

**SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN INFANTES DE
FAMILIAS DESPLAZADAS EN EL MUNICIPIO DE SOACHA:
narrativas desde los actores comprometidos**

DIANA CAROLINA SÁNCHEZ MARTÍNEZ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
ENFASIS DE GESTIÓN PÚBLICA
BOGOTÁ D.C.
2015**

**SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN INFANTES DE
FAMILIAS DESPLAZADAS EN EL MUNICIPIO DE SOACHA:
narrativas desde los actores comprometidos**

DIANA CAROLINA SÁNCHEZ MARTÍNEZ
Trabajo de Grado para optar el Título de Politóloga

Directora
Claudia Isabel Córdoba Sánchez

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA
ENFASIS DE GESTIÓN PÚBLICA
BOGOTÁ D.C.
2015**

RESUMEN

El interés de esta investigación surge alrededor de la problemática de la magnitud de las personas en condición de desplazamiento que habitan el municipio de Soacha, de acuerdo a esto se pretende analizar la situación de la educación inicial en los infantes que pertenecen a dichas familias, a partir del diálogo con actores comprometidos en la garantía del derecho a la educación y de esta manera, reforzar la teoría del desarrollo humano a partir de la ampliación de las libertades de los individuos, en este caso infantes que son beneficiarios de la estrategia nacional, que se enfoca en la atención integral a la primera infancia. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo por medio de encuestas, entrevistas y diario de campo con beneficiarios y operadores de la estrategia donde se evidencian las fortalezas y debilidades que enmarcan la situación de la educación inicial de estos infantes en condición de vulnerabilidad.

PALABRAS CLAVE

Primera Infancia, Desplazamiento Forzado, Educación Inicial, Estrategia de Cero a Siempre, Políticas Públicas de Infancia

ABSTRAC

The interest of this research arises around the issue of the amount of people living in displacement living in the municipality of Soacha, accordingly it is to analyze the situation of early childhood education in the children belonging to these families, from dialogue with actors involved in ensuring the right to education and thus strengthen the theory of human development from the expansion of the freedoms of individuals, in this case infants who are beneficiaries of the national strategy, it focuses on comprehensive care for the very young. Then the results from fieldwork through surveys, interviews and field diary with beneficiaries and operators of the strategy where the strengths and weaknesses that frame the situation of early childhood education of these children are evident in present condition of vulnerability.

KEY WORDS

Early Childhood, Forced Displacement, Early Childhood Education, Cero a Siempre Strategy, Public Policies for Children

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I	17
LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.....	17
1.1 Planteamiento del problema.....	17
1.2 Justificación.....	22
1.3 Objetivos.....	24
1.3.1 General	24
1.3.2 Específicos	24
CAPÍTULO II	25
LA RUTA METODOLÓGICA.....	25
2.1 El Construccinismo Social	25
2.2 Procedimientos Metodológicos.....	27
CAPÍTULO III	28
MARCO CONCEPTUAL	28
3.1 Marcos jurídicos para la acción.....	28
3.2 Marco Conceptual	31
CAPÍTULO IV.....	40
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	40
4.1 Los grupos familiares y los actores comprometidos en la educación inicial	40
4.2 La situación de la educación inicial	44
CAPÍTULO V.....	61
CONCLUSIONES.....	61
BIBLIOGRAFÍA.....	64
ANEXOS.....	70

LISTADO DE ABREVIATURAS

ACNUR Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

AIPI Atención Integral a la Primera Infancia.

CDI Centro de Desarrollo Infantil.

CDN Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

CONPES Consejo Nacional de Política Económica y Social.

DANE Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

ENDS Encuesta Nacional de Demografía y Salud.

ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

POAID Plan Operativo para la Atención Integral.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura.

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

INTRODUCCIÓN

La primera infancia se encuentra inmersa en un mundo contemporáneo complejo debido a las múltiples dinámicas políticas, culturales, ideológicas y económicas que derivan de fenómenos como la globalización y que colocan a la mercantilización, los avances tecnológicos y el flujo de personas como las principales consecuencias. Particularmente en Colombia, esos fenómenos globales entran en sinergia con procesos locales que complejizan aún más las condiciones sociales en las que deben vivir los infantes.

En ese marco, el prolongado conflicto armado interno que se vive en el país, contribuye a la desestabilización de la estructura social de forma tal que diariamente 62 infantes junto a sus familias, esto es, niños y niñas menores de 12 años, son expulsados de su territorio, obligándolos a vivir en geografías extrañas, bajo condiciones de pobreza, insalubridad, hambre e ignorancia que a su vez son la puerta de entrada para otros problemas como la desnutrición, el bullying, la drogadicción, el abuso y explotación sexual, la mendicidad y el trabajo infantil explotado entre otros.

Esa realidad social afecta a miles de niños y niñas en Colombia, colocándolos en una situación de vulnerabilidad que no es posible revertir con facilidad si se tienen en cuenta las debilidades de la política social y la aplicación de modelos de gestión pública que no logran adaptarse a las condiciones sociales, generando tropiezos en el diseño e implementación de programas en favor de la infancia y particularmente en temas relacionados con su salud, alimentación, vivienda y educación.

Sin embargo, desde la perspectiva de un grueso grupo de científicos sociales, el mantenimiento de las condiciones de vulnerabilidad¹ en los infantes está relacionado principalmente con la falta de acceso, calidad y cobertura de la educación. Así se colige que el diseño e implementación de políticas públicas educativas para la primera infancia, se constituyen en uno de los principales pilares para la construcción de una sociedad mejor, en tanto las oportunidades de educación proporcionan capacidades para revertir las condiciones sociales adversas en las que se nace y vive. Es desde este argumento que nace la estrategia nacional *De Cero a Siempre* para la Atención Integral de la Primera Infancia. En ella se enfatiza en la población infantil vulnerable colocando su educación como una de las plataformas desde donde es posible construir un mejor vivir para los infantes y con ello alcanzar el tan anhelado desarrollo humano.

Así pues, la actual política estatal para la infancia le concede gran importancia a la educación durante los primeros años de vida del ser humano, bajo la idea de que quienes “*se desempeñan bien durante la infancia, tendrán mejores resultados en todas las dimensiones posteriormente en la vida*” (Bernal & Camacho , 2010, p. 8). Hoy existe una fuerte evidencia que confirma que la inversión en programas de primera infancia, contribuye a la distribución equitativa de las capacidades y habilidades entre los individuos desde el principio, de manera que se tendrá un mayor y mejor impacto sobre las poblaciones más vulnerables (Bernal, 2014, p. 24).

Esa importancia dada a la educación inicial ha motivado el desarrollo de un gran número de investigaciones a nivel nacional e internacional, que han tenido en cuenta la relación directa entre el nivel socioeconómico y la asistencia a establecimientos de educación inicial (UNESCO, 2009). Las investigaciones relacionadas con el tema sostienen que la educación inicial ayuda a reducir el

¹ Si bien en este estudio la concentración estará puesta en los infantes desplazados, hay un grueso de esos niños y niñas que no sufrieron el drama como tal del desplazamiento, pero han sido rotulados bajo esta etiqueta para acceder a los beneficios que trae consigo esta condición.

porcentaje de niños y niñas que desertan de la escuela más adelante, construye mejores ciudadanos con mejores trabajos, ayuda a mantener unos niveles de salud adecuados y disminuye a largo plazo los gastos sociales relacionados con adolescentes y adultos ligados a trastornos psicológicos y a conductas antisociales.

Desde el campo de la pedagogía se ha podido evidenciar que la incorporación temprana de los niños y niñas al sistema educativo, tiene repercusiones positivas en los aspectos cognitivos, motrices, lingüísticos y sociales. Otros trabajos (Bautista, 2010; Fajardo, Ospina et al 2013; Guzmán y Martínez, 2013; Betancur, 2013; Caicedo, 2008), al relacionar las categorías educación inicial, primera infancia y desplazamiento forzado lograron concluir que la educación inicial se constituye en una herramienta poderosa para la construcción de la identidad colectiva, la identificación con el otro y el desarrollo integral de todas las dimensiones del ser humano. Es en ese sentido que Meyers asegura que

Se justifica la intervención del Estado a través de la educación con el fin de ofrecer las herramientas necesarias que garanticen el desarrollo de las capacidades de todos los niños y niñas, no sólo por el beneficio que representa la adquisición de habilidades individualmente, sino porque esta acción permite aminorar las desigualdades en dotaciones presentes y en oportunidades futuras entre los individuos (citado por Bernal & Camacho, 2010, p. 11).

Finalmente, las ciencias económicas han logrado establecer que invertir en las aptitudes socioculturales de los infantes genera una relación costo/eficiencia muy beneficiosa y constituye una inversión altamente productiva para los Estados, si se compara con lo que tendría que invertir en programas sociales o en infraestructura. Esto por supuesto, hace a una sociedad más equitativa y con mejor calidad de vida.

CAPÍTULO I

LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La educación inicial

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) de 2014, un poco más de la tercera parte de las niñas y los niños son menores de 6 años (38%), que asistían con cierta regularidad a un programa de educación inicial; un 8% se retiró al poco tiempo; y el 54% restante nunca estuvo vinculado a este tipo de programas. Entre estos últimos, más de la mitad, es decir, el 53% no lo hicieron porque eran cuidados en casa y cuando la madre salía del hogar, la cuarta parte de ellos iba con ella; el 39% se quedaba al cuidado de los abuelos; el 11% se quedaba con la pareja de la madre; el 5% era cuidado por el hermano mayor; el 10% se quedaba con otro pariente, y el resto con vecinos, amigos o con una empleada doméstica.

Datos del DANE (2015) reportan que el porcentaje de infantes menores de 5 años que permanecen la mayor parte del tiempo en casa aumentó al pasar de 49,3% en 2013 a 50,1% en 2014. Por el contrario, la permanencia en hogares comunitarios, guarderías o jardines infantiles disminuyó al pasar de 37,7% en 2013 a 36,5% en 2014.

Entre las causas más comunes del ausentismo infantil en estas instituciones está la preferencia de los padres por dejar a los niños y niñas en el hogar bajo el cuidado de otras personas, alegando que aún son muy pequeños en el 47.8%; el infante está mejor cuidado en casa para el 24.2%; existe una baja oferta educativa para la atención de la primera infancia en el 9.1% de los casos (DANE, 2015). Por otro lado, y quizás la más importante de las causas de ausentismo escolar, es que

existe una falta de información alrededor de la importancia de la educación a temprana edad.

Las anteriores cifras leídas en el contexto de la educación general muestran que, al igual que la educación pre-escolar, primaria, básica y media, en los últimos años ha existido una tendencia general a la disminución de las tasas de matriculación para la educación.

No obstante, a pesar de los anteriores datos, en el 2013 se beneficiaron del programa de educación inicial 1.479.169 niños y niñas que en su mayoría se encontraban en situación de vulnerabilidad por desplazamiento o por pertenecer al SISBEN I, II y III (DANE, 2014, p. 5).

Los infantes de familias desplazadas

El fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia ha generado consecuencias negativas en los grupos familiares que lo padecen y dentro de ellos, las mujeres y los infantes son quienes resultan más afectados. Por cuenta de este fenómeno los niños y niñas resultan vulnerados en sus derechos a la vida, la salud, a pertenecer a una familia y a no ser separado de ella, a la educación, a compartir en juego con otros niños y niñas, y a participar activamente de los procesos que les resultan significativos. Además, el abandono de sus tierras y lugares de origen los obliga a ocupar lugares nuevos que resultan extraños para ellos. En otras palabras, durante el desplazamiento y después de él, los infantes siguen siendo vulnerados en tanto deben vivir en lugares inapropiados, donde sus familias no tienen ingresos, y en el marco de un contexto urbano que los excluye y hasta les teme (Vanegas, Bonilla, & Camacho, 2011, p. 176).

De acuerdo con los datos de la Unidad de Atención a Víctimas (2014), en Colombia 459.175 niños y niñas entre los 0 y 5 años y 11 meses de edad han sido

registrados como víctimas del desplazamiento forzado, de un total aproximado de 5'150.797 niños y niñas entre los 0 y 6 años.

En efecto, el fenómeno del desplazamiento genera condiciones que deben ser restablecidas, lo que significa que se deben ofrecer todas las herramientas sociales para que los infantes desarrollen las capacidades y puedan hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformados positivamente por ellas. El desarrollo de estas capacidades es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez (Gómez B. , 2010, p. 14).

La educación inicial en los infantes de familias desplazadas del municipio de Soacha

Soacha es un municipio que se encuentra ubicado al sur de la capital del país y actualmente es uno de los territorios colombianos que presenta mayor desorden físico, espacial, ambiental y social, debido a que es gran receptor de población desplazada proveniente de los departamentos de Antioquia, Bolívar, Magdalena, Chocó, Cundinamarca, Tolima, Nariño, Cesar, Cauca, Valle del Cauca, Putumayo y Meta especialmente.

Según el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario,

el 75% de las acciones armadas ocurridas en el país en el período 1998-2001 se desarrollaron en once departamentos, entre los que se encuentran Tolima, Cundinamarca y Meta, los cuales coinciden con los tres principales departamentos expulsores de los que procede la población desplazada asentada en Soacha. (Mejía & Arboleda, 2005, p. 18).



Fuente: Google Maps

La extensión del municipio de Soacha es de 184.45 km², y se encuentra dividido políticamente en 6 comunas y dos corregimientos. En su mayor parte está conformado por área rural y tiene una población de 455.992 habitantes (DANE, 2010, p. 1). En los últimos años, el municipio ha experimentado un acelerado crecimiento poblacional respecto al promedio nacional, debido a la expansión de barrios pertenecientes a las localidades de Bosa y Ciudad Bolívar en el sur de Bogotá, y al desplazamiento forzado por la violencia.

Se sabe que el 82% de los habitantes de Soacha nacieron en otro lugar (DANE, 2010, p. 4), mientras que el 80.6% viven en situación de pobreza (ACNUR, 2013, p. 1) y tan solo el 5.1% de la población residente ha alcanzado un nivel educativo de preescolar debido a que muchas personas inician sus estudios desde la primería (34.3%) (DANE, 2010, p. 3).

En cuanto a la estructura poblacional, el promedio de personas por hogar es de 3.8, es decir, más alta que el promedio nacional, y solo por debajo de regiones como la Costa Atlántica y la Costa Pacífica (DANE, 2015, p. 1); el 48.8% de las personas son hombres y el 51.2% son mujeres (DANE, 2010, p. 1).

Por otro lado, la Unidad de Atención a Víctimas (2014) asegura que entre 1990 y 2014 llegaron al municipio de Soacha 47.716 personas en condición de desplazamiento forzado, y que entre 2010 y 2014 se registraron en ese lugar cerca de 2.224 hogares asentados. Se ha podido percibir que son las comunas IV y VI las que mayor recepción de desplazados tienen con un 43% y 16% respectivamente y que son justamente esas comunas las que presentan mayores problemas para el acceso a servicios públicos y una alta inestabilidad para la habitabilidad.

Con respecto a los niños y niñas, de los 47.175 menores de 6 años que habitaban en el municipio de Soacha hasta el año 2010, un total de 5.086 se encontraban en

situación de desplazamiento y ellos correspondían al 9.4% de la población según cifras de la Unidad de Atención y Reparación Integral a Víctimas.

En educación, Soacha tiene un alto grado de analfabetismo en comparación con el promedio nacional, lo que ocasiona problemas en el restablecimiento de los derechos de las familias que allí se asientan. El Censo del 2005 asegura que del total de la población desplazada mayor de 3 años, sólo el 24% asiste a procesos escolares formales (Mejía & Arboleda, 2005, pág. 25).

La atención del Estado a la primera infancia se plantea en el municipio desde la estrategia nacional *De Cero A Siempre*. En ella se introduce el concepto de educación inicial para ser ejecutada en la modalidad institucional², es decir, en los Centros de Desarrollo Infantil³ que se configuran en los espacios donde la atención integral a la primera infancia debe ser una realidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el ICBF⁴ reportó hasta diciembre de 2014, un total de 417 niños menores de 6 años en condición de desplazamiento que eran beneficiarios de la modalidad institucional de atención a la primera infancia; de ellos, 342 asistían formalmente a los CDI, siendo a su vez beneficiarios de la educación inicial. Recientemente se inauguraron en el municipio otros dos CDI, *Ciudad Verde* y *Yachay* que tienen por objetivo atender 600 y 200 infantes respectivamente. Este proyecto cuenta con el trabajo mancomunado del sector

² Adicionalmente, existen dos modalidades más: la comunitaria que incluye a los hogares comunitarios de bienestar familiar y la modalidad familiar a la cual pertenecen los hogares FAMI. Vale la pena aclarar que dentro de la modalidad institucional, además de los CDI se encuentran los hogares infantiles y los jardines sociales, entre otros.

³ Según el ICBF, (...) un espacio institucional especializado que garantiza una atención con calidad, a través de la prestación de un servicio de educación inicial, cuidado calificado, donde se ofrecen los componentes de atención: familia, salud y nutrición, pedagógico, talento humano, ambientes educativos y protectores, administración y gestión; promoviendo una atención integral de calidad en donde se adelantan acciones y gestiones para garantizar los derechos de salud, protección y la participación de los niños y las niñas. Están concebidos como un servicio complementario a las acciones de las familias y la comunidad (s,f).

⁴ Documento proporcionado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en formato Excel.

privado y del sector público en cabeza del ICBF y el Ministerio de Educación Nacional.

A partir de la relación entre la educación inicial, la primera infancia y el desplazamiento forzado es que se configura el marco polémico para esta investigación. Se busca entonces analizar en el municipio de Soacha la situación de la educación inicial en infantes de familias en condición de desplazamiento, teniendo en cuenta las narrativas de los actores comprometidos, es decir, de padres, maestras, operadores de la estrategia de educación inicial, y personal de apoyo. Así surge la pregunta *¿Cuál es la situación de la educación inicial en infantes de familias desplazadas en el municipio de Soacha, desde las narrativas de los actores comprometidos, durante el primer semestre del 2015?*.

1.2 Justificación

El municipio de Soacha enfrenta múltiples problemáticas que se desprenden de su situación geoestratégica, ya que se encuentra en conurbación con la capital de la república, y debido a ello, se ha convertido en un destino atractivo para asentamientos que al inicio parecen ser provisionales pero que luego, ante las dificultades, se convierte en la residencia permanente de personas víctimas del desplazamiento forzado que llegan al municipio en precarias condiciones.

En efecto, los grupos familiares suelen llegar disgregados, sin recursos económicos, carentes de empleo, con un nivel educativo insuficiente y un número de hijos que suele sobrepasar el promedio nacional. Estas condiciones promueven el crecimiento desbordado de las comunidades, con repercusiones en la expansión territorial hacia zonas de difícil acceso o en muchos casos, zonas inestables para el asentamiento humano.

Esta nueva forma de vida en la ciudad coloca a los niños y niñas como sus principales víctimas por cuanto muchos de ellos sufren las consecuencias de la

pobreza extrema que pone en riesgo su nutrición y salud. Y aunque en América Latina los estudios relacionados con desarrollo infantil enfatizan en esa nutrición y salud, hoy se sabe que existen otros factores importantes para que ese desarrollo sea posible. Los infantes de familias desplazadas y asentados en las ciudades experimentan una alteración en sus contextos más próximos. El aprendizaje que debe ayudarlos en su desarrollo y que se obtiene a través de experiencias gratificantes (juego, diversión, exploración) se opaca a causa de las nuevas condiciones de vida en las que los infantes y sus familias deben vivir.

La no garantía del derecho que tienen los infantes a aprender, viola a su vez los derechos a la vida, la libertad y la salud. Por el contrario, la garantía del derecho a la educación inicial en los niños y niñas que pertenecen a familias víctimas del desplazamiento forzado, puede incidir en la disminución de las brechas sociales existentes y potenciar no solo el desarrollo de estos niños y niñas, sino el desarrollo social. Se sabe que para que un infante inicie su pleno desarrollo, tiene que existir un trabajo mancomunado en todas sus dimensiones: comunicativa, corporal, social, cognitiva y estética, con el objetivo de mejorar las condiciones de su entorno y brindar las herramientas suficientes para que los niños y niñas construyan y desarrollen su personalidad, identidad y su comportamiento (Gobierno Nacional, 2010).

En consecuencia, la educación en los primeros años de vida mejora las perspectivas futuras de los infantes. Así lo demuestra un estudio longitudinal de 27 años, realizado por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope, en el que se aplicó un programa de educación temprana en infantes en situación de vulnerabilidad. En ese estudio se encontró

(...) progreso en el rendimiento y el aprendizaje, la reducción de la deserción escolar y del consumo de sustancias psicoactivas, la disminución de embarazos en adolescentes así como en la edad adulta, mejoría en las perspectivas de empleo, mayor estabilidad familiar y una importante reducción en la dependencia de ayuda social. (Valdiviezo, 2011, p. 66).

En este compromiso por la educación inicial en infantes de familias desplazadas se requiere de la participación activa de la familia, la comunidad y el Estado, este último cumple un papel fundamental debido a que es el encargado de proveer la oferta educativa (UNESCO, 2009, p. 128). Hoy se sabe que aquellos países en los cuales el sector público tiene la capacidad financiera, administrativa y la voluntad política para proveer educación inicial de calidad, lograrán mejores resultados en el empleo, ingresos económicos mayores y una menor criminalidad. Así pues, indagar por la situación de la educación inicial para infantes e familias desplazadas ayudará, si es el caso, a tomar las medidas correctivas necesarias para garantizar un entorno de aprendizaje adecuado que procure la exploración, investigación y manipulación, y con ello el descubrimiento y la construcción del mundo.

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Analizar desde las narrativas de los grupos familiares y demás actores comprometidos, la situación de la educación inicial en infantes de familias desplazadas en el marco de los lineamientos de la política de atención integral, durante el primer semestre de 2015 en el municipio de Soacha.

1.3.2 Específicos

- Caracterizar los grupos familiares y actores comprometidos en la educación inicial de los infantes.
- Indagar por las relaciones intersectoriales para garantizar la atención integral a la primera infancia.
- Analizar la capacidad instalada del CDI para garantizar la educación inicial.
- Analizar las acciones pedagógicas y de cuidado desarrolladas por las maestras vinculadas al CDI.
- Indagar por el restablecimiento de los derechos de los infantes en el marco de la atención integral.

CAPÍTULO II

LA RUTA METODOLÓGICA

Para el logro de los objetivos, en esta investigación se utilizó un diseño cualitativo por cuanto el propósito inmediato era reconstruir la realidad vivida a partir de las narrativas de los actores involucrados y definidos previamente en uno de los CDI del municipio de Soacha. Según Mooney & Singer, el diseño en general admitía hacer una aproximación a “la conceptualización de lo social como una realidad construida que se rige por leyes sociales, es decir, por una normatividad cultural cuyas propiedades son muy diferentes a las leyes naturales” (como se citó en Bonilla & Rodriguez, 1995, p. 69).

2.1 El Construccinismo Social

Sin embargo, recoger las narrativas de los actores comprometidos en la educación inicial de los infantes desplazados, exigía un trabajo hermenéutico mayor, pues lo que se quería recuperar era el significado que las personas le concedían a sus experiencias en el CDI en torno a la educación inicial. Se optó entonces por acudir al *Construccinismo Social* para entender con Gergen, uno de sus máximos exponentes, que los acontecimientos de la vida cotidiana se encuentran inmersos en las narraciones y que es a través de ellas que estos acontecimientos se van cargando sentido. Lo anterior significa que la comprensión de las acciones humanas solo es posible si éstas se sitúan en un contexto de acontecimientos precedentes y consecuentes (1996, p. 169).

Ahora bien, para Gergen, las narraciones no son posesiones individuales sino relacionales (p. 164) y aunque un individuo es capaz de auto-narrar, estas propias narraciones son dispositivos lingüísticos de origen sociocultural que se perfeccionan y ponen en juego en el interactuar con los otros. En efecto, un individuo no narra todo lo que acontece, pues omite lo que no le significa (o no quiere que le signifique) y recalca solo aquello que es relevante para él.

En suma, la potenciación de los recursos lingüísticos se logra en medio de lo relacional, y es desde lo relacional que se posibilita

conocer las intenciones del otro (...), acceder a (su) subjetividad (...) o a su sistema simbólico además de esto, comprender a otro es ir más allá de la superficie visible hasta penetrar en el interior del otro, comprender lo que el otro quiere decir o intentar subjetivamente a través de sus palabras y escritos (Gergen, 1996, p. 310).

La narración como técnica de investigación, pretendía entonces rescatar los acontecimientos significativos para los actores sociales y desde allí comprenderlos. Para Gergen, esta comprensión "(...) no es un acto mental que se origina en la mente, sino una consecución social que tiene lugar en el dominio público. La consecución de la comprensión no es, pues, el resultado de mi deliberación personal, sino de la acción coordinada" (2011, p. 328). La comprensión de los acontecimientos en torno a la educación inicial en infantes de familias desplazadas, no es entonces una construcción aislada de la investigadora, sino una producción conjunta que revela la realidad de lo que acontece en los CDI en torno a la operacionalización de la estrategia en términos de educación inicial.

La importancia de escoger la técnica narrativa, radicó en la necesidad de recoger los significados construidos con respecto a la implementación de la estrategia como elemento primordial en la política estatal de atención a la primera infancia. El análisis, basado en las construcciones sociales sobre la situación de la educación inicial, permitirá reforzar o replantear la estrategia en algunos de sus componentes.

Ahora bien, la confiabilidad, consistencia y validez de la investigación está garantizada en la triangulación de fuentes de información y en el proceso inductivo al momento del análisis de la información. En efecto, se realizaron entrevistas en

profundidad a padres de familia, funcionarios públicos, educadores del CDI y algunos otros actores clave.

2.2 Procedimientos Metodológicos

2.2.1 La unidad de análisis estuvo constituida por todos aquellos relatos emitidos desde las diversas fuentes.

2.2.2 La muestra se conformó a partir de la saturación teórica, es decir hasta el momento en que la información obtenida ya no era nueva. Ese punto se logró con tres entrevistas a madres desplazadas que son beneficiarias de la educación inicial para sus hijos. Adicionalmente, se contó con la participación en el estudio de la coordinadora del CDI, coordinadora de la Fundación que opera el programa en ese CDI, el ex director de primera infancia del ICBF, la coordinadora del programa de infancia protegida de la secretaría de Desarrollo Social, directora de la dirección de salud pública de la Secretaría de Salud, y por último, una psicóloga, una nutricionista, una docente en educación inicial todos pertenecientes al CDI (Ver Anexo 3).

2.2.3 Las fuentes fueron configuradas desde los documentos, las personas, los contextos de sentidos y relaciones, y los acontecimientos.

2.2.4 La recolección de la información se inició desde el primer encuentro con las personas del municipio de Soacha. La recogida de la información propiamente dicha se realizó: en el CDI, alrededor de los mismos donde habitan las madres de estos niños y en las oficinas respectivas de la secretaría de Desarrollo Social y de Salud.

2.2.5 Los criterios de selección fueron: i) que el CDI fueran estatal, ii) que en ese CDI estuviera en operación la estrategia de Educación Inicial, ii) que al CDI asistieran infantes desplazados, iv) que las directivas institucionales mostraran

interés por la investigación propuesta, v) que el equipo profesional de la estrategia aceptara las visitas de la investigadora.

2.2.6 Las herramientas para la recolección de la información fueron las encuestas que fueron aplicadas a 35 padres de familia en condición de desplazamiento; y un total de 11 entrevistas en profundidad: (8) informadores clave y (3) madres desplazadas (Ver Anexos 1 y 2).

2.2.7 El almacenamiento, organización y clasificación de la información se inició con su captura en grabaciones de audio, diarios de campo y formatos para datos cuantitativos. Los datos cualitativos fueron transcritos en su totalidad de manera que quedaran listos para el proceso de análisis. Con respecto a los datos cuantitativos, fueron almacenados en una base de datos construida en Excel y allí se sometieron a la estadística básica descriptiva.

2.2.8 El análisis e interpretación de la información comenzó con su segmentación, reducción en categorías y codificación. Los códigos sufrieron un proceso de relacionamiento y agrupación para configurar asertos que correspondieran a las categorías deductivas definidas desde los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO III MARCO CONCEPTUAL

3.1 Marcos jurídicos para la acción

Existe una serie de marcos normativos tanto a nivel internacional como nacional que soportan la importancia de la protección y garantía de los derechos fundamentales de la infancia.

Con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), promulgada en 1989, se desprende una serie de foros, declaraciones y conferencias en torno a

la importancia de la focalización de esfuerzos en la infancia, con el objetivo general de garantizar los derechos de los niños y niñas enmarcados en la provisión, protección y participación.

Dentro de las normatividades que se desprenden de la CDN y que se relacionan directamente con la educación de los niños y niñas sobresalen la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990), el Foro Mundial de la Educación (2000) y la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (2010). Las disposiciones recogidas en los documentos que se originaron de esas normatividades, giran en torno al fortalecimiento de los derechos de los niños y niñas como interés superior, y en particular al derecho a la educación como elemento predominante en la reducción de problemáticas a mediano y largo plazo en el normal desarrollo de los niños y niñas. Adicionalmente, se enfatiza en la obligatoriedad de los *Estados Parte* en proporcionar atención focalizada a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, implementando el enfoque diferencial y transversalizando el enfoque de derechos en todas las iniciativas de atención integral a la infancia.

A nivel nacional, las principales producciones normativas se encuentran amparadas por la Constitución Política de 1991 que eleva a interés superior la atención de la población infantil y hace corresponsables de este proceso a los padres, el Estado y la comunidad en general. Posteriormente, con la promulgación de la Ley General de Educación (1994), se establece la obligatoriedad de la educación preescolar como la base del desarrollo integral de los niños y niñas. Con el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006) se plantea la transversalidad de los derechos de los niños y niñas en todos los programas de atención, y se divulga la importancia de prevenir y proteger aquellos niños y niñas que se encuentran en riesgo de ser vulnerados en sus derechos.

En el marco de esas herramientas internacionales y nacionales, surge la necesidad de elaborar un documento Conpes para establecer las directrices que ayudarán en la movilización de esfuerzos alrededor de la infancia y en particular de la Primera Infancia. En el 2007 se elabora el Conpes 109 que le da vida a la Política Pública Nacional de Primera Infancia, donde ésta se define como “el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona” (Colombia, Consejo Nacional de Política Económica Social, 2007, p. 2).

Así pues, se aborda el concepto de educación inicial como aquel proceso en el cual, los niños y niñas aprenderán por medio del juego, la exploración, el arte y la literatura entre otros.

Dentro de la Política Pública Nacional de Primera Infancia se plantea la Atención Integral a la Primera Infancia -AIPI- (2009) que “reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisben” (ICBF, 2009, p. 1). Su contribución radica en que incluye, bajo un enfoque de derechos, una perspectiva diferencial con la que se pretende la integralidad de los derechos de todos los niños y niñas menores de 6 años desde el mismo momento de su gestación. En consecuencia, la educación inicial se circunscribe en una lógica del fortalecimiento de la base social por medio de la educación adecuada en los primeros años de vida.

Así es que el actual gobierno diseña e implementa la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia denominada “de Cero a Siempre” (2010) que pretende el involucramiento intersectorial de Ministerios como el de Salud, Educación, Cultura, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y la Presidencia de la República, entre otros. Además combina recursos que provienen de los sectores público, privado y de cooperación internacional.

La estrategia es puesta en ejecución desde la preparación de sus lineamientos para abordar los diferentes componentes de la atención integral. Por ejemplo, el lineamiento de educación inicial diseñado por el Ministerio de Educación Nacional, es un documento que recoge no solo la conceptualización de la educación inicial, sino la forma como son organizados los diferentes elementos para lograr una educación inicial de calidad, teniendo en cuenta los procesos pedagógicos y los procesos de cualificación del talento humano.

En coherencia con lo pretendido, la estrategia se recoge en los planes de desarrollo, tanto a nivel nacional como departamental y municipal, pues de lo que trata la estrategia es de garantizar espacios adecuados para el crecimiento y desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

3.2 Marco Conceptual

La Primera Infancia

Aunque el concepto de Infancia ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, el significado que se ha tenido de ella en las diferentes épocas es variado. En efecto, todos los pensamientos relacionados con la Infancia han sido y son producto de los marcos culturales y políticos que determinan una manera de ser infante. La forma como hoy se piensa la Infancia tiene sus orígenes en los comienzos de la modernidad, pues se sabe que en la cultura occidental se inició desde el siglo XVI un cambio de actitud frente a lo que significaban los niños y niñas para la sociedad. Ese cambio se fue profundizando a partir del siglo XVIII por la influencia de grandes pensadores europeos que aportaron elementos teóricos y filosóficos valiosos que, posteriormente, conformarían los cimientos del sentido inicial del discurso de los derechos de los niños y niñas (Córdoba, 2013, p. 37).

Con la CDN, la Infancia pasa a ser pensada desde una perspectiva de derechos, es decir, se asume a los niños y niñas como sujetos de derechos, seres sociales, singulares y diversos, que “(...) tienen derecho a crecer y desarrollarse en ambientes participativos que les garanticen óptimas condiciones para potenciar sus capacidades y lograr su bienestar” (Camargo & Castro, 2013, p. 101).

Y aunque se reconoce en la CDN un instrumento valioso que soporta el trato digno y humano, la no discriminación, la autonomía progresiva y el interés superior de los niños y niñas, se considera aquí que ésta aún presenta vacíos que no logran la transformación de la realidad vivida por los infantes en condición de vulneración, pues el concepto de infancia aún está marcado por aspectos biológicos que imprimen una idea de inmadurez e incompletitud (Córdoba, 2013).

En efecto, en el mundo contemporáneo se define a la infancia como la etapa del ciclo vital previa a la adolescencia, es decir, antes de los 12 años de edad. A su vez esa infancia se ha dividido en primera y segunda infancia, siendo los 6 años de vida el punto que las divide. Así las cosas, se conoce a la primera infancia como

El periodo del ciclo vital de los seres humanos que se extiende desde la gestación hasta los 6 años. Se trata de un tiempo crucial en cuanto a maduración y desarrollo, enmarcado por cambios trascendentales en la vida física, emocional, social y cognitiva, que afectan y determinan, en gran parte, las posibilidades de aprendizaje y desarrollo durante el resto de la vida. (Colombia, Cero a Siempre, s.f, p. 32).

Adicionalmente, según UNICEF, la primera infancia no es una etapa perdida de la vida, por el contrario es la más importante puesto que es en esta etapa en la cual se adquieren y se descubren las herramientas, habilidades y capacidades que estructurarán el comportamiento a mediano y largo plazo del ciudadano,

Es una etapa decisiva para obtener importantes retornos sociales y económicos que se traducen en desarrollo humano y social. Las inversiones que promueven el desarrollo integral en la primera infancia se justifican, en primer lugar, desde la

óptica de los derechos, ya que el desarrollo truncado de un niño o una niña, cuando pudiera haberse evitado, viola un derecho humano fundamental. También hay un fuerte argumento de equidad y justicia social, ya que los niños y niñas que se enfrentan a ambientes o factores negativos pueden quedar permanentemente rezagados en su desarrollo. También hay razones económicas que justifican la inversión durante la primera infancia, ya que ésta conlleva a un aumento en la educación y la productividad a lo largo de los años y a un mejor nivel de vida cuando el niño o niña llega a la edad adulta. (UNICEF, s,f).

Desplazamiento

El conflicto armado en Colombia se ha prolongado por varias décadas y hay quienes argumentan que éste se debe en gran medida a las profundas desigualdades en la asignación política de los derechos de propiedad de la tierra. Estos sucesos desencadenaron a su vez la exclusión profunda de algunos sectores de la sociedad dentro del sistema político, provocando descontento entre los campesinos que posteriormente decidieron tomar el control por medio de las armas.

La mala distribución y asignación de los derechos de propiedad sobre la tierra también estuvo, en efecto, en el centro de la perpetuación del conflicto. A medida que éste avanzó, se generaron tres fenómenos: la inversión ilegal en tierras, tierra como recurso militar clave y punto focal para continuas disputas y reconfiguraciones del poder local (Gutierrez, 2015, p. 30).

A partir de esto se puede inferir que dos de los detonantes del fenómeno del desplazamiento forzado, han sido, por un lado, la exclusión al interior del sistema político que a su vez ha desencadenado la confrontación interna que involucra a aquellas personas que ni siquiera han tomado partido de la situación (en el caso de los infantes), y por el otro, el conflicto por la tierra y por zonas estratégicas para el cultivo y tráfico de drogas que emprenden procesos de destierro y desplazamiento.

En consecuencia, el desplazamiento forzado tiene tres momentos clave: el antes, que hace referencia a todas aquellas comunidades y grupos familias que habitan en zonas de violencia o en corredores estratégicos para el tráfico de estupefacientes, e el contrabando de armas entre otros; el durante, que hace

alusión al abandono del lugar de residencia hacia un lugar de asentamiento a causa de la violencia y que muchas veces se hace hacia zonas mayormente pobladas para mimetizarse entre ella y no causar sospechas de ningún; el después, que involucra las nuevas dinámicas que deben enfrentar los desplazados en los lugares donde se asientan (Vanegas, Bonilla, & Camacho, 2010, p. 166).

En suma, el desplazamiento forzado se entiende según lo asume la ley 387 de 1997, en su artículo 1 expresa que “toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia y sus actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas”. Así mismo, toda aquella persona que haya sido obligada a dejar su lugar de residencia permanente a causa de la violencia sociopolítica, la presencia de actores armados que conducen a enfrentamientos en medio de la sociedad civil, será considerada como desplazado.

Educación Inicial

Se parte de la concepción de que la educación es un elemento sustantivo de la libertad y del desarrollo humano, y como estrategia, la educación puede contribuir a romper con los círculos de la pobreza. Estos son argumentos sostenidos por autores como Freire (1979) y Sen (1999) quienes desde sus teorías argumentan que la educación impartida a los niños y niñas desde las etapas tempranas de la vida, ofrece las oportunidades necesarias para el desarrollo de las capacidades que posibiliten la formación de sujetos capaces de transformar sus propias realidades sociales.

Particularmente el primer autor discute la “concepción bancaria de la educación, la cual supone un simple proceso en el cual los educadores llenan de ideas a los

educandos sin permitir el aprendizaje bidireccional” (Freire, 1979, p. 79). El autor afirma que esta concepción es errónea y concluye que “la educación es el acto por el cual el sujeto adquiere conciencia de su realidad social y busca transformarla mediante la consecución del desarrollo integral de la misma” (Freire, 1979, p. 66).

La educación provee las herramientas necesarias para hacerle frente a los fenómenos que vulneran los derechos y, a su vez, genera espacios de desarrollo de las libertades a través de la conciencia que se adquiere de las realidades en las cuales, los niños y las niñas de familias víctimas del desplazamiento forzado crecen. Según el profesor norteamericano Sanders, concientizar

Significa despertar la conciencia, es un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad, es la capacidad de analizar críticamente causas y consecuencias, es establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades, es una acción eficaz y transformadora. (Freire, 1979, p. 14).

La concientización “tiene consecuencias tanto en la participación política como en la formación de grupos de interés y presión” (Freire, 1979, p. 15), es además, la forma más efectiva para colocarse en la realidad y alzarse en el horizonte de las posibilidades.

Por su lado, se plantea el concepto de educación liberadora como un acto cognoscente que genera escenarios de salida a la concepción bancaria de la educación de Freire. Esta educación propone la “superación de la contradicción educador-educando, sin la cual no es posible la relación dialógica, indispensable para la cognoscibilidad de los sujetos en torno del mismo objeto cognoscible” (Freire, 1979, p. 81).

El momento de

la exploración de un contenido programático de la educación, promueve el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores, es decir, temáticas en las cuales se profundiza y se toma conciencia en torno a la realidad. (Freire, 1979, pág. 111).

Además de esto, Freire define la educación como un “proceso destinado a la liberación y no a la domesticación” (1979, pág. 78), en otras palabras, la educación está encaminada a proporcionar escenarios en los cuales los individuos, en este caso los niños y niñas menores de cinco años, se hacen partícipes de su propia realidad y desarrollan sus capacidades.

La educación liberadora en el individuo

tiene que ser un acto cognitivo en el que se comprenda y analice el contenido, superando la división existente entre el maestro y el alumno. En ese sentido, se deja de lado la relación unidireccional para que la bidireccionalidad contribuya a la educación integral de ambos. (Freire, 1979, pág. 80-81).

En el caso de los infantes, ellos tienen una realidad a causa del desplazamiento forzado que debe ser problematizada, es decir, que los educadores deben propiciar las bases para la toma de conciencia y el desarrollo de capacidades liberadoras de los niños y niñas, todo ello con el fin de no multiplicar esos escenarios de violencia, ni de privaciones.

En este sentido, la educación inicial pensada entonces como posibilidad liberadora y transformadora se constituye en la esencia de la normatividad internacional y nacional. Para el caso colombiano, los fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de Cero a Siempre se asume la educación inicial como

un estructurante de la atención integral, cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (Camargo & Castro, 2013, p. 162).

Dentro de las características más importantes de la educación inicial, según la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, está su contribución al fortalecimiento del desarrollo humano, garantizando de esta manera la equidad en el desarrollo y aprendizaje a partir de la adopción de un enfoque diferencial, además de esto, asume una perspectiva integral como cuidado, alimentación, participación, entre

otros que posibilitan los ambientes para el correcto desarrollo de los niños y niñas, así como para la formación de su identidad, que en muchos casos resulta vulnerada.

A partir de estas características, la educación inicial no tiene una perspectiva asistencialista, es decir, no se enfoca solamente en infantes vulnerables para darles ayuda transitoria, sino que está encaminada a ofrecer atención integral de calidad para todo niño y niña menor de 6 años, aunque define a esta población como prioritaria. Por otra parte, la educación inicial no es preparación para la escolaridad, en otras palabras, no se trata de una experiencia de acostumbamiento del niño o niña a las actividades de la escuela y al ambiente escolar para que además vaya adquiriendo responsabilidad, y adaptación, por el contrario, lo que se busca es que los niños y niñas, desde edades tempranas, empiecen a descubrir sus habilidades, aptitudes y las desarrollen en sus tiempos libres.

Finalmente, la educación inicial de calidad implica la consideración de actividades como la literatura, el arte, el juego, la participación y la exploración del medio, elementos que favorecen y contribuyen a moldear comportamientos, actitudes y aptitudes de los infantes.

Política Pública

Se considera una política pública como un fenómeno social y político específico, que se funda empíricamente y se construye analíticamente (Boussaguet et al, 2009). El concepto de política pública se refiere a las intervenciones de una autoridad a la que se le confiere poder público y legitimidad gubernamental sobre un campo específico de la sociedad o del territorio (Roth,2002). Más precisamente la política pública es “el conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas como socialmente problemáticas” (Roth, 2002, p. 26).

En efecto, el concepto de política pública implica la existencia de por lo menos cuatro elementos: “implicación del gobierno, percepción de problemas, definición de objetivos y procesos” (Roth, 2002, p. 27). En el caso de la educación inicial para la infancia, se percibe un problema, el Estado se involucra y se definen los objetivos y los procesos requeridos. En este caso, es relevante que el Estado fije su mirada y su agenda política en temas relacionados con la primera infancia, principalmente con la educación inicial para proporcionar herramientas que configuren capacidades y libertades para el desarrollo social y humano según lo plantea Sen.

La importancia del diseño, formulación e implementación de políticas públicas de infancia, radica en el tratamiento que se le debe dar a un problema infantil que es considerado socialmente relevante, en este caso, la educación para la primera infancia, adquiere una importancia que trasciende las fronteras nacionales, pues desde acuerdos internacionales se les pide a los Estados Parte que concentren todos sus esfuerzos en mejorar la calidad de vida de los infantes, especialmente de aquellos a los cuales se les ha vulnerado sistemáticamente los derechos.

A partir de estos intereses comunes por la infancia, toman valor los planteamientos de Freire, especialmente cuando propone el concepto de “sociedad cerrada”, refiriéndose a ella como la sociedad alienada que imposibilita la movilidad social ascendente (1979, p. 39), fruto de la época transicional, y donde la única vía de superación es la integración del hombre con el mundo y el resto de hombres; la educación dentro de estas dinámicas, adquirirá mayor importancia en la medida en que ella se constituye en el único mecanismo para romper con los ciclos que mantienen esa sociedad cerrada.

Esa ruptura permite el surgimiento de la “democratización fundamental que implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico” (Freire, 1979, p.

47). Asimismo, si se promueve la participación desde etapas tempranas del ciclo vital, a medida que los infantes avanzan en su ciclo vital, se abren más posibilidades de integración y de esta manera, adquieren y potencian las herramientas suficientes para vencer las privaciones y así romper con círculos como el de la pobreza. Cuando los individuos empiezan a tomar conciencia de sí mismos y de su lugar en la realidad, las clases dominantes se debilitan.

Como mecanismo de control, las élites políticas propugnan por el diseño e implementación de políticas asistencialistas que buscan rezagar la voz y la participación de quienes están en la base. Los procesos asistencialistas hacen de los hombres sujetos pasivos, con pocas posibilidades de participar en el proceso de su propia recuperación.

En palabras de Freire, lo que realmente importa es ayudar al sujeto a recuperarse y hacerlo agente de su propia recuperación (1979, p. 50) y si esta ayuda se provee desde las primeras etapas de la vida, los infantes desarrollarán sus capacidades y se iniciarán en los procesos de agencia transformadora. Así pues, en esta etapa de la vida, el Estado debe garantizar aquellos derechos que propicien las condiciones reales para que los niños y niñas se integren a la sociedad y se concienticen de sus respectivas realidades.

De lo que se trata es de lograr que los niños y niñas como sujetos sociales, puedan afectar positivamente sus vidas y la vida de otros para el desarrollo en comunidad (Sen, 1999, p. 16), un desarrollo entendido desde la libertad, los recursos económicos, las libertades políticas, las oportunidades sociales, la garantías y seguridad protectora, configuran escenarios de libertad, que deben ser garantizado por el Estado.

En efecto, el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad como son la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades, las

privaciones sociales sistemáticas, el abandono por parte del Estado y la represión (Sen, 1999, p. 31). El proceso de desarrollo, cuando se juzga en función del aumento de la libertad humana, ha de incluir la eliminación de las privaciones de esta persona.

En este orden de ideas, para el desarrollo desde la libertad, son claves las instituciones posibilitadoras de iniciativas privadas, los arreglos públicos y las estructuras mixtas. Las personas deben ser asumidas como agentes activos que tienen la oportunidad de moldear su propio destino, y no solamente como receptores pasivos de los programas que proporciona el Estado. Solo a partir de un ente estatal comprometido con la dimensión humana, se pueden crear instituciones capaces y agentes libres con posibilidades.

El desarrollo humano integral no puede ser considerado un lujo de los países ricos (Sen, 1999, p. 69), pues priorizar las libertades substantivas y las capacidades humanas por encima del capital generará alianzas contra la pobreza, esto tiene que ver con la creación de oportunidades sociales que generan una directa contribución en la expansión de las capacidades humanas y a la calidad de vida.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Los grupos familiares y los actores comprometidos en la educación inicial

Los grupos familiares desplazados, a los que pertenecen los infantes del estudio, provienen en su mayoría de los departamentos de Tolima, Cauca y Meta, y se encuentran viviendo en el municipio por cerca de 3 a 5 años. Estos grupos han ocupado especialmente las comunas IV y VI, por cuenta de los programas de reubicación que les da la posibilidad de adquirir vivienda con mejores condiciones

de ubicación, infraestructura y servicios dentro de los cuales se incluyen el acceso al agua potable, el alcantarillado, la luz y el teléfono que, aunque no todos cuentan con este servicio fijo, se tiene en la medida en que por lo menos cada familia tiene un equipo de telefonía móvil. Como otro servicio para estos grupos familiares, estas comunas cuentan con el Centro de Desarrollo Infantil (CDI) como lugar donde los infantes beneficiarios pueden ser dejados por sus padres para el cuidado y el aprendizaje.

El tipo de familia prevalente es el monoparental con jefatura femenina, lo que “evidencia que una de las más fuertes características del desplazamiento a nivel nacional es su impacto desproporcionado sobre las mujeres” (Mejía & Arboleda, 2005, p. 22). Las madres cabeza de familia asumen entonces simultáneamente los roles de proveedoras y cuidadoras, lo que supone una sobrecarga de trabajo para ellas. Cada familia está compuesta por 4 personas es decir, la madre o el padre junto con 2 ó 3 hijos aproximadamente.

En cuanto a las características particulares de los padres, estos son predominantemente jóvenes, en tanto se encuentran en su mayoría en un rango comprendido entre los 20 y 35 años de edad (Ver Anexo 3). Este rango corresponde con los datos arrojados por otros estudios realizados sobre la población desplazada del municipio, que sostienen que el promedio de edad es de 29 años (Mejía & Arboleda, 2005, p. 20). Es importante destacar, que al ser padres jóvenes, muchos necesitan salir a trabajar y no pasan mucho tiempo con sus hijos.

Estas edades, ubican a los padres de familia dentro de la población con capacidad para trabajar, sin embargo, en el municipio el 72% de ellos se encuentra en el sector informal de la economía, con ocupaciones que incluyen las ventas ambulantes, la construcción, el aseo. El 28% se encuentra cesante, “lo que indica que más de la cuarta parte de los padres que habiendo trabajado antes por lo

menos durante dos semanas consecutivas, en la actualidad se encuentran desocupados o buscando empleo” (Colombia, DANE, s,f).

En relación con el nivel educativo, la mayoría de los padres tienen estudios de nivel primario y no hay padres con estudios técnicos o universitarios. El nivel educativo de los padres de este municipio coincide con el reportado por algunos trabajos (Mejía y Arboleda, 2005) que aseguran además, que el índice de analfabetismo de personas en condición de desplazamiento se encuentra cercano al 24%, lo que se relaciona directamente con aquellos casos en los cuales los infantes no acceden a los beneficios de la educación inicial, ya que los padres no tienen esa cultura de la educación a temprana edad.

El CDI del municipio acoge a 600 niños y niñas pertenecientes a familias vulnerables, dentro de los cuales se evidencia que la mayoría son infantes que están entre los 3 y 5 años de edad. Y aunque el CDI está diseñado y preparado para recibir infantes desde los 6 meses de edad, los servicios de sala-cuna no tienen la misma demanda. Según datos proporcionados por la Organización Internacional para las Migraciones, de la población desplazada mayor de 3 años de edad, sólo el 24% asiste a procesos de formación escolar, evidenciándose que los padres inician el proceso educativo de sus hijos alrededor de esa edad y antes ellos permanecen bajo el cuidado de la madre o algún pariente cercano.

De otra parte, no existe servicio de transporte ofrecido por el Estado para que los infantes asistan al CDI. Se encontró que el 37% de los padres llevan a sus hijos a pie y el 33% lo hacen en vehículo particular: 28% en servicio público, 5% en moto y el otro 28% en bicicleta.

El equipo humano que opera la estrategia en el CDI está compuesto en su totalidad por mujeres, lo que indica que prevalecen los cargos y profesiones femeninas que se relacionan con el cuidado de los infantes. El nivel educativo de

estas personas es universitario y tan solo una de ellas tiene estudios de especialización. En general reciben entre 1 y 2 SMLV, y se encuentran vinculadas al CDI desde hace aproximadamente 4 meses, ya que anteriormente estas instalaciones funcionaban como hogar infantil.

De acuerdo con los lineamientos de la estrategia en términos de educación inicial, el equipo de talento humano del CDI cumple con los requisitos en cuanto al perfil requerido para cada uno de los cargos. Las operadoras, tanto administrativa como pedagógica, realizan actividades de supervisión, monitoreo y seguimiento del trabajo que adelantan cada uno de los profesionales con los infantes,

El niño debe ser atendido en alimentación, en educación, en salud, los niños aquí todos tienen seguimiento por nutrición, los niños tienen seguimiento con docentes tituladas por la cualificación de personal, las docentes deben ser licenciadas, eso significa que hay un avance a nivel profesional con los bebés en su parte pedagógica, de apropiación de habilidades de destrezas, en la parte de atención integral los niños están aquí en su máximo nivel de atención (Operador 2, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Desde la parte administrativa lo que se les hace es un seguimiento pero desde la parte pedagógica hay un fortalecimiento al vínculo familiar y se les hace seguimiento personalizado a cada uno de estos niños beneficiados (Operador 4, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Por otra parte, cada maestra y auxiliar pedagógica es ubicada por salón donde tiene a su cargo 20 infantes; se cuenta con una profesional en psicología o trabajo social, quien tiene bajo su responsabilidad un promedio de 200 infantes, con la función de iniciar los procesos de restablecimiento de derechos y acompañamiento a las familias en situación de vulnerabilidad; existe una nutricionista que cumple un papel fundamental en la educación inicial ya que brinda el acompañamiento en términos de nutrición y alimentación no solo a los niños sino también a los padres,

Si se le hace recomendación trimestralmente, se le hace su recomendación y su remisión al servicio de salud en caso de que lo requiera (Operador 3, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Todo esto se asume de acuerdo con los lineamientos de la estrategia para garantizar una educación inicial de calidad dentro de la modalidad institucional. Con respecto a los funcionarios públicos de nivel central, fueron entrevistados el ex director de primera infancia del ICBF quien es Especialista en Diseño e Implementación de Políticas Públicas para el Desarrollo, la Coordinadora de Infancia Protegida de la Secretaría de Desarrollo Social y Participación Comunitaria, y la Directora del Programa de Salud Pública de la Secretaría de Salud del municipio de Soacha. Todos estos funcionarios cuentan con estudios universitarios y algunos han cursado especializaciones; se desempeñan en cargos relacionados con la primera infancia, la educación inicial y la protección a familias en condición de desplazamiento y entre sus funciones están las de brindar la información correspondiente a los procesos de restablecimiento de derechos, por ejemplo en el caso de la secretaria de salud, brinda la ruta para el aseguramiento en salud de los infantes; la secretaria de desarrollo social, garantiza apoyo a las familias en condición de vulnerabilidad haciendo mayor énfasis en familias con hijos en primera infancia; y por último la secretaria de educación que se encarga de proveer el derecho a la educación de estos infantes una vez terminan su proceso de educación inicial en los CDI a cargo del ICBF.

4.2 La situación de la educación inicial

La política para la primera infancia del actual gobierno nacional, plantea una serie de estrategias para la atención integral que en conjunto buscan promover y garantizar el pleno desarrollo de las niñas y los niños, desde su gestación hasta los seis años de edad (Camargo, Reyes , & Suarez, 2014). Es en ese marco que la educación inicial se constituye en uno de los cinco componentes para la atención integral. En este análisis se consideran los aspectos que resultan relevantes para los actores sociales comprometidos y no se constituye en una evaluación de la educación inicial desde los lineamientos que la componen. En ese sentido, el análisis considera la intersectorialidad, la infraestructura, las acciones con los infantes y la garantía de los derechos de los niños y niñas.

Relación entre sectores para la educación inicial

La articulación entre sectores estatales y otros sectores de la sociedad se constituye en la base para la atención integral de la primera infancia. Aunque desde la política se plantea la superación de la idea de contar con una sola institución para que se encargue de la atención a la primera infancia, lo que se encuentra en el estudio es que la política aún no logra implicar a las instituciones en relación con el trabajo coordinado y unificado.

La coordinación interagencial es la clave para sacar adelante estos procesos tan complejos, sin embargo, no es fácil el trabajo intersectorial porque aunque se nombran en la política algunos sectores, en la realidad éstos no tienen ninguna implicación. (Funcionario 1, comunicación personal, 17 de abril de 2015).

Desde el nivel nacional, el municipio ha recibido apoyo en términos de capacitaciones del personal que atiende a los niños y niñas, y seguimiento a las actividades relacionadas con la atención integral de la primera infancia. Sin embargo se encuentra que no existe una participación activa de los funcionarios del nivel local en los procesos de gestión territorial, pues aunque ellos deben generar escenarios de trabajo en redes, no solo entre agencias públicas, sino también en la articulación y sinergia con actores privados, estas funciones no están plenamente garantizadas. Así pues, aún se advierten dificultades para “hacer coherente la acción interinstitucional alrededor de los objetivos de la estrategia” (Castro & Vizcaíno, s.f, p. 25).

En el municipio de Soacha existe un Comité Técnico Operativo⁵ que ha apoyado la implementación de la estrategia de Cero a Siempre, sin embargo, al interior de este Comité la responsabilidad recae principalmente en el ICBF.

⁵ El objetivo de este Comité es realizar labores de apoyo a los operadores de la estrategia. En el municipio de Soacha el Comité está integrado por el Programa de Infancia Protegida de la Secretaría de Desarrollo Social, la Dirección de Salud Pública, la Dirección de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación, la Secretaría de Planeación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Entre las principales funciones están la movilización, coordinación de acciones para la

Desde el área pedagógica se hace gestión con las diferentes entidades interinstitucionales como lo la Secretaría de Desarrollo Social, la Secretaría de Salud, la Secretaría de Educación y el ICBF. Estamos recibiendo asistencia técnica y apoyo desde el Estado pero también desde otras entidades como las Universidades con las cuales se tiene convenio para fortalecimiento del talento humano. (Operador 4, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

Únicamente tenemos autonomía siempre y cuando se haga seguimiento al POAID y directrices que nos establezca el ICBF. (Operador 4, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

Nosotros debemos estar en contacto con la Secretaria de Educación porque nuestros niños y niñas deben ir al colegio luego de terminar con nosotros esta etapa, entonces ellos van al colegio de educación formal por medio de la Secretaria de Educación (Operador 2, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

En cuanto a la articulación con otros sectores sociales se encontró que existe colaboración privada para la implementación de la estrategia, pero ésta siempre está mediada por el ICBF.

El ICBF es un contratador directo y entonces cuando tú llegas y dices yo tengo unas instalaciones, yo quiero operar, perfecto, pero como usted pone entonces yo le resto lo del arriendo. (Funcionario 1, comunicación personal, 17 de abril de 2015).

Es posible que los actores privados operen la estrategia, pero si no cuentan con las instalaciones, se suele incluir a otro operador privado que pueda proporcionarlas. En general las redes de apoyo privadas se someten a la forma como la política define el funcionamiento del CDI y son supervisadas permanentemente como lo plantea la estrategia,

Aquí estamos supervisados totalmente, tenemos un seguimiento total de Bienestar Familiar y de la Secretaria de Salud. (Operador 2, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

atención a la primera infancia, fomento de la participación activa de toda la sociedad, y la gestión y coordinación de recursos locales para la implementación de diversas estrategias de atención integral (Martínez J. , 2010, pág. 33).

De otra parte, los funcionarios estatales coinciden en señalar que el trabajo intersectorial también se dificulta por las debilidades en las redes nacionales de información que han sido construidas para la identificar, caracterizar y seguir a la población desplazada. Los datos provenientes de una institución en relación con la población desplazada con frecuencia no coinciden con los reportados por otra institución. Estas diferencias de información han llevado a que algunas instituciones certifiquen la condición de desplazamiento a personas que entonces mantendrán los beneficios otorgados por el gobierno, aunque esas mismas personas, en las bases de datos de otra institución, ya hayan superado esta condición.

La situación es ésta, si yo soy desplazada, tengo muchos privilegios porque si yo soy desplazada tengo prioridad para acceder a jardines como estos, si yo soy desplazada, tengo oportunidad del mercado mensual, si yo soy desplazada hay muchas garantías, entonces la situación aquí es que el padre de familia apenas inicia a trabajar deja de ser desplazado, entonces el padre de familia prefiere no trabajar, porque siendo desplazado tiene más privilegios. (Operador 2, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Las dificultades en el manejo de la información y la falta de relación entre las bases de datos provenientes de las diferentes instituciones, provocan cierto grado de perversión de la estrategia en el sentido que, aunque supone un abandono del asistencialismo, genera una serie de incentivos que mantienen a los grupos familiares en la condición de desplazamiento. La política de atención integral a los infantes supone la educación inicial como una de las rutas que contribuyen a superar las condiciones de vulnerabilidad y opresión, dado que se constituye en la base para que en el futuro se “posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática (...) para que consiente de ella gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas” (Freire, 1979, p. 85).

Sin embargo, la estrategia, contrario a lo que espera, ayuda de alguna manera a perpetuar la condición de vulnerabilidad, la victimización y la imposibilidad de romper con el círculo de la pobreza en los grupos familiares desplazados y en sus

hijos e hijas pequeños. Así pues, la estrategia se convierte en una herramienta para el asistencialismo que “hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo sin posibilidad de participar en el proceso de su propia recuperación” (Freire, 1979, p. 50).

Esta situación dificulta el objetivo de suplir las necesidades de los grupos familiares desplazados y sus infantes, debido a que los padres se habitúan a la presencia de un Estado benefactor que funciona a su vez como proveedor a través de mecanismos de focalización de subsidios, que no les permitirá tener los incentivos necesarios para superar su condición.

La perpetuación de la condición de desplazamiento de los grupos familiares desplazados y sus infantes, genera además conflictos sociales en el municipio. En comunicaciones informales con habitantes del sector donde se encuentra ubicado en CDI, se evidencia un profundo descontento por la presencia de los grupos familiares desplazados debido a que se les suele asociar con fenómenos de inseguridad, homicidios, drogadicción y prostitución.

Los desplazados hacen que la inseguridad aumente en el barrio y que a los jóvenes les dé por dejar el colegio o el trabajo y se metan en bandas de drogadictos y de ladrones. (Vendedora de jugos, comunicación personal, 30 de abril de 2015).

Otro signo que advierten los actores sociales de los CDI en relación con la baja posibilidad de trabajo intersectorial se deriva de los complejos procesos que deben seguir las familias y sus infantes cuando terminan la educación inicial. El ingreso de los niños y niñas a la educación formal no está articulado a la vida que han llevado en el CDI, pues existen dificultades para la asignación de cupos, y en muchos casos, cuando los niños y niñas cuentan con suerte, son admitidos a colegios que se encuentran ubicados al otro extremo de la ciudad de Bogotá,

Para hacer sostenible esto, algo tiene que pasar con los niños después de los 6 años; el país comete un error si pone todos los huevos en la misma canasta

porque vamos a tener una cosa que a los 6 años es muy importante (...) si no tiene una continuidad (Funcionario 1, comunicación personal, 17 de abril de 2015).

No obstante las dificultades en el trabajo intersectorial, los actores sociales de los CDI expresan su satisfacción con el trabajo desarrollado por el sector salud, que aunque no puede ser calificado como intersectorial, aporta valiosos elementos relacionados con la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y la atención oportuna en caso de ser necesaria una intervención.

Desde la dirección de salud pública, el municipio de Soacha al no ser prestador de salud, enfatiza todas sus actividades en la promoción de la salud, prevención de la enfermedad y vigilancia de algunos riesgos, la dirección de salud pública, trabaja todas sus actividades enfocada en grupos etarios, uno de ellos es el de cero a cinco población de infancia (Funcionario 3, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

En suma, una de las principales debilidades en la operación de la política de atención integral a la primera infancia, y más específicamente en la estrategia de educación inicial, es la falta de trabajo intersectorial que si existiera contribuirían a un mejor desempeño y fortalecimiento de las estructuras de coordinación entre el sector público, el sector privado, la comunidad y los operadores de los CDI.

Capacidad Instalada

Se asume la capacidad instalada como la disponibilidad de infraestructura necesaria para ofrecer un servicio, en este caso, la educación inicial de los niños y niñas. Para el análisis se tuvo en cuenta la dotación de recursos físicos, humanos, tecnológicos, equipos y bienes raíces.

En ese sentido, se puede asegurar que el CDI estudiado es uno de los más grandes del municipio de Soacha. Actualmente atiende 600 niños y niñas beneficiarios de la política, dentro de los cuales cerca de un 35% son reconocidos como miembros de grupos familiares desplazados por la violencia. Aunque en apariencia son muchos niños y niñas los que se atienden allí, ellos corresponden

solo a la mitad de la demanda inicial, es decir, el CDI no cuenta con la infraestructura necesaria para cubrir la demanda del sector. En el proceso de pre-inscripción realizado por el operador del CDI, se hicieron alrededor de 1.200 solicitudes de manera que las directivas otorgaron los cupos de acuerdo a las necesidades familiares y el resto de la población quedó en lista de espera o fue asignada a otras modalidades de atención a la primera infancia.

Frente a esta situación algunos funcionarios, agentes educativos y padres de familia consideran que se deben construir más CDI para aumentar la cobertura.

La infraestructura sencillamente no es muy grande, nosotros necesitamos de espacios y terrenos más grandes, para poder ampliar la cobertura y no tener niños en listados de espera. (Funcionario 2, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Los CDI tienen que estar en zonas donde habitan muchos niños y donde hay muchas necesidades, en este momento aún hay muchos niños esperando un cupo para acceder a estos beneficios. (Madre 3, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

Otros creen que no es necesaria la construcción de nuevos CDI porque el fenómeno del desplazamiento forzado ha venido descendiendo en los últimos años y se espera que con el actual proceso de paz entre el gobierno y la guerrilla, este fenómeno desaparezca del todo. Si eso es así, la infraestructura que se construya para atender hoy a los infantes de familias desplazadas no servirá en el futuro para las nuevas condiciones sociales que se vivan, con respecto a esto un funcionario dice que

Hay que mejorar lo que hay, hay que buscar, no podemos construir jardines en todo el país, no se va a cubrir construyendo nueva infraestructura, y la segunda es muy chévere que cuando se vayan a construir estos proyectos sean con determinadas condiciones y estándares. Se debe aportar a una estructura flexible y adaptativa a los diferentes proyectos pedagógicos (Funcionario 1, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Los problemas de cobertura que se están experimentando en este municipio, están relacionados con las fallas de los sistemas de información de las entidades estatales de las que ya se habló. Se sabe que las familias del estudio ingresaron a sus hijos e hijas al CDI en calidad de desplazados y esta condición les da prioridad para acceder a los cupos ofrecidos por el Centro. Sin embargo, muchas de estas familias han logrado mejorar sus condiciones de vida y superar su situación de desplazamiento debido a los mejores ingresos económicos que obtienen en el trabajo informal. En general, estas familias no buscan oportunidades laborales formales porque de inmediato pierden los beneficios del Estado, de manera que suelen obtener su ratificación como desplazados. Estas dinámicas disminuyen la posibilidad de aumentar la oferta institucional e impiden que aquellas familias que realmente viven en condición de desplazamiento no puedan acceder a los beneficios estatales.

En cuanto a la infraestructura para prestar el servicio, el CDI (Ver anexo 4) es una construcción de una planta con buena iluminación y ventilación en tanto cuenta con amplios ventanales y con luz artificial para aquellos espacios internos. Las paredes están construidas en concreto, lo que genera frescura y seguridad, la pintura es de color blanco y el piso cuenta con material antideslizante como mecanismo de protección a los infantes. Internamente la estructura tiene salones diseñados para cada grupo etario, en los cuales no puede haber más de 20 niños y niñas. Se cuenta al interior de estos salones con una biblioteca, mesas y sillas del tamaño y material adecuados, múltiples colchonetas, percheros para colgar las chaquetas y lockers para guardar los morrales.

Fuera de los salones se encuentra el comedor y cerca de él están los baños, que según los lineamientos son mixtos, y sin puertas, con el fin de que las cuidadoras tengan visibilidad de los niños y niñas para asistirlos en el momento que lo necesiten. Adicional a esto, el CDI dispone de dos parques internos, en los cuales

hay suficiente espacio para ser utilizado por los niños y niñas; una huerta, un gimnasio y la biblioteca general.

En recursos tecnológicos, el CDI está dotado de computadores para el uso exclusivo de los niños y niñas, los cuales están dispuestos en una pequeña sala de sistemas. También se cuenta con televisores, video beam, equipos de sonido, que son utilizados para apoyar los procesos pedagógicos con los infantes.

Toda esta dotación es coherente con la sugerida por los lineamientos de la estrategia (Ver anexo 5), según la cual, tanto la infraestructura como los inmuebles deben ajustarse a las características físicas de los niños y niñas, así como a sus necesidades.

La capacidad instalada en términos del inmueble y de los equipos tecnológicos es bien valorada por los padres y algunos operadores del CDI, sin embargo, otros consideran la necesidad de contar con espacios más amplios, en los cuales sus hijos e hijas tengan mejores condiciones para aprender y realizar actividades al aire libre como jugar, correr, trepar, saltar, etc.

Este CDI cumple con todos los requisitos a nivel de infraestructura (Operador 1, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Yo no le cambiaría nada, yo pienso que este es un lugar apropiado para los niños y las niñas en espacios... De pronto pues hay zonas verdes, pero no de pronto tan amplias (Operador 2, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Los recursos con los que se cuentan son muy buenos, son excelentes porque muchos de los niños no cuentan ni contaban con esos recursos de tener un juguete didáctico de tener un espacio de él...por ejemplo un niño de sala cuna tiene su propio espacio, su propia cunita, su propia silla, son cosas que de pronto en su casa no lo pueden tener, entonces los recursos que se les brindan son óptimos (Operador 5, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Mmmm déjeme ver (...) no creo que no le cambiaría nada, porque lo que he visto y la atención es muy buena y los niños tiene buenos sitios para recibir la atención (Madre 1, comunicación personal, 27 de abril de 2015).

Ehh la verdad lo que he visto en el CDI me parece que está bien para atender a los niños, los parques, los baños, las mesas son adecuadas para la edad de los

niños que van a recibir atención allá (Madre 2, comunicación personal, 27 de abril de 2015).

Mucho cuento es tener un sitio como estos, donde uno pueda estar tranquilo de que sus hijos están siendo cuidados y protegidos por personas que saben del tema, pues por lo que he visto los CDI son muy completos y cuentan con la infraestructura para la edad de los niños (Madre 3, comunicación personal, 27 de abril de 2015).

En cuanto al capital humano, el CDI cuenta con un equipo interdisciplinario integrado por un coordinador, maestras, auxiliares pedagógicos, psicólogo o trabajador social, nutricionista o auxiliar de enfermería y personal del área administrativa. El número de personas que laboran en el CDI varía de acuerdo al número de niños y niñas, en el caso del centro estudiado, se cuenta con una maestra y una auxiliar pedagógica por cada 20 niños, una psicóloga o trabajadora social por cada 200 niños, una auxiliar de enfermería, una nutricionista y el equipo administrativo y de apoyo que lo conforma la coordinadora del CDI, junto con el personal encargado de la manipulación de los alimentos y el aseo, entre otros.

Además de esto, es importante destacar que cada uno de los miembros del CDI son profesionales o técnicos, que a su vez han recibido capacitación y refuerzos alrededor de las acciones que se deben llevar a cabo con los infantes, en este sentido, el tema del talento humano tiene una importancia estratégica y se basa en los lineamientos propuestos tanto por el Ministerio de Educación como por el ICBF.

Las Acciones Pedagógicas Y De Cuidado

Desde la estrategia de atención integral, las acciones pedagógicas y de cuidado tienen la intención de ofrecer experiencias significativas de aprendizaje en un ambiente afectuoso y de protección (Ver anexo 6). Es en ese sentido que el papel que desempeñan las maestras se constituye en el elemento nuclear de toda la propuesta educativa, por eso desde Freire se valora su trabajo cuando asegura que

La tarea de educar sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y a la vez de solidaridad. (Freire, 1979, p. 14).

En el proceso pedagógico las maestras deben proveer a los niños y niñas experiencias relacionadas con el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte; en el cuidado, las maestras deben suplir necesidades básicas de afecto, alimentación, protección e higiene. Ese conjunto de acciones pedagógicas y de cuidado son realizadas de manera simultánea e integral en el CDI. Los niños y niñas asisten de lunes a viernes en un horario de 7 a.m. a 4 p.m. y durante esos tiempos, las maestras desarrollan un cronograma flexible de actividades que se organiza de la siguiente manera:

Actividad	Responsable
Asamblea	Docente
Desayuno	Docente y nutricionista
Actividad	Docente
Media Mañana	Docente y nutricionista
Actividad	Equipo psicosocial/Docente
Almuerzo	Docente y nutricionista
Actividad	Docente
Onces	Docente y nutricionista

Tabla 1. Actividades. Elaboración propia

A primera hora del día, las maestras reúnen a los niños y niñas para desarrollar lo que han llamado una “asamblea” en la cual ellas definen conjuntamente con los niños y niñas las actividades que se van a desarrollar durante el día. De esta manera se disponen los rincones del aprendizaje que en definitiva son los que determinan las acciones concretas que se van a realizar durante la jornada. Finalizada esta actividad, los niños y niñas son divididos en dos grupos para pasar al comedor y recibir el desayuno, el cual consta de una bebida láctea, una proteína, un carbohidrato y una fruta; durante su consumo, los niños y niñas están

acompañados por la maestra y la nutricionista. Una vez se termina el desayuno, los pequeños pasan a los salones a iniciar las actividades acordadas en la asamblea, para luego complementar esos los rincones del aprendizaje con trabajo en la huerta, el gimnasio o la biblioteca.

Por otra parte, las maestras describen sus acciones de esta manera,

Nosotros trabajamos acá por rincones del aprendizaje, entonces lo que una docente hace usualmente en la mañana es una asamblea, busca los intereses de los niños, y se diseñan rincones de aprendizaje en los cuales los niños puede rotar y realizar diversas actividades de acuerdo a sus interés (...) se dispone de material pedagógico suficiente, tenemos también otros espacios y otros entornos como los parques, la huerta, la biblioteca. (Operador 1, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

Los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. (Camargo, Reyes , & Suarez, 2014, p. 77).

Nosotros estamos fortaleciendo el proceso de cualificación del talento humano tratando de transformar esa visión que tienen las maestras y muchas veces están pegadas a un currículo, entonces estamos trabajando para que ellas tengan en cuenta los intereses y necesidades de los niños en las actividades diarias y no temas específicos, y la idea es trabajar a partir de los intereses de ellos. (Operador 1, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

La presencia de los CDI en el municipio de Soacha y las acciones que se llevan a cabo con los infantes dentro del centro son muy valoradas por los padres de familia beneficiarios del servicio. Así lo expresan mediante sus relatos,

Es muy importante la educación inicial porque los niños más pequeños aprenden más y a partir de actividades como el juego, les leen libros, los ponen a pintar, los sacan de paseo, todo eso les ayuda a descubrir su identidad y a relacionarse mejor con otros niños, además que están pendientes de su salud con las vacunas, los controles de talla y peso. (Madre 1, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

Mi hijo tiene atención todo el tiempo en temas como la salud, la nutrición, la recreación, y muchas cosas que por mi condición no le puedo dar, porque soy madre cabeza de hogar y me toca trabajar todo el tiempo. (Madre 2, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

En los CDI le dan buena atención todo el tiempo, están pendientes de todo como la salud, la nutrición, la recreación, y muchas cosas. (Madre 3, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

De manera especial resulta valorado el trabajo del equipo de salud por parte de los padres y maestras, pues ellos aseguran que el cuidado en nutrición a través de las medidas antropométricas de cada niño y niña, la aplicación de las vacunas necesarias, la vigilancia durante las comidas ofrecidas en el centro, el balance adecuado de los alimentos son acciones que no pueden ser suplidas en casa.

Claro, sí va muy de la mano porque con el seguimiento nutricional y todo lo que se le hace, uno aporta para que el niño mejore su estado nutricional y por ende mejore sus habilidades y destrezas de forma integral. (Operador 3, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Así pues, el trabajo interdisciplinario adquiere un gran valor en tanto las acciones planeadas y ejecutadas por cada profesional, impactan de manera positiva en el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas del centro.

Derechos de la Infancia

A partir de la CDN, los *Estados Parte* se comprometieron a respetar y promover los derechos de los niños y niñas en relación con su protección, provisión y participación. En Colombia, el Ministerio de Educación, asesorado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), diseñó los lineamientos para la educación inicial en los que se establecen las acciones necesarias para proteger y promover esos derechos. De ahí que los procesos educativos en la educación inicial contemplen acciones relacionadas con la provisión de salud, alimentación, nutrición, cuidado, crianza, protección y participación de los niños y niñas en primera infancia (Camargo & Castro, 2013, p. 129).

Particularmente para los infantes de familias desplazadas, se cuenta con un conjunto de acciones planificadas y organizadas que permiten iniciar el proceso de atención que garantice y promueva el ejercicio pleno de los derechos de los

infantes, prevenga su amenaza y concurra para el restablecimiento de aquellos derechos que han sido vulnerados, todo esto en el marco de un enfoque de equidad (Ver anexo 7). En el CDI cada infante vulnerado es captado por el equipo psicosocial para iniciar el proceso respectivo,

El acompañamiento de ellos, primero inicia preguntándose de dónde viene y cuál es su vulnerabilidad, (...) entonces se les da una ruta indicada para que inicien su proceso de restablecimiento de derechos, es lo que se hace acá. (Operador 5, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Las actividades del equipo psicosocial están enmarcadas en los lineamientos de la estrategia, de manera que existe una clara orientación para proceder en los casos de victimización y vulneración de derechos. Los infantes de familias desplazadas son considerados candidatos para el restablecimiento de derechos, pues se encuentran vulnerados en relación con la calidad de vida y la situación que muchos de ellos viven en sus hogares.

El equipo psicosocial se mantiene en visitas, se mantiene en capacitaciones, se mantiene en continuo crecimiento con las familias, entonces hay citaciones para crear lazos afectivos, con actividades como el proyecto de vida, creación de lazos afectivos alrededor del niño, hay mayor acompañamiento a familias que están en mayor necesidad, entonces ese equipo entra a fortalecer y realizar capacitaciones constantes, mes a mes se planean las capacitaciones que se van a tener con los padres de familia, también van y hacen visitas en medio de las circunstancias para ver por qué hay ausencia de los niños en el CDI, qué pasa con ellos, situaciones de pronto a nivel familiar, ellos están en continuo acompañamiento a las familias. (Operador 2, comunicación personal, 15 de abril de 2015).

Una vez se logra el restablecimiento de derechos y la reparación integral, los infantes de familias desplazadas se colocan en igualdad de condiciones con respecto a los otros niños y niñas.

En términos de provisión, los infantes reciben una serie de beneficios para mantener y promover la salud (seguimiento antropométrico, vacunación, alimentación y nutrición que cubre el 70% de los requerimientos del infante, crianza con afecto, recreación); también se desarrollan actividades educativas que promueven la construcción de normas básicas de convivencia a partir de las

relaciones que se construyen entre agentes educativos e infantes y entre infantes, así es que “el entorno educativo se configura en uno de los primeros escenarios de encuentro con la diversidad, en un proceso continuo de relaciones culturales y sociales que les brindan confianza y seguridad” (Camargo & Castro, 2013, p. 129).

De ahí que los infantes se deben

Educar para la libertad y la autonomía, planteando la necesidad de ofrecer espacios donde los infantes tengan la opción de contar con un conjunto de elementos para valorar en qué medida esta contribuye a su propio bienestar, al logro de sus proyectos de vida personales y sociales a partir de una visión crítica de los medios y fines que orientan sus seres y hacer en la vida cotidiana, en lo público y lo privado. (Osorio, citado por Camargo & Castro, 2013, p. 178).

Aunque la protección de los niños y niñas se produce desde la actuación de todos los miembros del CDI, es el equipo psicosocial el que desarrolla actividades de prevención y respuesta ante situaciones como la violencia intrafamiliar, la explotación y abuso contra los infantes, y las prácticas tradicionales perniciosas. Sin embargo, los miembros de este equipo se quejan de la falta de participación de los padres a la hora de proponer acciones para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas. Esa falta de participación se debe principalmente a las ocupaciones que los padres deben atender,

La verdad me queda difícil, pero trato de compartir tiempo con mi hija, pues solo somos las dos, pero yo tengo que trabajar para poder sostener los gastos, pero siento que con permitir que mi hija vaya al CDI le ayudo mucho. (Madre 1, comunicación personal, 27 de abril de 2015).

A mí me queda muy verraco porque no tengo tiempo libre, yo trabajo todo el día y apenas me queda tiempo de llevar al niño y recogerlo en el CDI, si no trabajo no comemos y pues la verdad cuando llegamos a la casa es a dormir. (Madre 2, comunicación personal, 27 de abril de 2015).

A veces que no hay trabajo, o cuando no tengo que salir, trato de compartir con mi hijo de llevarlo al parque y de hablar con él, que me cuente como le va, que ha aprendido, a que juega, si tiene muchos amiguitos... todo ese tipo de cosas no? Pues yo pienso que es chévere. (Madre 3, comunicación personal, 27 de abril de 2015).

Muchos padres de familia se declaran desocupados para no perder los beneficios del Estado, sin embargo los padres de familia se vinculan al sector informal, lo que les impide participar de las actividades propuestas en los CDI.

De igual manera, “los Estados Parte respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento” (UNICEF, 2006, pág. 24). Por esto se busca que los CDI proporcionen escenarios para que los infantes puedan

Aprender a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos diferentes a los de su familia, a construir normas, a ser más autónomos, a desarrollar la confianza en sí mismos, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida y a construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país. (Camargo, Reyes , & Suarez, 2014, p. 77).

Los proyectos pedagógicos de la educación inicial, están entonces orientados a fortalecer y potenciar la participación de los infantes, lo que implica que las actividades desarrolladas se estructuren no desde un currículo impuesto, sino desde la iniciativa de los mismos niños y niñas quienes deben ser reconocidos como agentes de su propio proceso de conocimiento.

Las madres comunitarias (...) lo que pasa es que aprendieron hace muchos años un método rígido en el que ponen a los niños ahí a dibujar el círculo y a repetirlo para que aprenda. En el CDI los niños aprenden con otros métodos (...) los niños a partir de su propia experiencia van construyendo su propio conocimiento. (Funcionario 1, comunicación personal, 17 de abril de 2015).

La educación inicial busca un proceso pedagógico “flexible, no homogeneizante, a responder por una planeación intencionada y permitir la actuación y participación de las niñas y los niños y reconocer así la singularidad de cada uno” (Camargo & Castro, 2013, pág. 170), de manera que en el CDI se desarrollan actividades como las asambleas, las cuales pretenden que desde el inicio de la jornada escolar, los niños y niñas decidan las actividades que quieren hacer. Con esto se intenta que en el marco del respeto, la comunicación y la solidaridad, los niños y niñas ganen en autonomía e independencia a través de su participación.

Se hace una asamblea, los maestros hacen unas preguntas a los niños y a través de la motivación para responder esas preguntas, se disponen los rincones de aprendizaje. Obviamente tenemos en cuenta las habilidades de los niños y las dimensiones del desarrollo de acuerdo a la edad de los niños (Operador 1, comunicación personal, 20 de abril de 2015).

Los rincones del aprendizaje se adaptan a las necesidades y peticiones de los niños y niñas, y desde allí se desprende una serie de componentes positivos que ayudan al proceso de desarrollo del infante. En efecto, la relación afectiva y de aprendizaje entre infantes y maestras ayuda a desarrollar valores, capacidades y habilidades relacionadas con la comunicación, la tolerancia, la solidaridad y el respeto que en conjunto resultan de vital importancia para la vida en comunidad.

La participación activa de los niños y niñas en el proceso pedagógico permite superar la concepción bancaria de la educación (Freire, 1979), lo que genera las herramientas suficientes para que los infantes sean los moldeadores de su propio conocimiento a partir de ciertas indicaciones de los agentes educativos.

Es desde estas experiencias de participación que los niños y niñas adquieren conciencia de lo que sucede a su alrededor y esto tendrá repercusiones positivas en la participación política posterior y en la conformación de grupos de interés o de presión, al relacionarse no solo con sus pares sino con entidades que proporcionan herramientas para su desarrollo.

No obstante, hay quienes no logran entender la importancia de estos procesos participativos infantiles y reconocen su dificultad para apropiarse de los conocimientos que soportan este derecho de los infantes.

La participación es un gran reto porque la participación en la primera infancia es difícil de comprender, es un escenario de considerar a los niños como sujetos de derechos, dejarlos opinar, dejarlos escoger, dejarlos participar. (Funcionario 1, comunicación personal, 17 de abril de 2015).

Participar es reconocer que el niño es sujeto de derechos, y puede decir ¡no! yo no quiero esto, o a mí no me gusta esto. (Funcionario 1, comunicación personal, 17 de abril de 2015).

Por último, cabe resaltar que “el proceso de desarrollo, cuando se juzga en función del aumento de la libertad humana, ha de incluir la eliminación de las privaciones de las personas” (Sen, 1999, p. 55) a partir del ejercicio, respeto y promoción del derecho a la participación infantil. Este tipo de actividades constituye como lo afirma Amartya Sen, en la “eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades para ejercer su agencia razonada” (1999, pág. 16), de acuerdo a esto, la ampliación de las libertades de los infantes en el sentido de escoger y llegar a posteriores acuerdos con otros niños y con sus maestros alrededor de las actividades y de los diferentes entornos que se manejan dentro de la educación inicial, los niños construyen su propio conocimiento a partir de elementos que generan a su vez, autonomía, independencia, liderazgo, solidaridad, entre otros. Reconociendo además la pluralidad de contextos y de intereses que pueden haber.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La Política de Atención Integral a la Primera Infancia, y dentro de ella la estrategia de Cero a Siempre en su componente de educación inicial, se constituye en un esfuerzo del gobierno nacional por mejorar las condiciones de vida de los más pequeños en situación de vulneración y con ello aportar en el desarrollo humano y social del país. Aunque, desde el análisis de las narrativas de los actores comprometidos, existen algunos vacíos que deben ser atendidos, la política ha tenido en general un impacto positivo sobre la calidad de vida de los niños y niñas que pertenecen a familias desplazadas.

Uno de los principales vacíos está relacionado con las dificultades para desarrollar un trabajo intersectorial, pues lo que se evidencia es que es el ICBF quien hace operativa la estrategia y el resto de los sectores comprometidos participan

parcialmente en las acciones definidas. La falta de trabajo intersectorial se revela en las fuentes de información que maneja cada uno de los sectores, pues cuando éstos son comparados, se advierte una diferencia significativa. Esta dificultad en el manejo de la información, particularmente la que tiene que ver con los grupos familiares desplazados, ha contribuido al acceso inequitativo de los infantes a los beneficios estatales. En efecto, el diseño de la política y la estrategia misma no consideró que situaciones como ésta se pudieran presentar.

De otra parte, se observa que existe una baja o casi nula participación de los padres en las actividades propuestas por el personal del CDI. Esta conducta de los padres está íntimamente relacionada no solo con los beneficios que el Estado ofrece a los niños y niñas a través de esta política sino también a raíz del contexto socio cultural y económico de sus respectivas familias. En efecto, se configura una especie de “asistencialismo” que disminuye la acción de los padres frente a las necesidades de sus hijos e hijas, pues la estrategia termina resolviendo todos los asuntos, dinámica que no sería la ideal.

En cuanto a los aspectos relacionados con la capacidad instalada, el centro cumple con todos los requisitos y parámetros propuestos por la Comisión Intersectorial de la Primera Infancia y por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Sin embargo, la oferta educativa no coincide con la demanda del sector, pues aquella es insuficiente.

A pesar de aquello, es preciso valorar el trabajo juicioso y el interés de todas aquellas personas que se encuentran vinculadas de alguna manera a la operación de la política. De manera sorprendente, el derecho de los niños y niñas a la participación genuina, se logra en la medida en que las maestras cuentan con unos tiempos y espacios definidos no solo para escuchar la opinión de los infantes, sino para tener en cuenta esa opinión en la planeación de las actividades.

En definitiva, de lo que trata la estrategia es ampliar las libertades de los infantes y el desarrollo de sus capacidades con base a la participación activa en el marco de la educación inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR. (2013). *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Operación Del ACNUR En Soacha, Cundinamarca.* Recuperado el 4 de Octubre de 2014, de http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/2013/TSI_Cundinamarca_Soacha_julio2013.pdf?view=1.
- Alcaldía de Soacha. (2012). *Plan de Desarrollo de Soacha.* Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de http://soacha-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/32353537643938303864306130306333/plan_de_desarrollo_2012_2015_soacha.pdf
- Bautista, J., García, M., & Pinzón, N. (2010). *Los niños y las niñas tienen voz en la educación inicial.* Bogotá: CINDE.
- Bernal, R. (2014). *Diagnóstico y Recomendaciones para la Atención de Calidad a la Primera Infancia en Colombia.* Bogotá: Fedesarrollo.
- Bernal, R., & Camacho, A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia.* Bogotá: CEDE.
- Betancur Cortés, L. (2013). *La calidad de la educación inicial en Bogotá: Estudio exploratorio en jardines infantiles de nivel socioeconómico medio y bajo.* Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos.* Bogotá: CEDE.
- Boussaguet, L.; Jacquot, S.; Ravinet, P. (2009). *Diccionario de Políticas Públicas.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Caicedo, D. (2009). *Derecho a las Políticas Públicas Diferenciadas Dirigidas a niños y niñas y adolescentes en situación de desplazamiento.* Bogotá: Universidad Javeriana.
- Camargo, M., & Castro, A. (2013). *Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia "De Cero a Siempre".* Bogotá: Imprenta Nacional.
- Camargo, M., Reyes, Y., & Suárez, A. (2014). *De Cero a Siempre. Obtenido de Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral:*

<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx>

- Castro, A., & Vizcaíno, J. (s,f). *De Cero a Siempre*. Cartilla Cero a Siempre Prosperidad para la Primera Infancia. Recuperado el 2015, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-Primera-Infancia.pdf>
- Cero a Siempre. (s,f). *Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial*. Recuperado el 2015, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/8.Para-Construccion-Lineamiento-Pedagogico-de-Educacion-Inicial.pdf>
- Chía García, L. (2012). La política de primera infancia como el inicio para la construcción de equidad: evaluación ejecutiva y análisis de percepción en uno de sus proyectos en la ciudad de Bogotá. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Colombia, Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). Conpes Social Política Pública Nacional De Primera Infancia “Colombia Por La Primera Infancia”. *Ministerio Nacional de Educación*. Recuperado el 2015, de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Córdoba, C. (2013). Análisis de los procesos de resistencia a la participación infantil: un estudio de casos múltiple en el marco del modelo de promoción de la salud. Bogotá: Universidad de Manizales-CINDE.
- Cueto, S., Guerrero, G., & Sugimaru, C. (2010). Alianzas público privadas a favor de la primera infancia en el Perú: posibilidades y riesgos de su aplicación. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 130.
- DANE. (s,f). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Preguntas frecuentes sobre cómo se mide el empleo. Recuperado el mayo de 2015, de https://www.dane.gov.co/files/faqs/faq_ech.pdf
- DANE. (2010). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Censo General 2005. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de Boletín Censo General 2005:

http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/25754T7T000.PDF

- DANE. (2014). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Investigación de Educación Formal*. Bogotá: Dane.
- DANE. (2015). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2014*. Bogotá: Dane.
- Fajardo Mayo, M. A., Ospina Alvarado, M. C., & Valencia Suescun, M. I. (2013). *De la afectación a nuevas posibilidades: Niños y niñas en el conflicto armado*. Bogotá: CINDE.
- Freire, P. (1979). *La Educación como práctica de Libertad*. México: Siglo Veintiuno .
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Gergen, K. (2011). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Gobierno Nacional. (2010). *Estrategia Nacional De Cero a Siempre*. Recuperado el 22 de septiembre de 2014, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx>
- Gómez, B. (2010). *Asociación Vasco Navarra. Resiliencia Individual*. Recuperado el 2015, de <http://www.avntf-evntf.com/imagenes/biblioteca/G%C3%B3mez,%20B.%20Trab.%203%C2%BA%20BI%2009-10.pdf>
- Gutierrez, F. (2015). *Centro de Memoria Histórica*. Recuperado el 2015, de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/GutierrezFrancisco.pdf>
- Guzmán Mora, F. M., & Martínez Vargas, D. E. (2013). *Incidencia De La Educación Inicial En La Construcción De Subjetividad En Niños Y Niñas De 3 A 5 Años En Situación De Desplazamiento En Bogotá En El Sector De Bosa*. Bogotá: CINDE.
- ICBF. (2006) Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ley 1098 de 2006. Recuperado el 2014, de

<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/ClyA-Ley-1098-de-2006.pdf>

- ICBF. (2009). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ley 1295 de 2009 Recuperado el 2014, de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1295_2009.htm
- ICBF. (S,F). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Modalidad Institucional*. Obtenido de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PrimeraInfanciaICBF/Serviciosdeatencion/modalidadesdeeducacioninicial/modalidad-institucional>
- Martínez, J. (2010). *Plan De Atencion A La Primera Infancia - PAI*. Soacha, Cundinamarca: Alcaldía Municipal de Soacha.
- Mejía, C. H., & Arboleda, S. (2005). *Organización Internacional para las Migraciones*. Desplazamiento Forzado. Recuperado el 22 de septiembre de 2014, de http://www.oim.org.co/component/docman/doc_download/365-coleccion-censo-soacha-9-desplazamiento-forzado-claudia-helena-mejia-f-y-sergio-arboleda-c.html?Itemid=.
- Ministerio de Educación. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado el 2014, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Roth Deubel, A. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación* . Bogotá: Ediciones Aurora.
- Rubio, M., Pinzón, L., & Gutierrez, M. (2010). *Atencion Integral a la Primera Infancia en Colombia: Estrategia de País 2011-2014*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sanchez Sanchez, C. (2005). *Cinde Y Su Investigación En Primera Infancia, Desde Los Programas De Postgrado*. Bogotá: Cinde.
- Sandoval, L., Boton, S., & Botero, M. (2011). Educación, Desigualdad y Desplazamiento Forzado en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 19(1).
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.

- UARIV. (2014). *Unidad para la Atención y Reparación Integral a las víctimas*. Estadísticas por hecho victimizante. Recuperado el 22 de Septiembre de 2014, de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=v-reportes>
- UNESCO (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001863/186328s.pdf>
- UNESCO. (1990). Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1991). Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *Constitución Política de Colombia 1991*. Recuperado el 22 de Septiembre de 2014, de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_prof.pdf
- UNESCO. (2000). Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *Foro Mundial sobre la Educación*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO. (2010). Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- UNICEF. (2006). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Convención sobre los Derechos del Niños*. Recuperado el 12 de septiembre de 2014, de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- UNICEF. (s,f). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Primera Infancia*. Recuperado el 2015, de <http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/primera-infancia/>
- Valdiviezo, E. (2011). Los Desafíos de la Educación Inicial en la Actualidad. *Educación*, 10(39).

- Vanegas, J., Bonilla, C., & Camacho, B. (2011). Significado del Desplazamiento Forzado por Conflicto Armado para Niños y Niñas. *Fundamentos en Humanidades*, 163-189.

ANEXOS

Anexo 1

Formato de Consentimiento Informado

Situación De La Educación Inicial En Infantes Desplazados En El Municipio De Soacha: Narrativas Desde Los Actores Comprometidos

Estimado participante:

Soy estudiante de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente me encuentro realizando un estudio sobre la Situación actual de la educación inicial en infantes desplazados dl municipio de Soacha. Usted reúne los criterios de selección de la muestra y muy respetuosamente estoy solicitando su autorización para vincularlo a este trabajo. La vinculación es voluntaria y usted tiene derecho a no aceptar tomar parte de este trabajo o a retirarse en el momento que lo desee. Es importante que sepa que el estudio no conlleva ningún riesgo, ni ofrece ningún tipo de beneficio, salvo aumentar el conocimiento y pasar un rato agradable. Utilizaré con cada uno de los participantes una entrevista semiestructurada para discutir el tema de la educación inicial en el municipio de Soacha dentro de los Centros de Desarrollo Infantil, y se convendrá una fecha para iniciar esta entrevista. Esta actividad se realizará en las instalaciones de los Centros o en el caso particular de que usted sea funcionario en su oficina y en el horario convenido. Los resultados serán socializados con usted y estarán disponibles si desea solicitarlos. Si tiene alguna pregunta o inquietud sobre esta investigación, se puede comunicar con la investigadora quien atenderá de manera directa su requerimiento.

Si desea participar, favor diligencie la autorización y devuelva a la investigadora en el momento en que ella se encuentre realizando las entrevistas.

Nombre investigadora: Diana Carolina Sánchez Martínez.

AUTORIZACION

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio "Situación De La Educación Inicial En Infantes Desplazados En El Municipio De Soacha: Narrativas Desde Los Actores Comprometidos".

He recibido copia de este procedimiento,

Firma Profesor/a

Fecha

Anexo 2
Guía de Encuesta

1. Edad:
2. Lugar de Nacimiento:
3. Sexo: Femenino Masculino
4. Ocupación:
5. Nivel educativo:
6. Hace cuánto tiempo vive usted en el municipio?:
7. Número de hijos:
8. Edad de los hijos:
9. Tipo de familia;
 Nuclear Extensa Monoparental Recompuesta
10. A qué tipo de Régimen de salud pertenece:
 Subsidiado Contributivo Especial
11. Cuenta usted con estos servicios básicos (puede marcar más de una opción)
 Teléfono Acueducto y alcantarillado Vivienda Energía
 Internet Celular
12. Hace cuánto los niños asisten a los CDI
13. Cada cuanto asisten los niños al CDI?
14. Qué tan cerca les queda el CDI?
15. Qué tipo de transporte utiliza para ir al CDI
 Bus Moto Bicicleta Camina
16. Qué beneficios reciben los niños en el CDI
 Alimentación Juegos Talleres artísticos Beneficios en salud
 Talleres de Literatura Autoestima Talleres familiares

Guía de Entrevista

Actor	Objetivo	Posibles preguntas
Funcionario del ICBF	Intersectorialidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. De acuerdo a la política, sabe usted cuál es el rol que debe desempeñar como funcionario público? 2.Cuál es su función específica dentro de la política de primera infancia? 3. Qué otras funciones cree usted que debería realizar? 4. Qué funciones de las que usted desarrolla no debería tener?
	Derechos de la Infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe usted cuales con los derechos de la infancia? 2. Qué derechos cree usted que se cumplen en los CDI? 3. Qué derechos cree usted que no es posible cumplir en los CDI? 4. Cómo se garantiza el derecho a la protección? 5. Cómo se garantiza el derecho a la provisión? 6. Cómo se garantiza el derecho a la participación?
	Planes de acción de los profesionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo cree usted desde su experiencia que la implementación de esta política contribuya a transformar la realidad de estos niños y niñas vulnerables? 2. Cuáles serían los aspectos de la primera infancia que crees que son prioritarios? 3. Qué actividades realiza usted para hacer operativa la política? 4. Qué actividades contempladas en la política usted puede hacer? 5. Qué actividades contempladas en la política usted no puede hacer? 6. Qué actividades cree usted que podría hacer? 7. Qué actividades hace que usted cree no debería hacer? 8. Cómo aporta usted al desarrollo de los infantes? 9. Cómo cree usted que podría potencializar el

		desarrollo de los infantes? 10. En términos de actividades cree usted que se podría hacer más por estos niños?
	Capacidad Instalada	1. Qué cosas le cambiaría o le fortalecería a los CDI para prestar un mejor servicio en términos de infraestructura? 2. De qué manera están dispuestos los ambientes para promover el desarrollo integral de las niñas y niños? 3. Con qué infraestructura y espacios físicos se cuenta para desarrollar el proyecto pedagógico?
	Debilidades y fortalezas del programa	1. Desde su perspectiva cómo está funcionando la política de primera infancia en relación a niños y niñas desplazados? 2. En términos de acceso, cómo cree usted que está actualmente la política en relación a niños y niñas desplazados? 3. Qué obstáculos encuentra usted en la implementación del enfoque diferencial de la política de primera infancia en relación a los niños y niñas desplazados? 4. Cuál de los lineamientos ha presentado mayor dificultad a la hora de ser implementado? 5. Dígame dos fortalezas que encuentra en relación a la política de primera infancia? 6. Dígame dos oportunidades que encuentra en relación a la política de primera infancia? 7. Dígame dos debilidades que encuentra en relación a la política de primera infancia? 8. Dígame dos amenazas que encuentra en relación a la política de primera infancia? 9. Cómo es la relación entre oferta y demanda de atención integral a la primera infancia desplazada? 10. Qué herramientas recibe usted del Estado para contribuir en la operacionalización de la política?

Coordinadora del CDI	Intersectorialidad	<ol style="list-style-type: none"> 1.Cuál es su función específica dentro del CDI? 2.Cuál es su profesión?
	Derechos de la Infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe usted cuales con los derechos de la infancia? 2. Cuáles cree que se hacen operativos con la política y cuáles cree que no son posible hacer operativos?
	Planes de acción de los profesionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuáles son los procesos formativos y de acompañamiento con las familias de los niños y niñas? 2. En relación a la educación inicial, Qué procesos confieren sentido a esta? 3. Quienes participan de la educación inicial? 4. Qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial? 5. Qué actividades en el marco de la educación inicial se realizan enfocadas a niñas y niños víctimas de desplazamiento forzado?
	Capacidad Instalada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué cosas le cambiaría o le fortalecería a los CDI para prestar un mejor servicio en términos de infraestructura? 2. De qué manera la disposición de los ambientes y los recursos utilizados tienen en cuenta las características culturales y sociales del contexto de la comunidad educativa?
	Debilidades y fortalezas del programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué opina usted de la política pública de primera infancia? 2. Dígame dos fortalezas que encuentra en relación a la política de primera infancia? 3. Dígame dos oportunidades que encuentra en relación a la política de primera infancia? 4. Dígame dos debilidades que encuentra en relación a la política de primera infancia? 5. Dígame dos amenazas que encuentra en relación a la política de primera infancia? 6. En términos de acceso, cómo cree usted que está actualmente la política en relación a niños y niñas desplazados?

Docente	Intersectorialidad	<ol style="list-style-type: none"> 1.Cuál es su función específica dentro del CDI? 2.Cuál es su profesión?
	Derechos de la Infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe usted cuales con los derechos de la infancia? 2. Cuáles cree que se hacen operativos con la política y cuáles cree que no son posible hacer operativos?
	Planes de acción de los profesionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. En relación a la educación inicial, Qué procesos confieren sentido a esta? 2. Quienes participan de la educación inicial? 3. Qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial? 4. Qué actividades en el marco de la educación inicial se realizan enfocadas a niñas y niños víctimas de desplazamiento forzado? 5. Qué podría hacer para mejorar el trabajo con los niños? 6. Qué actividades realiza usted para potenciar el desarrollo de los niños? 7. Cómo planea las actividades que va a desarrollar con los niños? 8. Los niños tienen salidas pedagógicas? Cómo son? 9. Los niños tienen sesiones de lectura? Cómo son? 10. Los niños tienen espacios lúdicos? Cómo son? 11. Los niños tienen sesiones de expresión corporal? Cómo son? 12. Los niños tienen sesiones de dibujo? Cómo son? 13. Los niños tienen sesiones de teatro? Cómo son? 14. Cuénteme cómo es una rutina diaria suya con los niños?
	Capacidad Instalada	<ol style="list-style-type: none"> 1. De qué manera están dispuestos los ambientes para promover el desarrollo integral de las niñas y niños? 2. Con qué infraestructura y espacios físicos se cuenta para desarrollar el proyecto pedagógico?
	Debilidades y fortalezas del programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué opina usted de la política pública de primera infancia? 2. Dígame dos fortalezas que encuentra en relación

		<p>a educación inicial</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Dígame dos oportunidades que encuentra en relación a educación inicial? 4. Dígame dos debilidades que encuentra en relación a educación inicial? 5. Dígame dos amenazas que encuentra en relación a educación inicial?
Equipo Psicosocial	Intersectorialidad	<ol style="list-style-type: none"> 1.Cuál es su función específica dentro del CDI y en términos de educación inicial? 2.Cuál es su profesión?
	Derechos de la Infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe usted cuales con los derechos de la infancia? 2. Cuáles cree que se hacen operativos con la política y cuáles cree que no son posible hacer operativos?
	Planes de acción de los profesionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. En relación a la educación inicial, Qué procesos confieren sentido a esta? 2. Quienes participan de la educación inicial? 3. Qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial? 4. Qué actividades en el marco de la educación inicial se realizan enfocadas a niñas y niños víctimas de desplazamiento forzado?
	Capacidad Instalada	<ol style="list-style-type: none"> 1. De qué manera están dispuestos los ambientes para promover el desarrollo integral de las niñas y niños? 2. Con qué infraestructura y espacios físicos se cuenta para desarrollar el proyecto pedagógico?
	Debilidades y fortalezas del programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué opina usted de la política pública de primera infancia? 2. Dígame dos fortalezas que encuentra en relación a educación inicial 3. Dígame dos oportunidades que encuentra en relación a educación inicial? 4. Dígame dos debilidades que encuentra en relación a educación inicial? 5. Dígame dos amenazas que encuentra en relación a educación inicial?

Nutricionista	Intersectorialidad	<ol style="list-style-type: none"> 1.Cuál es su función específica dentro del CDI? 2.Cuál es su profesión?
	Derechos de la Infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe usted cuales con los derechos de la infancia? 2. Cuáles cree que se hacen operativos con la política y cuáles cree que no son posible hacer operativos?
	Planes de acción de los profesionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué acciones o que actividades en concreto usted hace para aportarle al desarrollo de los niños y niñas en situación de desplazamiento? (nutrición, vacunas, control de talla y peso,)
	Capacidad Instalada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué cosas le cambiaría o le fortalecería a los CDI para prestar un mejor servicio en términos de infraestructura?
	Debilidades y fortalezas del programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué opina usted de la política pública de primera infancia? 2. Dígame dos fortalezas que encuentra en relación a la política de primera infancia? 3. Dígame dos oportunidades que encuentra en relación a la política de primera infancia? 4. Dígame dos debilidades que encuentra en relación a la política de primera infancia? 5. Dígame dos amenazas que encuentra en relación a la política de primera infancia?
Secretaría de Salud	Intersectorialidad	<ol style="list-style-type: none"> 1.Cuál es su papel fundamental dentro de la secretaría de salud?
	Derechos de la Infancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe usted cuales con los derechos de la infancia? 2. Cuáles cree que se hacen operativos con la política y cuáles cree que no son posible hacer operativos?
	Planes de acción de los profesionales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Puede usted explicarme cómo funciona la secretaría de salud dentro de la atención a la primera infancia?
Secretaría de Desarrollo Social	Intersectorialidad	<ol style="list-style-type: none"> 1.Cuál es su función específica como operador de la estrategia en términos educación inicial? 2. Desde su perspectiva como está funcionando el

		<p>programa de educación inicial para infantes desplazados?</p> <p>3. Qué obstáculos encuentra usted en la operación de la educación inicial en niños desplazados?</p> <p>4. cuáles son las cosas positivas que resaltaría de la forma como está operando la educación inicial?</p> <p>5. Qué herramientas recibe usted de Estado para contribuir en la operación de la política?</p>
	Derechos de la Infancia	<p>1. Cuales con los derechos de la infancia?</p> <p>2. Cuáles cree que se hacen operativos con la política y cuáles cree que no son posible hacer operativos?</p>
	Planes de acción de los profesionales	<p>1. Describame su experiencia a cargo del programa de educación inicial en el cual se beneficien niños menores de 6 años en situación de desplazamiento?</p> <p>2. Qué actividades ha visto usted que los maestros desarrollan con los niños?</p> <p>3. Qué actividades cree usted que se deberían desarrollar? y Que obstáculos encuentra usted en el desarrollo de estas actividades?</p> <p>4. Qué necesidades identifica usted en los padres y educadores para que puedan entrar en relación coordinada con el operador?</p>
	Capacidad Instalada	<p>1. Para usted Cuáles son las características más importantes de un ambiente sano y seguro para los menores de 6 años?</p> <p>2. Que conocen sobre los lineamientos de la política de Cero a Siempre en relación a la infraestructura para atención a la primera infancia?</p> <p>3. A parte de la infraestructura de educación inicial, qué otros recursos cree usted que se requieren para que la política opere de manera adecuada?</p>
Madres de Familia	Intersectorialidad	<p>1. Qué sabe usted sobre el programa de educación inicial que ofrece el Gobierno para ayudar a niños víctimas del desplazamiento?</p> <p>2. Sabe usted qué entidad está a cargo de la política de primera infancia?</p>

		3. Cómo es la información sobre la política de primera infancia en temas de educación inicial? Es clara?
	Derechos de la Infancia	1. Cuáles son los derechos de la infancia? 2. Cuáles cree que se hacen operativos con la política y cuáles cree que no son posible hacer operativos?
	Planes de acción de los profesionales	1. Qué actividades ha visto usted que los maestros desarrollan con los niños menores de 6 años? 2. Qué actividades cree usted que se deberían desarrollar con los niños menores de 6 años? Y Qué obstáculos encuentra usted en el desarrollo de estas actividades? 3. Cuál ha sido su trabajo para contribuir al desarrollo de su hijo? 4. Qué actividades realiza usted con su hijo cuando este no está en el CDI? 5. Cuál cree usted que es el principal obstáculo para entrar en trabajo coordinado con los operadores de la política y los educadores?
	Capacidad Instalada	1. Para usted Cuáles son las características más importantes de un ambiente sano y seguro para los menores de 6 años? 2. Qué cosas le cambiaría o le fortalecería a los CDI para prestar un mejor servicio en términos de infraestructura? 3. Que concen sobre los lineamientos de la política de Cero a Siempre en relación a la infraestructura para atención a la primera infancia?

Tabla 2. Guía de entrevista. Elaboración Propia.

Anexo 3 Caracterización de los Actores

Funcionarios	Operadores	Madres
1. ICBF	1. Docente	Madre 1
2. Secretaría de Desarrollo	2. Coordinadora Pedagógica	Madre 2
3. Secretaría de Salud	3. Nutricionista	Madre 3
	4. Operadora administrativa	
	5. Psicóloga	

Tabla 3. Entrevistados. Elaboración propia

Distribución por Edad y Sexo			Nivel Educativo		Ocupación	
	Femenino	Masculino				
20-25	1	2	Preescolar	2	Vendedor	10
26-30	8	7	Primaria	23	Aseo	4
31-35	11	6	Secundaria	1	Obrero	2
			Universitaria	0	Desocupado	10
			Ninguna	9	Independiente	6
					Otro	3
Total		35	Total	35	Total	35

Tabla 4: Caracterización padres de familia. Elaboración propia

Procedencia por Departamento		Tipos de Familia		Familia Monoparental	
Santander	3	Nuclear	5	Hombre	2
Tolima	9	Monoparental	12	Mujer	10
Cauca	7	Extensa	7		
Putumayo	2	Recompuesta	11		
Meta	7				
Otros	7				
Total	35	Total	35	Total	12

Tabla 5: Información familiar. Elaboración Propia

Profesional	Perfil Profesional Requerido	Nivel educativo	Tiempo de Vinculación	Edad	Salario
Coordinadora Administrativa	Administradora Pública	Profesional	Aproximadamente hace 4 meses	Rango aproximado de 25 - 40 años de edad	Aproximadamente entre 1 y 2 smlmv.
Coordinadora del CDI	Licenciada en educación infantil y preescolar	Especialización			
Docente	Licenciada en gerencia educativa	Profesional			
Equipo Psicosocial	Psicóloga	Profesional			
Profesional en Salud	Nutricionista dietista	Profesional			

Tabla 6: Caracterización de los Operadores del CDI. Elaboración Propia

Anexo 4
Plano del CDI

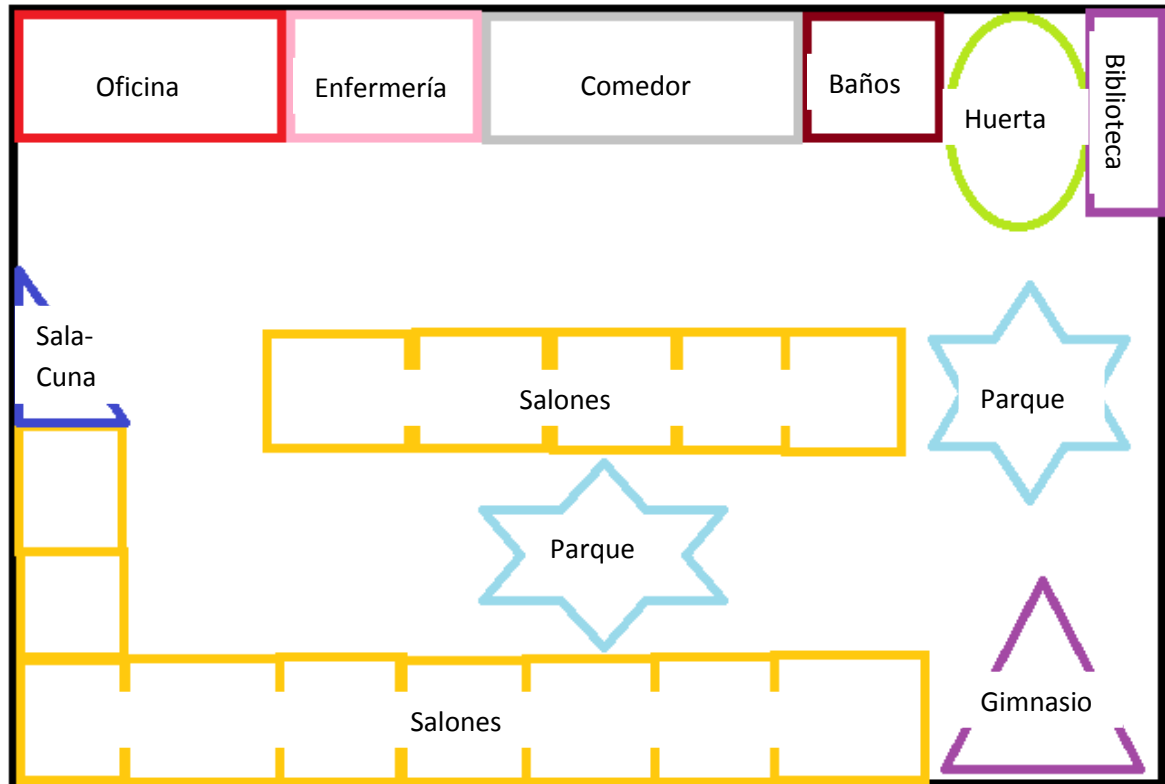


Ilustración 1. Plano del CDI. Elaboración propia.

Anexo 5
Capacidad Instalada

Componente ambientes educativos y protectores	Cumplimiento
Los espacios físicos en donde se llevan a cabo los encuentros grupales están ubicados fuera de zonas de riesgo por inundación o remoción en masa no mitigable, fuera de entornos contaminantes, redes de alta tensión, vías de alto tráfico, rondas hidráulicas, rellenos sanitarios o botaderos, cercanías de batallones y campos de minas antipersonales.	100%
Cuenta con concepto de uso del suelo permitido o compatible para jardín infantil o centro de desarrollo infantil o institución educativa.	100%
Para inmuebles construidos a partir del año 2011, cuenta con licencia de construcción expedida para su funcionamiento.	100%
Realiza la adecuación de espacios que posibiliten la accesibilidad y movilidad de las niñas y los niños con discapacidad de acuerdo con la normatividad vigente.	100%
Cumple con las condiciones de seguridad del inmueble	100%
Dispone de agua potable, energía eléctrica, manejo de aguas residuales, sistema de	100%

recolección de residuos sólidos y algún medio de comunicación de acuerdo con la oferta de servicios públicos, sistemas o dispositivos existentes en la entidad territorial.	
Cuenta con un inmueble que cumple con las condiciones de la planta física. Especificaciones para las áreas educativa, recreativa, administrativa y de servicios. Dichas especificaciones tendrán en cuenta los espacios diferentes y particulares según las características étnicas y culturales de la población atendida.	100%
Documenta e implementa un protocolo para el control de riesgos y el manejo de accidentes o situaciones que afecten la vida o integridad de las niñas y los niños durante las diferentes actividades de ingreso, salida y durante la permanencia al interior de la institución y en aquellas que impliquen desplazamientos fuera del mismo.	100%
Documenta e implementa un protocolo para la identificación de los casos en donde se presentan posibles señales de vulneración de derechos y activa la ruta de articulación interinstitucional ante las autoridades competentes.	100%
Realiza el registro de novedades de las niñas y los niños, así como de las acciones emprendidas y el seguimiento frente las mismas.	100%
Documenta, socializa e implementa el plan de emergencia de acuerdo con la normatividad vigente, donde se contemplan aspectos como: plano de evacuación, señalización informativa y de emergencia, directorio de emergencias, brigada de emergencia, realización de simulacros y sistemas de apoyo para la población con discapacidad.	100%
Dispone de muebles, elementos y material didáctico pertinente para las necesidades de desarrollo integral de la población atendida y el contexto sociocultural, que cumplan con condiciones de seguridad y salubridad y que sean suficientes de acuerdo con el grupo de atención, así como para el desarrollo de las actividades administrativas.	100%
Cuenta con los muebles, enseres, materiales y menaje necesarios para realizar las labores administrativas, del servicio de alimentación y servicios generales.	100%
Cuenta con (1) botiquín portátil durante el encuentro grupal.	100%

Tabla 7. Componente de ambientes educativos y protectores. Elaboración propia.

Anexo 6

Componente de Proceso Pedagógico

Componente del proceso pedagógico	Cumplimiento
Cuenta con un proyecto pedagógico coherente con las disposiciones legales vigentes, los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral, las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial, que responda a la realidad sociocultural y a las particularidades de las niñas, los niños y sus familias o cuidadores.	100%
Planea, implementa y hace seguimiento a las acciones pedagógicas y de cuidado llevadas a cabo con las niñas y los niños, orientadas a la promoción del desarrollo infantil, en coherencia con su proyecto pedagógico, los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral y las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial.	100%
Implementa acciones de cuidado con las niñas y los niños que promueven el bienestar, la seguridad y el buen trato.	100%
Dispone de ambientes enriquecidos para el desarrollo de experiencias pedagógicas intencionadas que promuevan el desarrollo integral de las niñas y los niños, en coherencia con los fundamentos técnicos, políticos y de gestión de la atención integral y las orientaciones pedagógicas nacionales y territoriales de educación inicial.	100%
Realiza seguimiento a cada niña y a cada niño a partir del reconocimiento de sus capacidades, la identificación de sus dificultades y el acompañamiento sensible a su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, para retroalimentar las acciones pedagógicas y socializarlo periódicamente con las familias o cuidadores.	100%

Desarrolla encuentros periódicos para la reflexión sobre el quehacer pedagógico, donde maestras y maestros, auxiliares pedagógicos y demás equipo interdisciplinario retroalimentan y fortalecen su trabajo en relación con las niñas, los niños y sus familias o cuidadores.	100%
---	------

Tabla 8. Componente de proceso pedagógico. Elaboración propia.

Anexo 7

Componente de Participación

Componente de Participación	Cumplimiento
Realiza una caracterización del grupo de familias o cuidadores y de las niñas y los niños, en la que se tienen en cuenta las redes familiares y sociales, aspectos culturales, del contexto y étnicos.	100%
Verifica la existencia del registro civil de las niñas y los niños. En los casos de no contarse, orienta y hace seguimiento a la familia o cuidadores y adelanta acciones ante la autoridad competente, según corresponda.	100%
Conoce e informa a las familias o cuidadores sobre los servicios institucionales a los cuales pueden acceder ante situaciones de amenaza y/o vulneración de los derechos de las niñas y los niños.	100%
Adelanta acciones y participa en los espacios de articulación interinstitucional que promueven el desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia.	100%
Documenta e implementa un pacto de convivencia bajo principios de inclusión, equidad y respeto, con la participación de las niñas y los niños, sus familias o cuidadores y el talento humano del CDI.	100%

Tabla 9. Componente de Participación. Elaboración propia