encuentros formativos con un diseño novedoso centrado en la estrategia de aprender-haciendo y aprender-siendo. Se trabajan experiencias vivenciales con la naturaleza, el juego, el arte, el cuerpo, los rituales, la gastronomía, el yoga, la biodanza, etc.

“Cresiendo” se construye habitando distintos espacios del territorio, de manera intencionada. Ha sido un camino de desarrollo personal, de convivencia auténtica, alegre y reflexiva. Permite despertar los sentidos y acompaña, desde la vivencia, la generación de nuevos aprendizajes para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a crear y aprender a comunicar. “Cresiendo” lee y parte de las fortalezas de los participantes para tejer una nueva urdimbre de posibilidades, encuentros, hallazgos, saberes y actitudes para seguir aprendiendo.

- **Conversaciones con la primera infancia**

Son encuentros de ciudad abiertos a la participación de actores de distintas procedencias, sectores, profesiones e intereses, convocados desde la temática central de la Primera Infancia y su importancia, protagonismo, necesidades, opciones, espacios y procesos tendientes a su cuidado, educación, desarrollo, protección y participación.

# Cuidado de la infancia en situación de riesgo social

Proyecto Costa Atlántica (1977 - actual)

---



José Amar Amar, Camilo Madariaga Orozco,  
Diana Tirado García y Marina Llanos Martínez

---

“ A pesar de la adversidad, el desarrollo humano a partir de la infancia es posible, especialmente cuando se establecen alianzas entre las comunidades, el Estado, el mundo académico y la cooperación internacional. ”

---

## **Presentación**

“Colombia es un país grande, de una belleza salpicada de terrenos quebrados y escabrosos, es una tierra de contrastes, especialmente de contrastes entre ricos y pobres”, señaló Andrew Chatley en su libro *El poder de cambiar*.

El Proyecto Costa Atlántica, liderado por la Universidad del Norte en asocio con La Fundación Bernard van Leer de Holanda, ha venido desarrollando un experiencia de intervención de cuidado de la infancia a 8.000 niños considerados en situación de riesgo social en 25 comunidades locales en los departamentos de la región Caribe colombiana, con la participación de 1.600 cuidadores y mediante “un conjunto integrado de acciones que aseguran para los niños la sinergia de protección y apoyo para su salud y nutrición, y los aspectos físicos, psicosociales y cognoscitivos de su desarrollo” (Fundación Bernard van Leer, 2007), acompañado de un programa de investigaciones que busca tener mediciones cuantitativas y cualitativas del impacto de la atención a los niños, que sirvan de referente para la política pública.

Actualmente, en Colombia las situaciones de adversidad que producen violencia, inequidad económico-social y debilidad en la gobernabilidad han generado en las comunidades eventos singulares que podrían tener un profundo efecto en el futuro del país. Uno de ellos, y que queremos resaltar, son los esfuerzos de las familias, los



cuidadores y los entes locales por la protección de los derechos de sus niños.

En Colombia, los estudios sobre la vida comunitaria han vislumbrado que las comunidades son la base y el reflejo de la sociedad civil, debido a que potencializan los propios recursos para proteger la vida de sus hijos y mediante la participación, la sociogestión y la autoayuda defienden los derechos de la infancia.

Desde 1977 hasta la fecha, la Universidad del Norte, en asocio con la Fundación Bernard van Leer de Holanda, ha desarrollado líneas de investigación y proyectos de intervención para potencializar especialmente a las familias del Caribe colombiano, con el fin de contribuir al desarrollo integral de sus niños y niñas. Para ello, se han contemplado aspectos esenciales de los derechos, como el derecho a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y a la participación, que están



demostrando que, a pesar de la adversidad, el desarrollo humano a partir de la infancia es posible, especialmente cuando se establecen alianzas entre las comunidades, el Estado, el mundo académico y la cooperación internacional. Estos trabajos han tenido un importante impacto en la generación de políticas públicas dirigidas hacia el niño y la familia.

Los objetivos del proyecto son:

Desarrollar un programa de cuidados, con el enfoque de la Fundación Bernard van Leer, centrado en niños que viven en condiciones de riesgo social (pobreza, violencia política y doméstica, y desplazamiento interno forzado) con la activa participación de las familias y las comunidades locales, basado en capacidades y derechos, mediante acciones que aseguren la protección, la salud física y mental, y los aspectos psicosociales y cognoscitivos necesarios para su desarrollo.

Así mismo, consolidar un proceso de cooperación solidaria con el Estado, la academia y la comunidad internacional, para que por medio de la investigación y la intervención socioeducativa se garantice el fortalecimiento de ambientes de cuidado para los niños, el desarrollo de sus capacidades y derechos, y de sus familias que viven en condiciones de riesgo social, y al mismo tiempo impactar la política pública relacionada con el cuidado de la niñez y la familia a través de la producción de conocimiento científico pertinente.



De esta manera, lograr:

1. Garantizar el cuidado integral a 8.000 niños del Caribe colombiano que viven en condiciones de riesgo social (pobreza, violencia política y doméstica, y desplazamiento interno forzado) mediante servicios pertinentes y de calidad que incluyan componentes de cuidado nutricional, salud, aprendizaje, cognición y desarrollo socio-emocional.
2. Consolidar una política de participación de padres, familiares, vecinos y miembros de la comunidad para el cuidado integral de la infancia.
3. Implementar un programa de edu-comunicación a los cuidadores de niños de la región Caribe colombiana sobre cuidado a la infancia, formas de participación comunitaria y modelos de gestión comunitaria para la transformación de las condiciones adversas de los niños, niñas y sus familias.
4. Producir conocimientos, a través de la investigación y un proceso de evaluación científica, que permitan generar políticas públicas y modelos eficientes para el cuidado de los niños, niñas y sus familias en situación de riesgo social.



5. Diseminar conocimientos haciendo visible la necesidad del cuidado de los niños y niñas que viven en situación de riesgo social.
6. Desarrollar un sistema de información que permita registrar y observar la evaluación del desarrollo de los niños, a fin de disponer de una base de datos confiable, tanto para mejorar la gestión actual como para obtener resultados investigativos propios de los distintos especialistas que forman parte de la red de atención a los menores; y que pueda mejorar la calidad de la política pública sobre infancia.

A través del enfoque de cuidado y de teniendo en cuenta las definiciones del marco poblacional, del área territorial, se delimitaron las estrategias del proyecto, con el fin de cumplir con todo lo que se

define como derechos humanos. Con base en estos cuatro aspectos integrados, las estrategias propuestas son:

- Intervención directa mediante programas de cuidado, salud, nutrición y psicoafectividad a través de diversas formas institucionales, como son los hogares de cuidados diarios, los hogares comunitarios, los hogares múltiples y los hogares infantiles, que tienen como característica común la participación de la familia y la comunidad.
- Seguimiento y evaluación de los programas de cuidado de acuerdo con temas priorizados.
- La edu-comunicación con recursos técnicos del Centro de Audiovisuales de la Universidad del Norte, lo que permitió preparar todos los programas dirigidos al cuidado de los niños y niñas. Además, estudiantes de la maestría en psicología evaluaron el desarrollo e impacto de estos programas.
- El programa de investigaciones sobre el cuidado a la infancia cuenta con un equipo interdisciplinario de PhD en psicología, educación, comunicación y salud pública, 7 estudiantes de doctorados y 24 alumnos de maestrías, quienes se encargan de la producción de conocimientos a través de las líneas de investigación.
- Rendición pública de cuentas. A través de los medios masivos de comunicación y directamente con las comunidades, el proyecto rindió cuentas sobre una serie de indicadores, especialmente resultados de investigaciones, cumplimiento de metas y calidad de desempeño, con informes a las distintas contrapartes que auspician el proyecto.

Toda gerencia clásica, en el ámbito privado, sostiene el fundamento de su quehacer en la generación de estrategias y el camino a trazar

para lograrlas en el área en la cual se desempeña; actualmente, el tema emergente es el logro del mismo resultado, tanto en gerencia pública, como en organizaciones sin fines de lucro. En este enfoque, y colaborando con el logro deseado, consideramos necesario configurar un ámbito no sistemáticamente desarrollado, con el cual, dada la naturaleza del desenvolvimiento actual de las organizaciones en el mundo, es necesario colaborar para alcanzar sus fines. Entendemos como operaciones todas las acciones que la Universidad del Norte, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer, debe realizar en sus procesos, de manera tal que le permita cumplir su misión. Las actividades diseñadas para la ejecución del proyecto se desglosan a continuación.

### **Principales resultados**

Se ha logrado el fortalecimiento del programa de comunicación/educativa con participación de los agentes de los centros de atención de La Playa, Santa Rosa de Lima, Siape, San Salvador, Tres Ave María, ubicados en Barranquilla, y con las madres comunitarias del municipio de Malambo en el departamento del Atlántico, y se adicionarán las del departamento del Magdalena, a partir de los diagnósticos situacionales que se realizaron en las comunidades intervenidas, y a la identificación de los factores de riesgo y de protección en educación, salud física y nutrición.

Por otro lado, gracias al apoyo de la Fundación Van Leer se ha venido desarrollado un programa de formación del talento humano (estrategias de enseñanza y comunicación) dirigidas a las jardineras y padres de familia de Hogares Infantiles de Bienestar Familiar, adscritos al proyecto. En sus etapas: Identificación y Capacitación; Construcción, Generación y Divulgación de Estrategias de Comunicación; Enseñanza para el Mejoramiento de la Atención en Niños, y Generación de Competencias y Estrategias Lúdico-pedagógicas, con resultados exitosos, este programa nos ha permitido llegar a más de 10.000 cuidadores de la infancia en el Caribe colombiano.

# Narrativa, poética y memoria

## Una vía para transformar los contextos de cuidado y formación



Miralba Correa Restrepo, Patricia Pineda Zapata,  
Viviana Varón Vega y María del Carmen Buritica  
Paredes

---

“ Además de conocerse a sí misma, la agente educativa también debió ser capaz de ver a los niños en positivo, es decir, representárselos como capaces de pensar y actuar bien. ”

---

## **Presentación**

“Narrativa, poética y memoria” es un programa de intervención educativa que fue propuesto para orientar la formación tanto de los niños de algunos sectores marginales como de los adultos encargados de su cuidado y educación. Participaron en él 46 agentes educativas y los niños a su cargo, pertenecientes a nueve instituciones de formación: hogares comunitarios, hogares infantiles y colegios de la ciudad de Cali, Colombia.

Las circunstancias psicosociales de los niños escogidos exigieron que las intervenciones educativas consideraran sus necesidades y posibilidades y diseñaran propuestas de formación que les dieran herramientas para valorarse a sí mismos, establecer relaciones de igualdad y respeto con otros, resolver de manera eficaz sus problemas cotidianos y afianzar su posición como sujetos humanos dignos.

La propuesta fue diseñada considerando simultáneamente el funcionamiento individual y grupal de los niños, sus contextos familiares y las formas de trabajo que las agentes educativas, madres comunitarias, maestras jardineras y maestras de primero y segundo grado les proponían. Los principios rectores del programa fueron dos: el primero planteó que dar sentido al mundo es una conquista cognitiva, social y emocional emprendida por cualquier ser humano; dar sentido implica comprender qué es lo que pasa y predecir qué pasará después, establecer las consecuencias y adoptar las acciones

más acordes con el bienestar personal y colectivo. El otro principio postuló que la comprensión de las situaciones tiene un carácter relacional, lo que lleva a los participantes a preguntarse sobre su lugar y su ubicación en otros ámbitos.

En consonancia con los planteamientos anteriores, el programa le apostó a los niños y a sus grandes posibilidades para ser, pensar y actuar; y a los efectos de un trabajo educativo que considerara fundamental conocer quiénes y cómo eran los niños, las agentes educativas y las relaciones entre estos dos grupos en las situaciones cotidianas de cuidado y formación. Adicionalmente, que se planteara que los vínculos y los conocimientos son, en lo fundamental, un asunto del lenguaje, entendido éste como los discursos que circulan permanentemente creando realidades diversas en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Se plantearon dos propósitos: 1. Transformar algunos de los significados y sentidos que los niños habían constituido sobre sí mismos y su



relación con los otros a partir de su situación de desventaja económica y social, y 2. Incidir en las prácticas de formación que eran propuestas por las agentes educativas.

La relación entre los principios que conformaron el programa y los propósitos se logró mediante el diseño de propuestas educativas en las que se combinaron diferentes tipos de juegos, narraciones orales y escritas y textos poéticos, que fueron objeto de análisis y discusión entre los participantes del contexto de formación. Unir la narrativa oral y escrita, la poética, el juego, en contextos intersubjetivos fue una decisión que surgió de un acumulado de conocimientos que el grupo proponente derivó de sus trabajos de investigación y de los programas de intervención con agentes educativas y niños de diferentes sectores sociales.

### **Las estrategias de formación**

El punto de partida del programa de formación fue la caracterización de la población: niños y agentes educativas. Para cumplir este propósito se diseñó un instrumento para explorar la organización del grupo, las formas de interacción y las propuestas de trabajo de las agentes educativas en los contextos de formación; en relación con los niños,

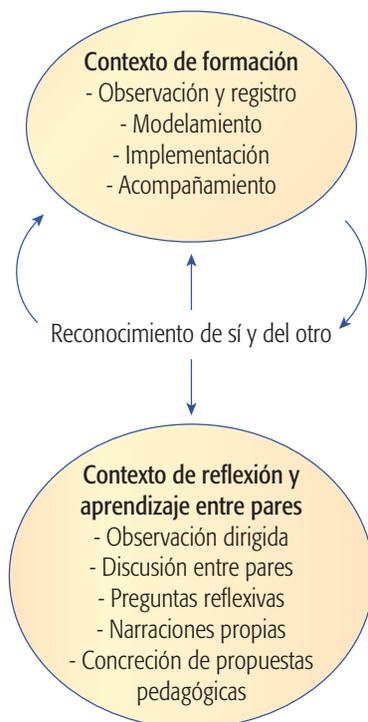




la organización del discurso, las formas de regulación, la cooperación con el otro, la participación en las actividades. Al iniciar el programa, el instrumento fue usado por el equipo convirtiéndose posteriormente en una herramienta que utilizaron las agentes educativas para darse cuenta de cómo eran los niños que tenían a su cargo.

Conocerse a sí misma permitió que cada agente educativa construyera una memoria narrativa consciente en las que se incluyeron aspectos relacionados tanto con la historia personal como con el conjunto de motivaciones y elecciones profesionales como formadora. Este saber se consideró una condición necesaria para cambiar o consolidar los comportamientos y/o las prácticas. Por otra parte, la transformación consciente de las prácticas y en el mejor de los casos de las concepciones exigió contar con herramientas y estrategias que permitieran objetivar su quehacer propiciando su cambio. Además de conocerse a sí misma, la agente educativa también debió ser capaz de ver a los niños en positivo, es decir, representárselos como capaces de pensar y actuar bien. Con estos principios en mente se propuso la ruta para la formación de las agentes educativas.

La formación de las agentes educativas se llevó a cabo en dos contextos que se conciben articulados (ver figura 1). Uno de ellos fue el contexto de formación. Este es el entorno espacio-temporal que configura la agente educativa en su labor diaria con los niños: hogar comunitario, hogar infantil y aula escolar. Allí se tejen día a día relaciones e interacciones entre los niños, entre los niños y la agente educativa, entre los niños y los saberes o conocimientos que la agente educativa promueve y entre esos saberes y la agente educativa. El otro contexto, el de reflexión y aprendizaje entre pares, lo constituyeron los espacios de discusión y análisis entre las agentes educativas y los miembros del equipo del programa. Allí el énfasis fue la discusión y la propuesta de ajustes a las prácticas y/o el planteamiento de nuevas formas de trabajo con los niños.



**Figura 1.** La formación en dos contextos articulados



### Contexto de formación

El trabajo en este contexto apuntó a la implementación de nuevas propuestas, tanto por parte del equipo del programa como de las agentes educativas. Se partió de que la presentación a la agente educativa de propuestas y situaciones diferentes a las que realizaba con los niños le permitiría además de conocer otras formas de trabajo, preguntarse sobre su propio hacer y sobre los conocimientos y posibilidades de los niños, al igual que tener elementos para empezar a replicar parte de lo que observaba. Con este propósito inicialmente se propuso una modalidad de trabajo con grupos pequeños de niños en los que las agentes educativas observaban y registraban las sesiones y luego las evaluaban y discutían; esta modalidad fue sustituida por otras estrategias que según la evaluación conjunta eran más eficaces. Se privilegiaron entonces las siguientes:

- **Sesiones demostrativas.** Esta modalidad de trabajo se realizó con el grupo completo de niños. La agente educativa destinaba previamente un tiempo de su jornada normal para que los miembros del equipo llevaran a cabo propuestas y actividades con los niños. La agente educativa observaba y en algunos casos



tomaba registro escrito que luego discutía con los ejecutores de la actividad.

- **Acompañamiento en el contexto de formación.** En un primer momento fue hecho para recoger información sobre las prácticas de las agentes educativas. Paulatinamente, tuvo otro objetivo: acompañar a las agentes educativas en la realización de propuestas con los niños, de tal manera que empezaran a incorporar en su quehacer cotidiano con ellos los elementos constitutivos del programa.

### **Contexto de reflexión y aprendizaje entre pares**

En este contexto la formación estuvo orientada a generar el análisis y la discusión acerca de los aspectos sobre los que se quería incidir en

las agentes educativas: cambios en las formas de interacción propuestas en los contextos de formación, modos de regulación de los niños, tipo de actividades propuestas.

Para suscitar las reflexiones se utilizaron diferentes recursos: registro y discusión de las sesiones desarrolladas en el contexto de formación, hechas tanto por las agentes educativas como por los orientadores del programa; vídeos sobre situaciones de formación; textos (escritos u orales) donde se presentaron narrativas de buena calidad literaria y textos poéticos, relacionados con temas como las emociones, las relaciones, las vicisitudes del ser y de la vida; narraciones de las agentes educativas sobre sí mismas; planeación de actividades y/o propuestas por realizar o en marcha.

Las estrategias utilizadas se orientaron a que las agentes educativas pudieran reconocer a los niños como sujetos con posibilidades para interactuar en forma discursiva, para autoregularse, para vincularse y cooperar con sus pares, para participar más autónomamente en las diferentes actividades diseñadas para la formación en sus contextos; asimismo, pensarlos como niños capaces de vincularse en forma activa a la comunidad letrada y alfabetizada a través del acceso, disfrute y comprensión de diversos textos escritos y orales. Este reconocimiento de las competencias sociales de los niños estuvo siempre ligado a la convicción de sus posibilidades para razonar, elaborar hipótesis, confrontarlas y reelaborarlas en la búsqueda de construir conocimiento sobre sí mismo, sobre los otros o sobre diferentes aspectos de la realidad.

## **Efectos**

Si bien los cambios en las agentes educativas y en los niños no pueden generalizarse a toda la población, ni son observables en todas las situaciones, ni en la misma medida para todos los sujetos, puede afirmarse que el programa tuvo efectos en gran parte de sus participantes.

Un punto a destacar es que las agentes educativas empezaron a desarrollar una mayor conciencia acerca de la necesidad de conocer más a los niños y las formas como ellas podían favorecer en sus grupos el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Dos factores fueron determinantes en las transformaciones de las agentes educativas: el avance en el conocimiento sobre las posibilidades de los niños y la disposición para interrogar su quehacer como formadoras.

### **Conocimiento sobre los niños**

Las agentes educativas empezaron a ser más conscientes de que los niños pequeños no sólo requerían cuidados sino también oportunidades y espacios para mostrar y desarrollar aún más sus capacidades. Ellas identificaron que los niños:

- Cuentan con saberes relevantes para el desarrollo de las diferentes actividades.
- Tienen muchas posibilidades para autoregularse y reflexionar sobre sus propias acciones y las consecuencias de éstas.
- Pueden participar en intercambios comunicativos entre pares exponiendo sus puntos de vista y escuchando a los otros.
- Pueden darse cuenta de las necesidades y posibilidades de los otros y participar en situaciones de cooperación.
- Disfrutan y se apropian de la actividad propuesta si tienen un lugar central para participar.



### **Interrogar el quehacer**

El conocimiento de otras formas de trabajo con los niños, el intercambio de ideas y experiencias entre pares y la observación de cambios positivos en los niños llevaron a que las prácticas de las agentes educativas empezaran a tener las transformaciones que a continuación se presentan.

- ***Cambios en las prácticas de las agentes educativas***

Las agentes educativas establecieron una mejor comunicación con los niños y empezaron a fomentar el intercambio comunicativo entre ellos, a partir de ajustes en la forma de preguntar, responder y convocar. Igualmente, empezaron a introducir algunas actividades y tareas que demandaban trabajo en equipo, negociaciones y acuerdos entre los niños.

Desarrollaron una mayor coherencia y permanencia en relación con los límites y regulaciones para con los niños y fomentaron

“ Las estrategias utilizadas se orientaron a que las agentes educativas pudieran reconocer a los niños como sujetos con posibilidades para interactuar discursivamente, para autoregularse, para vincularse y cooperar con sus pares. ”

---

una mayor participación de éstos en la organización y regulación del grupo.

Adicionalmente, las agentes educativas estructuraron mejor sus propuestas pedagógicas. Fue notorio el avance en la conciencia acerca de la importancia de determinar previamente qué sabían los niños, así como los objetivos, y el procedimiento para introducir, desarrollar y concluir las actividades (consignas, preguntas, formas de participación de los niños y de explorar lo que ellos lograron aprender). Como resultado, las agentes educativas ya no proponían actividades inconexas, sino que la contextualización y la articulación a los objetivos previamente identificados se empezaron a convertir en condiciones para la planeación.

Textos narrativos y poéticos fueron incluidos deliberada y sistemáticamente en las planeaciones, buscando que las temáticas de las historias, poemas, canciones y rondas facilitaran crear un vínculo subjetivo con el grupo de niños. Las agentes educativas incorporaron así nuevos materiales y formas de trabajar con ellos, y buscaron lograr cambios en los niños de acuerdo con las necesidades identificadas en el proceso de caracterización. La experiencia de trabajo con estos nuevos insumos favoreció en ellas

una actitud reflexiva sobre las ventajas del uso de textos para el desarrollo de los niños.

- ***Cambio en los niños***

Muchos niños avanzaron en su calidad discursiva y en el interés para participar en intercambios comunicativos. Hubo un progreso visible en la coherencia y cohesión de sus enunciados y en la vinculación para compartir sus ideas, sentimientos y reacciones a las preguntas o afirmaciones de los otros. No obstante, estos avances no fueron uniformes. Algunos niños usaban en cambio de enunciados más completos y estructurados, gestos o expresiones deícticas (esto, ésta, allí, allá) sin relación clara a lo que aludían. Esto mostraría no una deficiencia en los niños sino más bien el resultado de pocas experiencias con exigencias comunicativas para expresar, explicar, contraponer las ideas.

La gran mayoría de los niños logró avanzar considerablemente en la autorregulación y algunos empezaron, en ciertas ocasiones, a ejercer control social sobre sus compañeros, e incluso sobre la agente educativa para recordarle, por ejemplo, acuerdos que se habían establecido y que ella no estaba siguiendo. Muchos niños lograron permanecer en las actividades escuchando a los demás, pidiendo la palabra para participar, cuidando no invadir el espacio de los otros. Las agresiones se redujeron considerablemente porque un gran porcentaje de niños expresó su inconformidad o problemas con los demás a través de la palabra.

Si bien los comportamientos cooperativos no fueron una conducta generalizada, se observaron cambios importantes en las formas de interactuar. Esto indicaría que los niños empezaron a ser más conscientes de lo que otros pueden necesitar y de lo que ellos mismos pueden ofrecer; así como de los efectos que esta cooperación puede tener para la interacción entre pares.

Un gran porcentaje de los niños se vinculó activamente y con agrado en las actividades realizadas en el contexto de formación. Este cambio pareciera ser un efecto directo de las transformaciones que realizaron las agentes educativas, tanto en las propuestas pedagógicas como en las formas de interacción y regulación que promovieron. Esta relación es previsible, dado que a mayor reconocimiento e inclusión de los niños mayor será el interés de éstos por hacer parte activa de las actividades.

### **Dificultades y retos**

No obstante el programa tuvo buenos resultados en agentes educativas y niños, todavía falta su institucionalización. Las limitaciones estuvieron fundamentalmente en el pleno respaldo de las instituciones participantes. Hubo diferentes grados de apoyo de los directivos y en varias instituciones las agentes educativas tuvieron limitaciones de tiempo para participar en las diferentes actividades y tareas. Si bien algunos directivos intentaron comprender la aproximación teórica y metodológica del programa, esta búsqueda no fue sistemática, de tal forma que, por ejemplo, institucionalmente el programa fuera articulado a las exigencias en la planeación de las actividades. Así, aunque las agentes educativas lograron enriquecer sus propuestas pedagógicas, en muchos casos esta transformación no trascendió institucionalmente para favorecer el diseño de estrategias que permitieran afianzar y continuar avanzando con los aprendizajes logrados.

En el análisis de esta situación es importante tener en cuenta dos puntos. El primero es que el programa que es novedoso fue implementado por primera vez en las instituciones. Esto implicó tiempo para su comprensión, reconocimiento y acogida, debido a que fue necesario contar con resultados observables que se pudieran mostrar a las directivas. El segundo punto es la estructura organizativa de las instituciones participantes, la gran mayoría adscritas al ICBF, entidad que en Colombia reglamenta el cuidado y la formación de la primera

infancia, y la poca autonomía que tienen los directivos en la toma de decisiones que impliquen transformaciones sustanciales en las formas de trabajo de las agentes educativas.

El reto es entonces divulgar los resultados del programa entre los actores que tienen injerencia en los cambios a nivel institucional, para buscar la incorporación de los fundamentos teóricos y metodológicos en los lineamientos de formación de agentes educativas de la primera infancia.

### **Reflexiones de algunas participantes del programa**

“ El programa me sirvió mucho porque ya sé que es muy importante enseñarle al niño a reconocerse a sí mismo y reconocer al otro para poder que haya una buena relación entre ellos y nosotras las agentes educativas. ”

—

“ Se me facilitó más el trabajo con ellos, aprendí a escucharlos, porque tienen muchas cosas guardadas. ”

—

“ El programa brinda herramientas formativas en términos de poder conceptualizar y practicar. Además, toda una serie de actividades que aportan a la regulación de los niños, a caracterizarlos, a mirar la relación que establece la AE con los niños, y entre los mismos niños. ”

—

“ Narrativa, poética y memoria te lleva a la conciencia de ti mismo, pero también al valor que tiene el compañero. ”

—

## Algunas recomendaciones finales

En las disposiciones consignadas en la Ley 1098 de 2006, “Por la cual se expide el código de la Infancia y la Adolescencia”, alcaldes y gobernadores suman a sus obligaciones la de diseñar, desarrollar y ejecutar una política pública de niñez y adolescencia, con la apropiación de los respectivos recursos presupuestales. A partir de la promulgación de la citada ley y su reglamentación, los temas inherentes a la infancia y la protección de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes no son responsabilidad exclusiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; ahora la tarea se extiende también al ámbito de competencias de los sectores estatales y no estatales, entre otros, a los ministerios, entidades del orden nacional y territorial, medios de comunicación, policía de infancia y adolescencia, sociedad civil organizada, autoridades administrativas y judiciales competentes.

En el marco del nuevo entendimiento legal y las competencias institucionales asignadas, resulta oportuno señalar que el mandato para garantizar los derechos de los niños y las niñas supera con creces la vía de la coerción, y demanda estrategias que se muevan en el campo de la prevención, en el cual la formación y fortalecimiento de agentes educativos ofrezca alternativas de intervención que den asidero a las políticas formuladas. Adicionalmente, la formación de adultos dinamiza los procesos locales de manera integral, en favor no sólo de los niños y las niñas, sino de la sociedad en su conjunto, en la medida en que las transformaciones promovidas por agentes educativos, en procura de una mejor relación con los niños y las niñas, no sólo permitirá contar con mejores ciudadanos en

el futuro, sino que en el presente establece mejores formas de entendimiento entre los individuos y al interior de las familias. Ver las cosas de esta manera supone que desde la institucionalidad gubernamental se tiene claro que pensar en el desarrollo integral de la niñez también implica pensar en las condiciones de los adultos que rodean a los niños y las niñas.

Por su parte, en el marco de las citadas obligaciones, además de las que les son inherentes como ciudadanos, las y los agentes educativos tienen un espacio para el ejercicio de sus responsabilidades civiles, toda vez que pueden aportar desde la construcción de los diagnósticos que debe producir toda administración territorial al inicio de sus períodos administrativos, pueden suministrar información para la consolidación de esos diagnósticos y acompañar la formulación de los documentos de prospectiva que deben hacer parte del plan de desarrollo, y que deben considerar acciones tendientes a superar los problemas relevantes de niños y adolescentes del respectivo ente territorial. No se trata de valerse de la experiencia de las y los agentes educativos con una mirada utilitarista, se trata de darles un lugar de reconocimiento, un *estatus* en sus comunidades y en los procesos formales e institucionales que allí se agenden.

De igual forma, adquiere un papel trascendental el Consejo de Política Social de cada municipio o departamento, como asesor y verificador de las acciones locales de política a favor de los niños y las niñas, pero también como espacio de reflexión y formación permanente de los líderes institucionales, desde donde debe promoverse siempre la formación de las y los agentes educativos y su participación en la construcción de entornos favorables al desarrollo integral de la niñez. Tanto para las instituciones aliadas referenciadas a lo largo de este documento, como para los mandatarios seccionales, es precisa la recomendación de fortalecer, acompañar y orientar acertadamente dichos consejos, como espacios de construcción de políticas que trascienden los períodos administrativos y garantizan que las acciones sean en realidad política pública y no estrategia del gobierno de turno.

Vale decir que las organizaciones aliadas de la Fundación Bernard van Leer en Colombia reconocen en los escenarios interinstitucionales el mejor espacio de gestión para el cumplimiento del mandato legal en términos de la protección y cuidado de la primera infancia, lo cual constituye un reconocimiento al aporte institucional de la FBVL y su empeño en contribuir con la formación de talento humano competente para trabajar con y por la primera infancia en Colombia.

### **Argumentos finales**

Luego de las experiencias expuestas en este documento, todas ellas respaldadas por la Fundación Bernard van Leer, queda abierto el debate frente a la idea de hacer realidad una política pública en primera infancia pertinente y eficaz. Algunas premisas que alimentan esa discusión son las siguientes:

- Es necesario propiciar la reflexión de las autoridades institucionales que lleve a su autoreconocimiento como agentes educativos, antes que operadores de las disposiciones legales.
- Deben propiciarse redes sociales e institucionales para garantizar mayores competencias en los adultos en tanto agentes educativos.
- Es importante unificar un sistema de información que permita evidenciar y analizar de manera dinámica la situación de la niñez en los entes territoriales y nacionales, y que sirva de apoyo para la formulación, puesta en marcha y evaluación de las políticas públicas de infancia.
- Debe ser real la inclusión y la participación de los niños y las niñas en las decisiones que afectan sus vidas.
- Se obtendrían resultados diferentes en las intervenciones institucionales si en lugar de planificar *para* los niños y las niñas se planificara *con* los niños y las niñas.

## Bibliografía

- Alanis Huerta, A. (1993). *Formación de formadores*. México: Trillas.
- Arias Gundín, O. & García Sánchez, J. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. En: *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 29 (2).
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado el 2 de noviembre de 2001. En: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2010). Estudios Postcensales 7. Proyecciones nacionales y departamentales de población 2005 – 2020: revisión Marzo de 2010. En: [http://www.dane.gov.co/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=16&id=497&Itemid=995](http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=16&id=497&Itemid=995)
- FUCAI (2009). Sistematización talento humano.
- Fundación Cultural germinando (2008). Instrumento de monitoreo y evaluación del proceso formativo.
- Fundación Cultural Germinando (2009). Sistematización experiencia Formación del Talento Humano - Capítulo 1.
- Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia-FESCO (2009). Aprendizajes colectivos para cuidar la vida: Sistematización Proceso de Formación de Agentes Educativas.
- Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia-FESCO (2009) Sistematización Formación del Talento Humano, p.80
- Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia-FESCO (2009). Informe final Escuelas Familiares.
- Fundación para el Desarrollo Integral de la Niñez, la Juventud y la Familia-FESCO (2009). Sistematización proceso de formación de Agentes Educativas, p. 87.

- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guilford, J.P. & Strom, R.D. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós
- Lineamientos de educación para la primera infancia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En: <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177854.html> (Recuperado en marzo de 2010).
- Plan Internacional (2004). *Trabajo y comunicación con niños: técnicas de interacción y sistematización en un proceso de IAP*. Proyecto de investigación en alianza con la Universidad del Norte
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. En: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html) (Recuperado en febrero de 2010)
- Schön, D. A. (1996). *La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica*. En: Pakman, Marcelo. *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Universidad del Norte (2009). *Contenidos de la formación de Agentes Educativos*.
- Universidad del Valle (2009). *Programa Narrativa, Poética y Memoria*. Formas de participación de los diferentes grupos.
- Varón, V. (2009). *Estado del Arte sobre programas de formación de agentes educativos*. Documento de trabajo







Esta obra compila las experiencias lideradas por un grupo de instituciones aliadas de la Fundación Bernard van Leer en Colombia en torno a procesos de formación de agentes educativos en el Eje Cafetero, el Valle del Cauca, la región Caribe y el Amazonas. Hace énfasis en la urgencia de atender la formación de agentes educativos no solo para responder a la demanda de más y mejores cuidadores para los niños y niñas, sino que apunta a la necesidad de formar, y desde allí movilizar, otros agentes de cambio sociales desde el seno de las comunidades, para pasar de la reflexión a la acción, y lograr el sueño compartido por muchos: un compromiso conjunto por el cuidado de la infancia, una Colombia que forja esperanza y justicia desde la cuna.

