



# **INVESTIGACIÓN**

## **2011**



# **SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA “CALIDAD DE VIDA DE LA PRIMERA INFANCIA EN CHOCÓ”**

**PROYECTO EJECUTADO POR LA FUNDACIÓN  
UNIVERSITARIA CLARETIANA-FUCLA Y LA  
DIÓCESIS DE QUIBDÓ**



## **PRIMERA INFANCIA**



***Constanza Millán. Coordinadora***  
***Patricia Molina. Investigadora***  
***Nubia Ximena Salamanca. Investigadora***  
***Yuly Palacios B. Investigadora***

Quibdó, Octubre de 2011



*FOTO. Diapositiva que muestra actividades en la UPA de Riosucio*



## INTRODUCCIÓN

El presente documento es el resultado alcanzado del proyecto denominado “Sistematización de la experiencia de atención: calidad de vida de la primera infancia en Chocó- garantía y restitución de sus derechos y la prevención de su vulneración” llevado a cabo por la Fundación Universitaria Claretiana y la Diócesis de Quibdó.

El objetivo propuesto en la sistematización fue el siguiente:

*Realizar el proceso de sistematización de la experiencia en atención a la primera infancia ejecutada por la FUCLA y la Diócesis de Quibdó en el departamento de Chocó, a fin de develar las particularidades del modelo desarrollado por estas organizaciones como alternativa de protección a los derechos de la niñez afrodescendiente e indígena.*

Para el cumplimiento de este propósito fueron planteados los siguientes ejes de trabajo:

- Analizar la incidencia del contexto sociopolítico y sociocultural en el modelo de atención desarrollado.
- Caracterizar la experiencia desarrollada por la FUCLA y la Diócesis de Quibdó, reconociendo cómo interactúan en este proceso los principios de integralidad, la perspectiva de derechos, el enfoque diferencial y la interinstitucionalidad.
- Identificar en la caracterización de la experiencia el tipo de interacciones que desarrollan los agentes participantes (entidades financiadoras, entidades operadoras, población beneficiaria y operadores locales) y su influencia en las problemáticas y potencialidades manifiestas en la operatividad de los procesos en cada uno de los municipios.



- Identificar los aprendizajes alcanzados durante el desarrollo del proceso de atención en los niños y las niñas, en sus familias, en sus comunidades y en el entorno institucional encargado de la protección de los derechos de la niñez en la región.

El proceso de sistematización fue concebido como un proceso colectivo de conocimiento sobre el que-hacer construido por la FUCLA y la Diócesis de Quibdó para atender a la primera infancia en el departamento del Chocó. Teniendo en cuenta la articulación de: saberes disciplinares y sociales, enfoques conceptuales, experiencias particulares, contextos regionales y dinámicas académicas e institucionales.

Se constituyeron en claves fundamentales de aproximación a cada uno de los contextos en donde se desarrolla la propuesta, la centralidad que se le otorga al sentido de la experiencia, su significado para los participantes (sentido endógeno) y su relevancia (sentido exógeno) en tanto alternativa posible para la protección de los derechos de la niñez afrodescendiente e indígena en la primera infancia en el país. Se trató de una doble tarea interpretativa en la que no se buscó restituir un hecho dado sino, ante todo, comprender el proceso, asumir la experiencia como una oportunidad en la cual distintas lógicas y saberes sociales pugnan por legitimarse concretando un escenario complejo y contradictorio.

En este caso la sistematización fue una particular acción de negociación, de relación de saberes y lógicas diferencialmente constituidas, cuyos resultados hablan de las condiciones y modos en los que se desarrolla la experiencia. Interesó construir una estrategia en la cual los distintos actores aportaron sus propias interpretaciones y las confrontaron, se establecieron las relaciones lógicas y movimientos que conformaron cada una de las experiencias, más allá de la percepción de cada uno de los actores.

El trabajo de sistematización fue realizado mediante momentos paralelos y complementarios de, reconstrucción- reflexión – discusión y recreación de la experiencia realizada. Así como de, validación del conocimiento que sobre la misma han construido los actores locales más significativos en el contexto donde ésta se desarrolla (población beneficiaria, entidades gubernamentales y no gubernamentales, cooperación internacional). Se llevaron a cabo acciones de reconocimiento de la información secundaria y primaria construida por las organizaciones sobre el tema, así como fueron realizados encuentros individuales y colectivos en las zonas, que permitieron intercambiar los saberes



construidos dentro de cada uno de los procesos. Hicieron parte de la propuesta el uso de técnicas como, entrevistas semiestructuradas a los actores sociales más relevantes de la experiencia, talleres con niños y niñas, grupos de discusión con madres, docentes- coordinadores y el uso sistemático de diarios de campo.

La información que fue recolectada corresponde a los datos obtenidos de, la indagación en fuentes secundarias de documentos guía de la política pública de atención a la primera infancia en Colombia, producción académica sobre el tema, documentos grises elaborados en el marco del proyecto, -informes, actas, instrumentos de operación-. Así, como los resultados de la aplicación de las técnicas cualitativas diseñadas para la recolección de fuentes primarias en campo, de manera específica en los municipios de Acandí, Riosucio, Unguía, Juradó, en los cuales operó la FUCLA: y en: Bojayá, San José del Palmar, Litoral del San Juan, Rio Quito, en donde operó la Diócesis de Quibdó.

Los criterios mínimos alrededor de los cuales se desarrolló el trabajo del equipo fueron los siguientes:

- Identificación y apoyo en dinámicas y fortalezas locales
- Respeto por las dinámicas, ritmos de los procesos y de los proyectos
- Reconocimiento y potenciación de características culturales regionales
- Reconocimiento de aportes y fortalezas específicas y heterogéneas de las dinámicas comunitarias, académicas e institucionales.
- Validación de los procesos de acción y de reflexión.

Este documento está diseñado de la siguiente manera. En el primer capítulo aparece el marco referencial desde el cual se da lectura a las experiencias construidas por la FUCLA y la Diócesis de Quibdó en el departamento del Chocó, tanto desde el enfoque de derechos, como desde la perspectiva de reconocimiento de la diversidad cultural asumida por ambas instituciones para operar en la región.

En el segundo capítulo está el análisis del contexto social en el cuál se enmarca el programa de atención a la primera infancia, señalando los puntos críticos que particularizan la intervención en los lugares en los cuales operó la FUCLA y la Diócesis de Quibdó.

En el tercer capítulo aparecen los hitos significativos que determinaron las particularidades que asumió el programa en los escenarios en los cuales ambas entidades tuvieron la experiencia.



El cuarto capítulo, enfatiza la descripción y análisis del sentido asumido por el enfoque de acción desarrollado por la FUCLA. En el quinto, aparece el análisis de la operación de la FUCLA identificando resultados y retos.

En el sexto, el énfasis está en la descripción y análisis de la experiencia alcanzada por la Diócesis de Quibdó. Y, en el capítulo final, se exponen los aprendizajes alcanzados por la experiencia, en los ámbitos, comunitarios, familiares, institucionales y relativos a la relación construida con los niños y niñas a través de la experiencia.

### **ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA ÉTNICA**

El propósito de este apartado es presentar tanto, el marco de derechos desde los cuales parte el proyecto **“Calidad de vida de la primera infancia en Chocó: Garantía y Restitución de sus Derechos y la Prevención de su Vulneración”**, como el marco intercultural desde el cual se conciben las acciones que desarrolla la FUCLA y la Diócesis de Quibdó.

En el ámbito internacional es amplio el reconocimiento sobre la importancia social, política y económica de garantizar a los niños y niñas sus derechos. El llamado para que los problemas de la infancia se constituyan en temas centrales de las políticas públicas y sociales no cesa. En este sentido, aunque en términos generales son muchos los avances desplegados después de la aprobación y ratificación de la Convención de los derechos de los niños en 1989, existen temas sobre los que no se ha puesto luz, o por lo menos no con la intensidad necesaria, uno de ellos es la primera infancia y dentro de él es aún más gris el debate sobre los niños más pequeños de las comunidades indígenas y negras.

Fulvia Rosemberg (En TORRADO:2009) habla de una deuda Latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de 6 años, argumentando que tanto la reflexión sobre las necesidades específicas de este sector poblacional, como la estructuración de políticas y la asignación de partidas presupuestales para atender a los niños más pequeños son inocuas. Empero con ello no se quiere argumentar que las familias no amen a sus hijos más pequeños, sino que la preocupación social y política por este segmento es pobre y que por lo tanto se responsabiliza en exceso a las familias del desarrollo de los niños. Esta deuda se afianza en representaciones sociales sobre la primera infancia como una población sin requerimientos específicos distintos a los de sus familias o de los niños en edad escolar, pero también sobre la dificultad de incidir políticamente



en pro de ellos debido a que el sector poblacional al que más convoca esta discusión: niños pequeños, madres y padres de estos niños y sus familias, está ocupado en el proceso de crianza; por ello la agenda política se centra en los temas como salud y educación con énfasis en la formación preescolar y primaria.

En medio del balance sobre avances y puntos grises en la garantía de derechos a los niños y niñas se sitúa el tema de los niños y niñas indígenas y afrocolombianos más pequeños, para quienes la garantía de sus derechos se sitúa en un contexto sociopolítico que genera altísima vulnerabilidad<sup>1</sup> y entre la emergencia de una novísima política sobre la primera infancia que debe asegurar que sus derechos se realicen desde el reconocimiento de sus particularidades étnicas y culturales.

En el contexto internacional, los Estados parte del Sistema de Naciones Unidas han incorporado con muchas dificultades el tema étnico dentro de su acción por la infancia. El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, después de la revisión sistemática de los informes sobre el avance en la implementación de la Convención que envían los Estados concluye que la situación de la infancia indígena es muy preocupante, principalmente debido a que las comunidades indígenas reportan altísimos índices de pobreza, se encuentran asentadas en la frontera de los Estados y en muchos casos están inmersas en conflictos armados, procesos de expropiación de sus territorios y etnocidio.

Por ello, el Comité estructuró la Observación General No 11 de 2009, titulada *“Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención”*, cuyo propósito es *“analizar las dificultades específicas que obstan para que los niños indígenas puedan disfrutar plenamente de sus derechos, así como destacar las medidas especiales que los Estados deberían adoptar para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de los niños indígenas”*. (ONU, Pág 3)

En contrapunto, la Observación General No 7 *Sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia* es una invitación a estructurar estrategias para la garantía de derechos en una lectura de las necesidades particulares de este segmento de la población, con un acento específico y es recordar a los Estados parte que los niños menores de 6 años son sujetos de derechos.

Estos documentos nutren la sistematización del proyecto “Calidad de vida de la primera infancia en el Chocó” con herramientas conceptuales que orientan el

---

1 Ver Informes línea de Base. FUCLA. 2010.





debate sobre la política pública nacional en su operación con la infancia indígena y afro colombiana.

### **1. Normatividad internacional en clave de primera infancia**

La Observación General No 7 define claramente que los niños y niñas más pequeños son sujetos de derechos y agentes activos dentro del proceso de socialización, por lo tanto deben considerarse miembros activos de las familias, comunidad y sociedades y no simples depositarios (cf OBSERVACIÓN No 7). En consecuencia se debe plantear la particularidad de su experiencia vital en términos de sus derechos, particularidad que a su vez se relaciona con su entorno familiar, social, cultural y político. En palabras del comité “respetar los intereses, experiencias y problemas bien diferenciados que afrontan todos los Niños pequeños es el punto de partida para la realización de sus derechos durante esta fase esencial de sus vidas” (Ibíd. pág 4). Ello exige que la política pública deba ser co- construida con los sujetos a quienes está dirigida.

Este documento determina la comprensión de los principios fundamentales que rigen la Convención en clave de primera infancia. Entre ellos tienen especial relevancia el principio de no discriminación, interés superior del niño y el concomitante reconocimiento de la diversidad. La Observación exhorta a “*Hacer notar la diversidad existente dentro de la primera infancia, que debe tenerse en cuenta al aplicar la Convención, en particular la diversidad de circunstancias, calidad de experiencias e influencias que modelan el desarrollo de los niños pequeños;*”(pág 2). Prolongando este análisis la Observación recuerda que en la primera infancia se cimientan las bases para la salud física y mental, seguridad emocional e identidad cultural; sobre este último aspecto no hay desarrollos aún en la política pública. Estos argumentos se unen al desarrollo sobre el principio de la no discriminación para la garantía de los derechos de la primera infancia, incluyendo la protección frente a la discriminación que sufra el grupo familiar o la comunidad a la que el niño pertenece.

Al respecto de la diversidad étnica, la Observación No 7 afirma que “*Las experiencias de crecimiento y desarrollo de los niños pequeños están poderosamente influidas por creencias culturales acerca de cuáles son sus necesidades y trato idóneo y acerca de la función activa que desempeñan en la familia y la comunidad*”. (pág 4), por lo que se comprende que las prácticas culturales de socialización de los niños estarán sujetas a vigilancia si desde ellas no se promueve un trato idóneo a los niños.



Siguiendo esta misma línea, el documento en referencia dedica todo un acápite a estructurar la responsabilidad de los padres y asistencia de los estados parte, concluyendo que aunque las familias son las responsables de sus niños pequeños, el Estado deberá proveer “servicios de atención infantil de calidad” que aseguren que su relación con la familia y con la sociedad se inaugure desde la perspectiva de derechos.

El cuidado de los padres y los Programas y proyectos instituidos por el Estado tienen como principio habilitador la *evolución de las facultades de los niños, de cara a comprender sus derechos*. Es decir que todo el proceso de cuidado y educación infantil tiene como techo sus derechos. Sin embargo, en medio de esta estructuración del cuidado y educación de los niños desde la perspectiva de derechos es amplio el espacio para la vivencia de la diversidad, de hecho la estructuración de los términos de la relación de los niños con los adultos busca proteger la diferencia y garantizar igualdad de oportunidades, un ejemplo de ello es que los padres tienen la libertad de escoger aspectos como la religión e idioma en que se formarán sus hijos y por lo tanto el Estado procurará asegurar las condiciones para su vivencia.

En sus propios términos la Observación recuerda a *“los Estados Partes a adoptar todas las medidas necesarias para garantizar que los padres puedan asumir la responsabilidad primordial de sus hijos; ayudar a los padres a cumplir con sus responsabilidades, en particular reduciendo privaciones, trastornos y distorsiones que son dañinas para la atención que se presta al niño; y adoptar medidas cuando el bienestar de los niños pequeños pueda correr riesgo. Las metas globales de los Estados Partes deberán incluir la disminución del número de niños pequeños abandonados o huérfanos, así como la reducción al mínimo del número de niños que requieran atención institucional u otras formas de atención de largo plazo, excepto cuando se considere que ello va en el interés superior de un niño pequeño”*. Más adelante el documento aclara que algunos aspectos que van contra el interés del niño son familias negligentes, situación de pobreza, familias y entorno con capacidad psicológica menoscabada, padres en aislamiento y atención incoherente o abusiva con los niños <sup>2</sup>.

En este sentido, el Estado juega un papel fuerte en el establecimiento de estructura de atención cuando los padres trabajan, lo que imprime muchas preguntas sobre el cuidado y educación de los niños, pero

2 La Observación se vincula con el Convenio No 182 de la OIT sobre Peores formas de trabajo infantil y sobre la esclavitud y explotación.



primero establece una reflexión sobre el empleo y desempleo de cara a la infancia.

Finalmente, la Observación señala que las políticas a favor de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables deben recoger

- *Estrategias multisectoriales basadas en los derechos:*
- *Criterios programáticos y capacitación profesional adecuadas al grupo de edad*
- *Acceso a servicios, especialmente para los más vulnerables (indígenas y víctimas de conflicto armado)*
- *Registro de nacimiento*
- *Nivel de vida y seguridad social*
- *Prestación de atención en salud.* (agua, saneamiento básico y medio ambiente; enseñar la importancia de la salud, nutrición y lactancia materna; vih)
- *Educación en la primera infancia*
- *Derecho al descanso, al ocio, al juego*

Estas estrategias serán posibles únicamente en un contexto de reconocimiento político y movilización institucional en donde se asignen recursos para la primera infancia, se promueva la reunión y gestión de datos, se sume esfuerzos con asistencia internacional y se recurra a la Investigación, actualización pertinente. (Cf ONU pág. 3)

**Por su parte, la Observación No 11 sobre la infancia indígena** hace un llamado permanente a la construcción de puentes que permitan la garantía de derechos de los niños y niñas indígenas en consonancia con sus necesidades lingüísticas y principios culturales. Son comunes las referencias a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como a los Derechos de los Pueblos, ejes con los que se debe armonizar la garantía de derechos de los niños y niñas desde los principios de no discriminación e interés superior del niño. El documento insiste en el franco dialogo sobre el contenido de las formas de educación, socialización, salud, nutrición, apropiación del espacio, forma de vivir el territorio cuando se trata de estructurar estrategias de garantía de derechos de los niños indígenas. Al respecto el documento reza:

*“El Comité recuerda la estrecha relación existente entre el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño y el artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. En ambos artículos se afirma expresamente el derecho que tiene el niño, en común con los*



*demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma. El derecho establecido es tanto individual como colectivo y constituye un importante reconocimiento de las tradiciones y los valores colectivos de las culturas indígenas. El Comité observa que el ejercicio de los derechos culturales de los pueblos indígenas puede estar estrechamente relacionado con el disfrute del territorio tradicional y la utilización de sus recursos .<sup>3</sup>” (Pág. 4)*

De aquí se deriva la necesidad de estructurar distintos niveles de consulta y dialogo intercultural como mecanismos que fortalece la forma de vida indígena – bien a conservar- pero también permite una mayor pertinencia de las prácticas a través de los cuales se hacen concretos los derechos de los niños- en tanto obligaciones de los Estados.

En esta Observación el principio de la no discriminación es subrayado, especialmente porque del análisis de los informes presentados por los Estados al Comité de derechos del niño se concluye que la población indígena es quien sufre con mayor rigor la vulneración de derechos, por lo tanto son urgentes acciones positivas con ellos.

En cuanto al interés superior de niños indígenas la observación concluye: “*Al determinar cuál es el interés superior de un niño indígena, las autoridades estatales, incluyendo sus órganos legislativos, deberían tener en cuenta los derechos culturales del niño indígena y su necesidad de ejercerlos colectivamente con los miembros de su grupo. En cuanto a la legislación, las políticas y los programas que afecten a los niños indígenas en general, se debería consultar a la comunidad indígena y se le debería dar la oportunidad de participar en la labor de determinar cuál es el interés superior de los niños indígenas en general de forma que se tenga en cuenta el contexto cultural. Tales consultas deberían, en la medida de lo posible, incluir una verdadera participación de los niños indígenas.*” (pág 7 y 8), por lo tanto la consideración de los derechos culturales colectivos del niño forma parte de la determinación del interés superior del niño.

En lo referido a la responsabilidad tripartita sobre la infancia, para el caso de los niños indígenas la observación recuerda que debe darse una protección a la familia indígena como entorno de referencia de los niños con sus particularidades

---

3 Comité de Derechos Humanos, Observación general N° 23 sobre el artículo 27, CCPR/C/Rev.1/Add.5, 1994, párrs. 3,2 y 7, y recomendaciones del Día de debate general del Comité de los Derechos del Niño sobre los derechos de los niños indígenas, 2003, párr. 4.



culturales, evitando la pérdida de su identidad cultural, de ahí deriva la especial preocupación por la infancia indígena en abandono o víctima del conflicto armado, situaciones que rompen la identidad cultural.

Estos principios enmarcan los debates sobre los derechos de supervivencia, desarrollo, protección y participación, señalando puntos neurálgicos de debate. En lo referido a la supervivencia, las preocupaciones centrales son la salud y la nutrición, ambas con criterio de pertinencia cultural, recordando que los pueblos y los niños tienen derecho a sus alimentos y medicinas tradicionales y que su consecución afianza su cultura. Con respecto al derecho a la vida es central también la preocupación por los suicidios de niños y niñas indígenas, tema vigente en el mundo y que no es ajeno en Colombia y que posiciona fuertemente la salud mental dentro de este bloque temático.

*“En algunos Estados partes, las tasas de suicidio de los niños indígenas son considerablemente más altas que las de los niños no indígenas. En esas circunstancias, los Estados partes deberían formular y aplicar una política de medidas preventivas y velar por que se asignen más recursos financieros y humanos a la atención de salud mental para los niños indígenas, de forma tal que se tenga en cuenta su contexto cultural, previa consulta con la comunidad afectada. Para analizar y combatir las causas profundas de ese fenómeno, el Estado parte debería entablar y mantener un diálogo con la comunidad indígena.” (pág 13)*

**En cuanto a la educación la observación recuerda que** *“Los objetivos de la educación son aplicables a la educación de todos los niños, y los Estados deberían velar por que esos objetivos se reflejen adecuadamente en los programas de estudio, en el contenido del material educativo, en los métodos de enseñanza y en las políticas.” (pág 13)* y que por ello *“Los Estados partes deberían velar por que las instalaciones escolares sean fácilmente accesibles en los lugares en que viven niños indígenas. Si fuera necesario, los Estados partes deberían apoyar la utilización con fines educativos de los medios de información, como emisiones de radio y programas de educación a distancia (a través de Internet), y crear escuelas móviles para los pueblos indígenas que tienen tradiciones nómadas. El ciclo escolar debería tener en cuenta las prácticas culturales, así como las actividades estacionales agrícolas y los períodos ceremoniales, y tratar de ajustarse a ellas.*

*Los Estados partes no deberían establecer escuelas en régimen de internado fuera de las comunidades indígenas más que cuando sea necesario,*



*ya que ello puede desincentivar la escolarización de los niños indígenas, especialmente las niñas. Las escuelas en régimen de internado deberían responder a criterios adaptados al contexto cultural y ser supervisadas regularmente. También se debería tratar de que los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades tengan acceso a la educación de una forma que respete su cultura, sus idiomas y sus tradiciones".* (pag 14 y 15). Argumentos similares se extienden al análisis sobre la recreación y el ocio, volviendo la mirada sobre los juegos tradicionales y recordando que jugar es también aprender a vivir la vida en una cultura.

En lo referido a la participación de los niños indígenas vuelve fuertemente la idea de valorar la diversidad lingüística, exigiendo que se provoquen diálogos y otras formas de participación en la lengua de los niños, niñas y sus familias. Además la participación debe estar enmarcada en la comprensión de los niños y de sus interlocutores de los derechos de los pueblos indígenas y afrocolombianos.

Con esta discusión podemos identificar un conjunto de temas fuerza que resultan de cruzar el análisis sobre la primera infancia postulado en la Observación No 7, con el de la infancia indígena expuesto en la Observación No 11. En la idea de enmarcar un deber ser sobre la atención a la primera infancia indígena y afrocolombiana. Estos temas son:

- \* Dada la diversidad de etnias y cosmovisiones es necesario comprender las características particulares de los niños y niñas pequeños de los pueblos originarios y afrocolombianos. Estas particularidades se constituyen según las dinámicas de sus entornos más próximos: familia, comunidad y región.
- \* Ese conocimiento particular de la cultura y del proceso de socialización de la situación con respecto a la garantía de derechos de los niños y niñas apoyará la configuración de criterios para hablar del interés superior del niño en el marco de sus derechos culturales.
- \* Ampliar los términos de la relación familia, comunidad y Estado en el cuidado de los niños más pequeños subrayando la divergencia de esta distinción entre occidente y los pueblos originarios y afroamericanos. Incluyendo el debate específico sobre formas y tiempos de trabajo de las “familias”, tiempos de cuidado de los niños y consecuentemente la estructura de la atención institucional. (lo que implica relativizar la semana escolar inglesa y el horario de oficina)



- \* Volver insistentemente sobre la necesidad de una política y un encuentro de atención que potencie la lengua de los niños y sus familias.
- \* Adaptación de los programas de atención según las prácticas de socialización de los niños, salud, formas de medicina, nutrición, juego- deporte, habilidades y valores específicos de sus culturas entre los proceso de atención.
- \* Integrar dentro de los propósitos de la atención integral de los niños más pequeños el fortalecimiento de su identidad cultural.
- \* Ello significa permitir que se amplíe el espectro de los agentes educativos, de las competencias de los niños y de la formación como ciudadanos indígenas y afrocolombianos

## 2. La política de primera infancia en Colombia

El Documento Conpes Social 109 de 2007, titulado **Política pública nacional por la primera infancia: Colombia por la primera infancia**, es el resultado de un proceso de movilización social a favor de la primera infancia en el que distintos actores sociales, academia, Organizaciones no Gubernamentales y algunas instituciones estatales cuya misión obliga la reflexión sobre la infancia, confluyeron en reclamar una política pública al respecto de la primera infancia. Producto de su discusión son las memorias del Primer y Segundo Foro Internacional *Movilización por la Primera Infancia*<sup>4</sup>, de las que se nutre el texto de la política.

Aunque el Conpes 109 de 2007 sintetiza muchas de las discusiones formuladas en la Movilización por la primera infancia, es necesario señalar que esta movilización no realizó un fuerte debate sobre la diversidad étnica de los niños y niñas colombianos, por lo que la política retoma el principio de la Convención de derechos del niño sobre la no discriminación, pero su contenido en el caso de la infancia indígena y afrocolombiana es un reto que aún continua construyéndose recogiendo experiencias diversas, como es el caso del trabajo adelantado por la Fundación Universitaria Claretiana y la Diócesis de Quibdó en el departamento del Chocó.

4 Instituto Colombiano del Bienestar Familiar y Fondo para la Acción Ambiental y la niñez. (2006) Memorias Segundo Foro Internacional Movilización por la primera infancia. ISBN 985-33-9491-2. ICBF, Alcaldía de Bogotá, Save the Children, Unicef y CINDE. (2003) Primera infancia y desarrollo: el desafío de la década. Memorias del primer foro internacional primera infancia y desarrollo. ISBN 958-8045-12-6.



La política de primera infancia tiene como justificación que éste es un periodo vital para el desarrollo de individuo, por ello se vuelve más eficiente y efectiva la inversión pública en este segmento de la población. La importancia de este corolario reposa sobre argumentos científicos que han demostrado el momento potencial para el desarrollo neuronal de los niños/as; en argumentos sociales como la necesidad de una política en un contexto en donde las madres- cuidadoras por excelencia- ingresan cada vez más al mercado laboral; en argumentos éticos y políticos referidos a las responsabilidades del Estado con el bienestar de sus ciudadanos y ; en argumentos legales, como el reconocimiento de los niños como ciudadanos con derechos.

Con la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia, ley 1098 de 2006, Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, y en el artículo 29 del mismo, se establece la atención que deben recibir los niños y las niñas durante su primera infancia: *“...desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial...”* (Conpes 109 de 2007, pág 7)

La política busca potenciar el desarrollo de la primera infancia, retomando el concepto de desarrollo humano, en este sentido, los programas enfocados en este ciclo vital son relevantes porque generan:

- \* Efectos en la educación y desarrollo económico, la educación inicial facilita la asistencia escolar, las destrezas motoras, desarrollo socio-emocional, y las sociedades bien educadas generan mayor crecimiento económico
- \* Efectos en la nutrición para salud de la adultez
- \* Cimenta aquellos valores esenciales en el mercado competitivo laboral
- \* Ayuda a reducir la inequidad: desde la premisa del desarrollo integral para todos los niños.

Con estos supuestos y propósitos, la política lanza sus estrategias recogiendo los antecedentes experienciales alcanzados en las acciones que propugnaban por la garantía de derechos a los niños más pequeños. Son retomados así, los programas de educación familiar sobre el cuidado de los niños, los proyectos de educación inicial, la atención a los niños en salud, crecimiento y desarrollo, el fortalecimiento al Programa Hogares Comunitarios de Bienestar y el





fortalecimiento y asesoría a los municipios en temas de política social e infancia. A renglón seguido, la política presenta un balance sobre la situación de los niños y niñas de 0 a 6 años, con indicadores sobre morbilidad, mortalidad, desnutrición, salud, educación, pobreza, desplazamiento forzado y violencia intrafamiliar, todos desglosados para el sector de población en referencia y con algunos llamados sobre regiones que presentan cifras especialmente preocupantes como el Pacífico colombiano. El diagnóstico se detiene sobre la educación inicial, mostrando que la cobertura de nivel preescolar para niños entre 5 y 6 años en la escuela formal es de 86%, mientras que para los niños menores de 5 años llega al 44% a través de los Hogares Comunitarios de Bienestar.

En estos apartes del documento de política –justificación y antecedentes- es posible observar cómo se perfila la educación para la primera infancia como uno de los ejes que más potencia el desarrollo humano de los niños y niñas. Por lo que la estrategia para potencializar el desarrollo infantil será procurar una atención integral fortaleciendo el eje educación.

De otro lado, la política define al niño como un sujeto único y como un ser social. En sus palabras,

*“El niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas”. (Pág 21).*

Esta idea se complementa estableciendo que la primera infancia corresponde al periodo que va de 0- 6 años, aunque la Convención y la Observación 07 consideran que puede extenderse hasta los 8 años. Adicionalmente se prescribe que la familia es el espacio natural para el crecimiento y bienestar de los niños y niñas, siguiendo la definición establecida en la constitución nacional (art 42).



Con estos elementos se define a los sujetos de la política, niños y niñas menores de 6 años, sujetos de derechos, individuos sociales, cuyo espacio natural es la familia.

Al respecto de esta configuración de los sujetos de la política, es necesario realizar algunas apreciaciones sobre la idea de familia propuesta por el constituyente primario. El artículo 42 de la constitución nacional reza

*“La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla. El estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia. La honra, la dignidad y la integridad de la familia son inviolables. Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y en el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad y será sancionada conforme a la ley. Los hijos habidos en matrimonio o fuera de él, adoptados o procreados naturalmente o con asistencia científica tienen iguales derechos y deberes. La ley reglamentará la progeneración responsable. La pareja tiene derecho a decidir libre y responsablemente el número de sus hijos, y deberá sostenerlos y educarlos mientras sean menores o impedidos (...)”*  
(Constitución Política Colombiana)

En su esencia la familia, núcleo fundamental de la sociedad colombiana a la que apoya la política parece distinta a las familias negras e indígenas, los sujetos que la conforman pueden ser divergentes a la idea propuesta constitucionalmente.

Los principios de la política estructuran al sujeto de la política y posteriormente recalcan que se alinean con la perspectiva de la protección integral establecida desde la Convención de los derechos del niño, la cual, entre otros aspectos, “(i) proporciona un marco para analizar la situación de los niños y las niñas, (ii) los pone en la condición de sujeto titular de derechos, (iii) establece el interés superior del niño y de la niña como el criterio o parámetro fundamental, para tomar decisiones, (iv) considera que la familia, la sociedad y el Estado son corresponsables del cumplimiento de dichos derechos, (v) consideran al niño como sujeto participante, hacedor de su propia vida y no sujeto pasivo, (vi) permite abandonar miradas sectoriales o basadas en circunstancias de situación irregular, (vii) exige actuar sobre las condiciones materiales y



*ambientales, sobre los contextos culturales y sociales y sobre las relaciones sociales que determinan la calidad de vida de los niños, de las niñas, y no sólo sobre factores aislados*". (pág. 22) Todos estos aspectos son coherentes con las observaciones No 7 y No 11 expuestas anteriormente.

Finalmente, en su acápite introductorio (Principios) la política desarrolla el concepto de educación inicial distanciándolo de un aprestamiento para la vida escolar y posicionándolo como un escenario para *"proporcionar experiencias significativas para el desarrollo presente"* y como una herramienta potente para la disminución de la pobreza. (La crítica es que capacitar a las madres comunitarias y que ellas lleven ese conocimiento a los niños reducirá la pobreza o la exclusión)

Al respecto de la diversidad étnica colombiana la política establece que *"la diversidad cultural que caracteriza al país, demanda el diseño de estrategias que incluyan la identidad y los patrones de crianza. Al plantearse como objetivo la universalidad en la garantía de derechos, la política pública debe construirse sobre el reconocimiento y la inclusión de la diversidad. El acceso al cuidado y atención de la primera infancia, debe respetar las pautas y prácticas de crianza que no vulneren los derechos y no generen riesgos, propias de las múltiples vertientes culturales que caracterizan a la población del país"*. (pág. 26), aunque también es concluyente que actuará con criterio de focalización y disponibilidad de recursos.

Con estas discusiones la política propone como objetivo central *"Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los seis años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia"*. El camino trazado para lograr dicho propósito contempla:

- \* Fortalecer y aumentar las coberturas de *educación inicial* en sus modalidades de atención integral en los entornos comunitario, familiar e institucional; garantizando su sostenibilidad financiera.
- \* Posicionar el tema de primera infancia para sensibilizar y movilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida en el desarrollo humano y como factor de progreso y desarrollo de la nación.
- \* Promover la salud, la nutrición y los ambientes sanos desde la gestación hasta los seis años, prevenir y atender la enfermedad, e impulsar prácticas de vida saludable y condiciones de saneamiento básico y vivienda.



- \* Promover prácticas socioculturales y educativas, que potencien el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años.
- \* Garantizar la protección integral y la restitución de los derechos de los niños y niñas que hayan sido vulnerados, especialmente aquellos pertenecientes a grupos y/o poblaciones en riesgo.
- \* Potenciar a las familias y cuidadores primarios para relacionarse con los niños y las niñas de manera más equitativa e inclusiva, e igualmente a los centros de desarrollo infantil y la comunidad, partiendo del respeto por la diversidad cultural en las pautas de crianza.
- \* Crear y fortalecer los mecanismos necesarios para el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de la política de primera infancia, para que tanto el Estado como la Sociedad puedan realizar análisis periódicos para garantizar una eficiente y eficaz gestión de la política.

Esto se logrará en la medida que se desarrollen las siguientes estrategias:

- Ofrecer atención integral a la primera infancia (más HCB y garantizar sus recursos)
- Mejorar la supervivencia y salud de los niños y de las madres gestantes y lactantes
- Mejorar procesos de identificación
- Promover el desarrollo integral de la primera infancia
- Implementar la política de educación inicial <sup>5</sup>
- Garantizar la restitución de derechos.
- Mejorar la calidad de la atención integral
- Fomentar la participación
- Realizar seguimiento y evaluación
- Promover la comunicación y movilización por la primera infancia
- Promover la formación de talento humano e investigación

---

5 “Implementar la política de educación inicial como una estrategia para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, en las modalidades de entorno familiar, comunitario e institucional establecidas por el MEN y el ICBF. Operativamente, el país iniciará la implementación de la política de educación inicial con los niños y niñas de 3 a 4 años. La educación inicial tendrá como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia y orientaciones pedagógicas, las cuales favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos, el papel de la familia, el afecto y la promoción del buen trato”. (Conpes 109 pág 30)



### 3. La importancia de la primera infancia para la pervivencia cultural de los grupos afrodescendientes, indígenas y mestizos

El proceso de atención a la Primera Infancia desarrollado por la FUCLA y la Diócesis de Quibdó en el departamento del Chocó tiene en cuenta, tanto, el enfoque de derechos de los niños y las niñas explícita en el apartado anterior, como el enfoque intercultural que reconoce la gran importancia de esta etapa del desarrollo de los nuevos miembros de una comunidad para la pervivencia cultural de la sociedad de la que hacen parte.

Durante el periodo vital de los 0 a los siete años, los primeros años de vida de un individuo, ocurre el proceso de socialización que los antropólogos han denominado **endoculturación**. En este proceso *“se interiorizan los elementos primordiales de la cultura, las habilidades, valores y actitudes que determinarán su vida como adolescente y adulto, y se adoptan otros que le permitirán al individuo interactuar con los demás miembros de su grupo y con los de otros grupos con los cuales se relacione. Es aquí cuando el individuo entra a formar parte activa de su comunidad y de la sociedad que lo rodea”* (Bodnar, 2000,10).

En este momento los niños y niñas incorporan el estilo de vida de la colectividad de la que hacen parte. Por lo cual, en los grupos étnicos juegan un papel importante prácticas relativas al embarazo, al nacimiento, a la crianza de los niños conforme a las creencias y la mitología del pueblo, así como, la tradición oral (a través de la cual se transmiten saberes y conocimientos de generación en generación), rituales de iniciación (ritos de paso), los cantos ceremoniales, las fiestas rituales, las sesiones médicas de los sabedores, jaibanás, hierbateros, los juegos, los mitos, los cuentos relatados por los ancianos y el acompañamiento y adiestramiento de los niños/as en las actividades cotidianas de hombres y mujeres. Por las particularidades de los procesos de endoculturación en las comunidades étnicas, la familia es un importante agente socializador pero no es el único, también aparecen otros miembros de la comunidad, a los cuales ésta les atribuye saberes y legitimidad para participar en la socialización de niños y niñas –parteras, líderes religiosos, médicos tradicionales, ancestros-.

Dentro de lo que se denomina la endoculturación las prácticas de transmisión cultural juegan un papel fundamental, en la medida en que le permiten a cada niño y niña reconocer elementos que son básicos para su sociedad e identificarse como un ser con una historia, un presente y futuro. A partir de allí construye



su identidad individual y social, labra su lugar en el grupo y forja y modifica la concepción que tiene del mundo.

Reconocer la importancia de este ciclo vital para el fortalecimiento de la identidad de cada individuo y para la pervivencia cultural de la sociedad de la que hacen parte, ha conllevado a la FUCLA y a la Diócesis de Quibdó a tomar distancia de los procesos de atención a la niñez de grupos étnicos, que funcionan de manera impertinente a las condiciones contextuales de las comunidades, no responden a sus necesidades, o se justifican a partir de la negación cultural, calificando sus prácticas como inferiores, salvajes, incivilizadas y sujetas a ser transformadas por agentes foráneos, desconociendo los procesos históricos desde donde las prácticas han surgido y las cosmovisiones a las cuales responden.

Diferentes investigaciones en el país han dado cuenta de cómo los programas de atención que desconocen los procesos culturales, lejos de convertirse en estrategias que fortalecen a quienes hacen uso de ellos, se convierten más bien en un vehículo de ideologías impuesto y producto de réplicas de las acciones que se realizan en contextos totalmente distintos, modifican la realidad de las comunidades, creando dependencias y nuevas necesidades que problematizan aún más la situación inicial que se pretendía transformar.

En este sentido, los criterios desde los cuales se fundamentan los procesos de atención propuestos por la FUCLA y la Diócesis de Quibdó son los siguientes: El proceso de atención a la primera infancia debe partir de la cultura misma de los grupos sociales que participan y debe propiciar en los niños/as habilidades para el ejercicio de su pensamiento, según los intereses y finalidades de su colectividad. Buscando el afianzamiento y el reconocimiento de la existencia de diferentes formas de concebir el mundo. Asumiendo cambios de actitud personal –individual y colectiva- que desde la reflexión y la crítica permita acceder a los conocimientos y saberes de otras culturas existentes en el mundo.

El respeto por la lengua, como vehículo fundamental para la transmisión del pensamiento de una cultura, por lo tanto, es un derecho para los niños y niñas indígenas incorporar en el programa, el idioma propio de su pueblo, para que su pensamiento crezca y se desarrolle.

Incorporar una noción de interculturalidad que propicia el respeto hacia la diversidad cultural, la crítica y el reconocimiento del otro como diferente y no inferior. Es importante para el ejercicio simétrico de la interculturalidad



el conocimiento y la valoración de la cultura propia, para luego acceder a los saberes y conocimientos de las otras culturas con las cuales se interactúa. Implica recuperar algunos aspectos de la propia cultura, apropiarse de elementos de otras y generar nuevas alternativas a partir del análisis de su contexto histórico. Así, dentro del programa de atención a la primera infancia, la FUCLA y la Diócesis, parten de estructurar acciones en el contexto, comprendiendo entre otros, los siguientes aspectos:

- Las formas de organización social, no sólo familiares y económicas sino aquellas que hacen alusión a las diferentes nociones y prácticas de gobierno, tanto tradicionales como impuestas que se dan en los grupos humanos.
- Las formas de reproducción del poder que se instalan en las agencias socializadoras externas a la comunidad
- Las formas que asumen las diversas organizaciones propias, tanto en sus prácticas como en sus formas de poder
- Los agentes socializadores internos, con las prácticas y contenidos que intervienen en la introducción del sujeto a la cultura y en la formación de sus valores.
- Las prácticas pedagógicas locales y las formas de control de la cultura
- El desarrollo del lenguaje como mecanismo de transmisión cultural, entendido como todas aquellas formas como hablamos, nos movemos, nos sentimos, nos expresamos a través del baile, la música, la pintura, la poesía, la vestimenta.
- La división sexual del trabajo y el manejo de las jerarquías
- La influencia de la religión en los procesos de revaloración y apropiación cultural
- Las denominadas agencias de control como la iglesia, la escuela, las juntas de acción comunal, las Autoridades tradicionales, el puesto de salud, los investigadores, las organizaciones políticas, entre otras, que mantienen órdenes de las culturas, y ejercen su influencia a nivel económico, social, político, educativo y religioso, transformando las estructuras socioeconómicas, las prácticas culturales y los contenidos ideológicos de los grupos étnicos.
- Las diversas formas de aculturación que ejerce la escuela, los valores que ésta genera, el influjo social que ejerce, los contenidos académicos que imparte, los agentes sociales que intervienen y la forma específica de la misma.

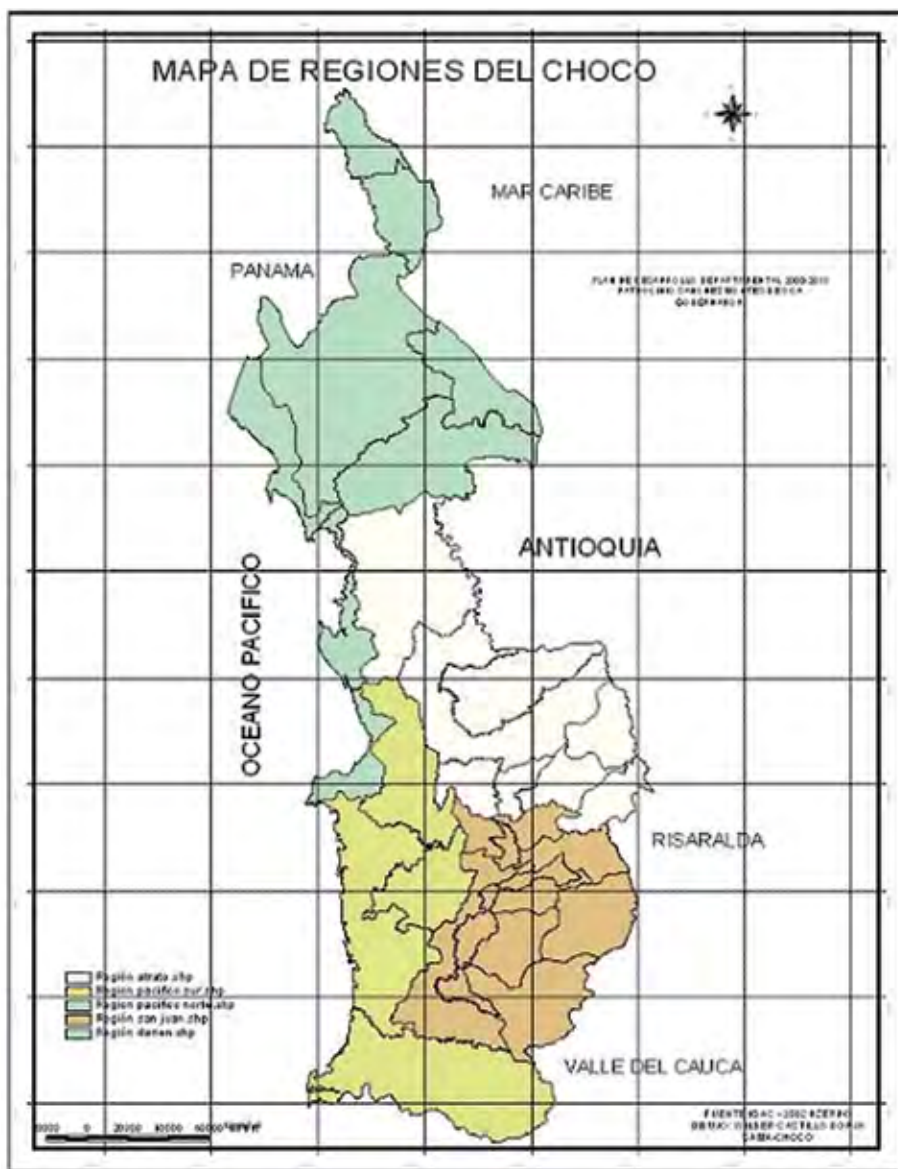


## CONTEXTO SOCIAL EN EL CUAL SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

La FUCLA y la Diócesis de Quibdó desarrollan el programa de Atención a la primera infancia en el departamento del Chocó. Este Departamento está ubicado al noroccidente de Colombia, en la región natural del Pacífico colombiano, tiene una extensión de 46.530 km<sup>2</sup>, limita al norte con Panamá y el Mar Caribe, al oriente con Antioquia, Risaralda y Valle del Cauca, al sur con Valle del Cauca y al occidente con el Océano Pacífico. Está dividido en 31 municipios distribuidos en cinco regiones. Tiene una población total de 454.030 habitantes (DANE 2005), de los cuales un 82.7% pertenece a población afrodescendiente, un 11.9% a pueblos indígenas y un 5.42% restante a la población mestiza y blanca (ibíd.).

Según los lineamientos de la Agenda Pacífico Siglo XXI el Chocó se divide en cinco regiones: Zona Atrato, Zona Pacífico Sur Chocoano, Zona Darién, Zona San Juan y Zona Pacífico Norte Chocoano. La **Zona Atrato** está integrada por los municipios de Quibdó, Lloró, Bagadó, El Carmen de Atrato, Río Quito, Medio Atrato y Bojayá; la **Zona Pacífico Norte Chocoano** alberga a los municipios de Juradó, Bahía Solano y Nuquí; la **Zona Darién Chocoano** (o bajo Atrato) está compuesta por los municipios de Acandí, Unguía, Carmen del Darién, Belén de Bajirá y Riosucio; **San Juan** comprende los municipios de Cértegui, Río Iró, Unión Panamericana, Tadó, Istmina Condoto, Medio San Juan, Nóvita, Sipí, Cantón de San Pablo y San José del Palmar y la **Zona Pacífico Sur Chocoano** que comprende los municipios de Bajo Baudó (Pizarro), Medio Baudó (Puerto Meluk), Alto Baudó (Pie de Pató) y Litoral del San Juan. A lo largo y ancho de estas regiones se encuentran distribuidos los territorios colectivos de las comunidades afrodescendientes y los resguardos de los pueblos indígenas.





FUENTE: Plan de Desarrollo Departamental del Chocó 2008- 2011.

## 1. Conformación histórica del territorio

Como se indicó, la mayor proporción de población del departamento pertenece a grupos étnicos afrodescendientes e indígenas que valoran su territorio como el



referente fundamental para el desarrollo de la vida cotidiana y de sus prácticas culturales, en otras palabras el territorio es “*un elemento estructurador de sus identidades étnicas. A través de las prácticas de uso, apropiación y control que históricamente han desarrollado sobre éste, han construido referentes de pertenencia colectiva, han definido su pasado, asumido su presente y proyectado su futuro*”<sup>6</sup>.

El territorio constituye un lugar de inscripción de los procesos culturales de las comunidades que habitan la región. Sobre éste indígenas y afrodescendientes han plasmado el conjunto de símbolos y significados que representan los elementos que marcan el origen de cada comunidad y su adscripción a un área territorial. Veamos:

*Nuestro pueblo Tribugá fue fundado en 1905 por unos señores llamados Ezequiel Hurtado, Sacarías Dávila Roso, Consolación Murillo, María Concha Moreno y Juan Emeterio Murillo. Estos señores vinieron procedentes del San Juan y uno de los motivos de su llegada fue la persecución y violencia de la Guerra de los Mil días.*

*A su llegada ocuparon un sitio que se llamaba la Punta, una especie de isla, y allí se asentaron, construyeron viviendas y trabajaron la agricultura y la labranza de embarcaciones para su transporte y comunicación.*

*Desde el momento en que llegaron, estas gentes se organizaron trabajando en conjunto para rendir, de allí que la construcción de sus viviendas no se les dificultaba porque intercambiaban mano<sup>7</sup>.*

El territorio es un lugar de **distribución** de instituciones y prácticas culturales espacialmente localizadas. Los lugares cumplen funciones, ya sea para la práctica de rituales, para el ocio o para la producción de alimentos y reservas de recursos estratégicos. Para el control del territorio cada una de estas etnias ha creado instituciones de orden simbólico o espiritual que les permite hacer habitables los espacios, protegerse de los adversarios y garantizar la armonía del cosmos. Tales figuras son, por ejemplo, los jaibanás y los curanderos.

---

6 Millán, Constanza. Módulo “Territorio y Movilización Social en el Pacífico”. Foro Interétnico Solidaridad Chocó. Fundación Universitaria Claretiana. Escuela de Liderazgo Comunitario 2010. Pág. 6.

7 Murillo, Jorge (1999). Pasado y presente del pueblo negro de Tribugá. En. Vargas, Patricia. Construcción territorial en el Chocó. Volumen 2. Programa de Historia local y regional del Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICAN-PNR con la organización OBAPO



*El territorio tiene una connotación espiritual: ha sido habitado y nombrado de acuerdo a la compleja relación que estas comunidades establecen entre lo humano y lo natural. Así es posible identificar que en el monte hay una zona que es el “monte bravo” donde viven los indígenas y que se ubica a las cabeceras de los ríos, lejos de los caseríos de los negros. Es un lugar de respeto porque allí habitan energías naturales de gran poder. “rastrojo” son las zonas que se han cultivado y están en descanso; y el “rozao” es el lugar donde los negros viven, está cerca de las orillas de los ríos y está siendo cultivado.<sup>8</sup>*

*Entre los negros existe una relación fundamental entre la vida de los seres de la naturaleza y los seres sobrenaturales que viven en la misma, que es mediado por el curandero de la comunidad, quien a través de sus actos mágicos que manipulan las plantas y los animales para fines curativos y maléficos crea todo un ambiente de representaciones simbólicas y metafóricas ritualizadas a fin de ejercer un puente de comunicación y diálogo entre los afrocolombianos, su entorno y su cosmogonía.<sup>9</sup>*

Como lo vimos en las citas anteriores, para las comunidades afrodescendientes e indígenas los límites del territorio se extienden más allá del espacio físico en el que se construyen las viviendas y se cultiva, abarca también el conjunto de recursos naturales, tanto los renovables como los no renovables (agua, fauna, flora, minerales), y se incluyen aquellas fuerzas sobrenaturales que rigen la naturaleza.

Podemos decir, que el territorio es también un objeto de **representación**, **apego afectivo** y símbolo de pertenencia socioterritorial.

*Para las comunidades indígenas el territorio es fundamental en su cosmovisión se es con el territorio, y en este sentido el indígena es uno con él, el indígena y el territorio son un mismo cuerpo, es la misma energía que los contiene. La naturaleza hace parte del jai, la energía vital, la madre, la fuente de bienestar, por tanto el vínculo con ella existe desde antes de nacer. “En la naturaleza nosotros enterramos nuestros ombligos, porque estamos ligados a ella toda la vida y debemos volver a ella, nuestra tradición, organización, producción hacen parte y dependen*

---

8 Serrano, José Fernando (1994), citado en. Millán, Constanza y Pulido, Belky. Desplazamiento y retorno balance de una política. El retorno de Bojayá. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales y Alternativos 2006.

9 Op cit.



*de la fuente de la vida, esa es la esencia de nuestra comunidad”. Indígena Emberá- Bellavista<sup>10</sup>.*

*“Cuando yo era un niño vivía muy complacido  
De ver las cosas bonitas  
Que en Bellavista encontraba  
Paz, amor y comprensión  
Y lo más grato de todo que vivíamos orgullosos  
De ver los peces hermosos que del Atrato salían  
Bellavista era un pueblo bonito y de un nombre conocido  
pueblo de Bellavista nunca lo meto al olvido”.*  
Domingo Valencia

En tanto el significado del Territorio ha estado atado a la propia historia de las comunidades, la **posesión** sobre éste se ha dado a través de la herencia que cada generación le deja a la siguiente. La posesión así, no ha estado determinada por valores económicos o materiales, sino por relaciones y elementos de parentesco que procuran que cada uno de los miembros de la comunidad tenga un sitio donde trabajar. Desde esta particularidad cultural, ha sido definido que la posesión sobre la tierra es imprescriptible porque no se pierde por ausencia, ni se gana por ocupación si no se pertenece a ella<sup>11</sup>.

Por ejemplo: “los hijos heredan de su padre y su madre biológicos, también pueden heredar los hijos de crianza, los familiares –en cualquier grado– que hayan velado por un anciano o un enfermo, o quien haya asumido los gastos mortuorios. De igual modo, pueden heredar los ahijados si sus padrinos expresan en vida que así suceda. Cuando muere una persona soltera, sin hijos, su tierra regresa a la familia<sup>12</sup>.”

La identidad ligada al territorio ha sido uno de los motores principales de las luchas de resistencia encaminadas por las organizaciones sociales de la región. De acuerdo a lo que hemos expuesto, la concepción y la forma de habitar el espacio están ligadas a la visión del mundo y a la lógica cultural de las comunidades. Las luchas por el respeto al territorio y a la manera como ha sido habitado por sus pobladores ancestrales se constituye para las organizaciones

10 Bello, Martha; Martín, Elena; Millán, Constanza (2006). Bojayá, memoria y río. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá

11 Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato. Medio Atrato, territorio de vida. Red de Solidaridad Social, Bogotá, 2002. P 60

12 Ibídem



en la exigencia del derecho a poder **SER** indígena y afrodescendiente en el presente y en el futuro.

De un lado, las comunidades negras han logrado un avance en esa materia, a partir del reconocimiento de la ley 70 de 1993, que plantea la titulación colectiva de las tierras habitadas por estas comunidades. Y de otro lado, las comunidades indígenas han logrado la titulación y el saneamiento de algunos resguardos donde se les reconoce parte de su territorio tradicional, aunque sigue siendo insuficiente frente a lo que estas organizaciones exigen.

El siguiente es el planteamiento de un representante de las organizaciones indígenas:

*La madre Tierra nos alimenta, allí desarrollamos nuestras prácticas y actividades espirituales y de medicina tradicional, la Tierra nos da fortaleza, nos da enseñanza. Porque en ese territorio está la cultura, ahí está el pensamiento, ahí está el saber, ahí está todo; por eso es que nosotros desde muchos años venimos peleando para que el Estado reconozca esos derechos que tenemos sobre las tierras, para que nos respeten, para que los grupos armados nos respeten. Así, cualquier iniciativa tiene que ser concertada con nosotros, porque ahí está la vida de nosotros. Una persona sin su territorio no vale nada, no tiene nada, sería como un objeto inservible.*

*Cuando desaparece el territorio, desaparece la cultura, entonces no hay de qué pensamiento hablar. El territorio, la identidad cultural y la autonomía ligada al manejo y uso sostenible de los recursos que existen en el territorio, de acuerdo con nuestra propia cosmovisión, hacen parte de la vida de nuestros pueblos, así como de nuestros derechos colectivos como pueblos indígenas. Se trata de reconocer el derecho a seguir siendo como somos, culturalmente diferentes, a tener idiomas diferentes y formas de gobierno y de relaciones sociales propias. Éste es un derecho fundamental, que está ligado a nuestra cultura y es condición necesaria para nuestra existencia como grupos étnicos. Los pueblos indígenas tenemos derecho de propiedad sobre los territorios que ocupamos o utilizamos tradicionalmente para nuestras actividades económicas, sociales y culturales, así como el derecho a gobernarnos por nuestras autoridades propias de acuerdo con nuestras costumbres<sup>13</sup>*

<sup>13</sup> Entrevista a Germán Casamá, integrante de la Orewa, realizada por Juan Manuel Navarrete. Nos están invadiendo, tenemos que unirnos ante el conflicto. Programa Parques del Pacífico. Publicación El Candil. Santiago de Cali, abril de 2003.



## 2. Una historia de poblamientos particulares

En el Chocó hay presencia de diversas comunidades étnicas: pueblos kunatule, wounaan, Embera chamí, Embera katío y Embera dóbida, y comunidades afrodescendientes y mestizas. Es importante señalar que históricamente la región nunca fue ocupada total ni permanentemente por los españoles, pero sí por los indígenas, los africanos y sus descendientes.

La región es la expresión de un proceso histórico particular, constituido por diferentes aspectos: Por los procesos de poblamiento de indígenas, afrodescendientes y mestizos que dan cuenta de las dinámicas que dieron origen a las comunidades. Por la movilidad que éstos han tenido en los bosques, ríos, ciénagas, esteros, playas y mar, dando cuenta de cómo han apropiado el espacio, le han otorgado significados, han definido los usos y han ejercido prácticas culturales que expresan sus cosmovisiones. Por las diferentes olas de colonización que han llegado a la región junto con los auges de la economía extractiva, de la madera, la minería y los monocultivos legales e ilegales. Y por los diferentes procesos de reivindicación étnica-territorial que las organizaciones representativas de las comunidades han emprendido para hacer interlocución con los gobiernos nacionales y regionales defendiendo al territorio como uno de los mecanismos que posibilita su pervivencia cultural.

Actualmente, las comunidades indígenas están organizadas y distribuidas sobre la región de la siguiente manera:

- o EMBERA (DÓBIDA): El pueblo Embera se ubica principalmente en los ríos Atrato, Baudó y en la zona costera. Respecto a su situación territorial, hasta el 2007 se evidencia que se han constituido 72 resguardos, con sus respectivas ampliaciones para un total de 902.757,65 hectáreas.
- o WOUNAAN: El pueblo Wounnan se ubica en el río San Juan, Bajo Baudó, Bajo Atrato y Juradó. Respecto a su situación territorial, hasta el 2007 se evidencia que se han constituido 18 resguardos, con sus respectivas ampliaciones para un total de 236.311,287 hectáreas.
- o KATÍO: El pueblo Katío se ubica en el Urabá chocoano, en la parte alta del Atrato, en el Andágueda, en la vía carretable Quibdó- Medellín y el oriente chocoano. Respecto a su situación territorial, hasta el 2007 se evidencia que se han constituido 19 resguardos, con sus respectivas ampliaciones para un total de 123.785,971 hectáreas.



- o CHAMÍ: El pueblo Chamí se ubica en el la vía carretable Quibdó- Medellín. Respecto a su situación territorial, hasta el 2007 se evidencia que se han constituido 2 resguardos, con sus respectivas ampliaciones para un total de 4.744,278 hectáreas.
- o TULE: El pueblo Tule se ubica en Arquía, Urabá chocono. Respecto a su situación territorial, hasta el 2007 se evidencia que se ha constituido 1 resguardos, con sus respectivas ampliaciones para un total de 2.430,705 hectáreas.

**MAPA PUEBLOS INDÍGENAS EN EL CHOCÓ<sup>14</sup>**



<sup>14</sup> Tomado de <http://pacificocolombia.org/mapas/07-proceso-de-resguardos-indigenas-para-constitucion-y-ampliacion-20072008-choco/36> , diciembre de 2010.



La llegada y ubicación de las diversas poblaciones africanas a la región se relacionó con las lógicas emprendidas durante el sistema esclavista y colonizador (1500-1851) que respondían a la necesidad de usar la mano de obra esclava para fortalecer la producción minera y agrícola. Esta población *“reside tradicionalmente en la región occidental costera de bosques húmedos ecuatoriales, cuencas hidrográficas, esteros, manglares y litorales; tienen prácticas culturales propias de los pueblos descendientes de africanos entre las que se destacan la música, las celebraciones religiosas y la comida; el cultivo de la tierra”*<sup>15</sup>. En el Pacífico colombiano se encuentran 132 Territorios Colectivos de Comunidades Negras titulados hasta el día de hoy, los cuales ocupan un territorio de 4.717.269 hectáreas que corresponde al 4,13% de las tierras del país<sup>16</sup>. En el departamento del Chocó existen 52 títulos colectivos de comunidades negras, para 591 comunidades, como se presenta en la siguiente tabla:

**ÁREAS TITULADAS COMO TERRITORIOS COLECTIVOS DE  
COMUNIDADES NEGRAS<sup>17</sup>**

| No    | Municipio                    | Territorio Colectivo                             | Res No | Fecha      | Habit  | Hectáreas |
|-------|------------------------------|--|--------|------------|--------|-----------|
| CHOCÓ |                              |  |        |            |        |           |
| 1     | Riosucio                     | Chicao   | 285    | 13/12/1996 | 368    | 18.026    |
| 2     | Riosucio                     | La Madre   | 286    | 13/12/1996 | 139    | 8.231     |
| 3     | Riosucio                     | Clavellino                                       | 290    | 13/12/1996 | 136    | 3.709     |
| 4     | Riosucio                     | La Nueva   | 289    | 13/12/1996 | 232    | 12.738    |
| 5     | Riosucio                     | Bocas de Taparal                                 | 287    | 13/12/1996 | 259    | 9.494     |
| 6     | Riosucio                     | Dos Bocas  | 288    | 13/12/1996 | 80     | 8.734     |
| 7     | Quibdó-<br>Bojayá-<br>Atrato | Consejo Comunitario<br>Mayor del Medio<br>Atrato | 4566   | 29/12/1997 | 30.635 | 525.664   |
| 8     | Quibdó                       | Villa Conto                                      | 0160   | 09/02/1998 | 2.467  | 29.026    |
| 9     | Quibdó                       | San Isidro                                       | 0157   | 09/02/1998 | 1.055  | 12.851    |
| 10    | Alto Baudó                   | San Francisco de<br>Cugucho                      | 0156   | 09/02/1998 | 529    | 8.773     |
| 11    | Riosucio                     | Apartadó Buenavista                              | 0159   | 09/02/1998 | 102    | 19.153    |
| 12    | Riosucio                     | Río Cacarica                                     | 841    | 26/04/1999 | 3.840  | 103.024   |
| 13    | Medio<br>Baudó               | Río Pepé   | *      | *          | 1.306  | 8.191     |

<sup>15</sup> Ibíd.

<sup>16</sup> <http://www.todacolombia.com/etnias/afrocolombianos/poblacion.html> diciembre de 2010.

<sup>17</sup> Tomado de <http://www.afrocolombianidad.info/historia/resguardos-territoriales-de-las-comunidades-negras.html>





A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, Colombia es reconocida como un país pluriétnico y multicultural, por lo cual, desde este momento los grupos étnicos adquirieron el estatus jurídico de sujetos colectivos de derechos. De esta manera, derechos como la autodeterminación cultural, la identidad, la igualdad, la autonomía, la propiedad y la titulación de tierras colectivas con carácter inalienable, imprescriptible e inembargable se hacen presentes también para el pueblo afrocolombiano, dado que ya existía dicho reconocimiento para los indígenas.

### **3. Procesos de socialización en el Chocó**

El Chocó es el territorio es el espacio donde estas comunidades étnico-territoriales recrean sus culturas basados en la oralidad o “la palabra viva”. La manera como se vive el nacimiento de un niño o una niña, la forma de socializarlo y los rituales a los que se lo vincula son diferentes según la cosmovisión de cada pueblo. Por lo tanto cosmovisión, territorio y oralidad serán la matriz sobre la cual se cimientan las pautas de crianza de los niños y niñas de estas comunidades.

Para los pueblos indígenas, por ejemplo, el territorio espacio de reproducción cultural, es la fuente de vida, es la Madre, en la cual se permite desarrollar las prácticas de producción tradicional, es el medio de sustento, se caza, se cultiva, se recolecta, se crían animales y se dispone de recursos naturales como agua, maderas, además de ríos y caminos necesarios para el transporte.

Entre los pueblos indígenas del Chocó existe el valor y reconocimiento por las autoridades tradicionales (la figura del Jaibaná o el guía espiritual, los curanderos, tongueros, sabios). El Jaibaná, autoridad tradicional, es quien guía a su comunidad “es reconocido no sólo como el médico tradicional sino como el consejero, sabio que logra comunicarse con el mundo de los espíritus quienes guían la vida” (Flórez, 1999, p 58) de los indígenas.

Las tradicionales culturales se construyen en y desde el territorio y se transmiten a partir de las costumbres y la lengua propia. “La vida social está mediatizada por la fiesta colectiva, que sirve de integración y cohesión social [...] se sabe de las fiestas con motivo de la iniciación de un neonato, las épocas de la recolección del maíz, la bienvenida de la nueva mujer<sup>18</sup> con la menstruación. Los matrimonios y para iniciar la habitación de un tambo nuevo<sup>19</sup> o los mismos ritos funerarios los cuales son sinónimo de tristeza y dolor.

18 La mujer dentro de los pueblos indígenas garantiza la permanencia de la identidad cultural.

19 *Ibíd.*



En el caso de las comunidades afrodescendientes, la historia de estos se conoce desde los ancianos o mayores a través de las costumbres transmitidas por la tradición oral, de hecho, esta tradición oral es fundamental para conservar viva la historia de los pueblos. Las comunidades afrodescendientes son generalmente familias extensas, que tienen un ancestro común o una pertenencia territorial, puesto que éste es fuente de vida, donde se desarrollan las prácticas tradicionales de producción, es por esto que se respetan los ciclos naturales para la siembra, la caza, la labor en la mina, la pesca y la comercialización, entre otros; de hecho, las prácticas de trabajo que han caracterizado a las comunidades afrodescendientes ha sido la rotación de la tierra, la tumba o roza del monte y la mano cambiada o combinación de los productos en las parcelas.

Estas comunidades celebran ritos mortuorios, cantos, alabaos, rezos, novenas o promesas a los santos de devoción. El bautismo por ejemplo tiene una gran simbología, el agua según los ancianos vuelve al niño o niña, gente. A estas prácticas también se suman tradiciones de protección como el uso de las cabalongas o el pañuelo, cordón o hilo rojo en las muñecas de los niños y/o niñas.

*“En el municipio aún se conservan algunos rituales y ceremonias que se realizan durante: el embarazo, la lactancia, cuando los niños y niñas son bautizados, y algunas relacionadas con la muerte de los niños y niñas. No dejamos de lado los conocimientos que nuestros abuelos tienen con respecto a la importancia de preservar la memoria colectiva que nos ha ayudado año tras año a conocer y saber cómo y cuáles eran las maneras como nuestros abuelos criaban [...] En el municipio de Riosucio aun se conserva la tradición de ombligar a los niños y las niñas con el objetivo de desarrollar en ellos alguna habilidad, por ejemplo, al niño o niña se le ombliga con el polvo de la Anguila ya diseca, así cuando se agarre a pelear con otro, él se le pueda soltar a su oponente, el polvo del colmillo del tigre se le echa en el ombligo para que no se deje pegar de nadie con la fuerza por la fuerza que coge”<sup>20</sup>.*

#### **4. El contexto actual y los factores que generan vulnerabilidad en la niñez**

Toda esta organización de la vida social, cultural y espiritual de estas comunidades étnico territoriales del Chocó se ha visto fuertemente afectada con la incursión

---

20 Aporte diario de campo Yunnaira Romaña. Coordinadora Riosucio Proyecto Primera Infancia.



de la violencia sistemática que se ha ceñido sobre este territorio desde hace más de 20 años. La ubicación espacial del departamento del Chocó lo sitúa como un corredor geoestratégico entre la Costa, la frontera con Panamá y el interior del país, convirtiéndolo también en escenario del conflicto armado y de la guerra.

*"Durante los últimos años, el Chocó se ha convertido en una zona apetecida para el logro de fines comerciales que no contemplan la sostenibilidad y fragilidad de su ecosistema. En este panorama los grupos armados han implementado métodos de guerra que terminan afectando a las poblaciones. Son comunes hechos violentos como el maltrato, el señalamiento, los desplazamientos, el bloqueo de alimentos, la movilización de personas, el reclutamiento forzado y las incursiones armadas a corregimientos"<sup>21</sup>.*

Al respecto, el informe 2003 del Observatorio Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH, expresa lo siguiente respecto al Chocó *"la mayor parte de sus comunicaciones se desarrolla por ríos o por caños que se ubican en su mayoría cerca de la cordillera y se reducen a los tramos que comunican a Quibdó con Carmen de Atrato y San José del Palmar, incluidos algunos puntos intermedios. Las vías son escasas y comunican al Chocó con Antioquia, Risaralda y Valle. Esta situación, sumada a la condición de ser un departamento limítrofe con Panamá, hace que los actores armados vean, en buena parte del Chocó, una ventaja estratégica para el comercio de armas y droga"<sup>22</sup>. Este informe presenta también una reseña del auge de los grupos armados en el departamento. *"Desde comienzos de la década del ochenta, narcotraficantes de Antioquia han venido comprando tierras cercanas al mar en Acandí y Unguía en el Golfo de Urabá, y en Juradó en el norte del departamento; los grupos del Valle del Cauca han comprado en Bahía Solano y Nuquí, también junto al mar, al sur. En Condoto y siguiendo la carretera que comunica con Pereira, narcotraficantes de Risaralda han comprado tierras.**

*La llegada de la guerrilla al departamento fue el resultado del desarrollo de planes estratégicos. La presencia de las Farc en el Chocó se produjo como*

---

21 BELLO, Martha Nubia; Millán, Constanza *"De cómo endulzarse. Acompañamiento psicosocial a municipios afectados por la violencia sociopolítica: el caso de Bahía Cupica- Chocó"*. Universidad Nacional de Colombia- Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia-PIUPC- Facultad de Ciencias Humanas- Departamento de Trabajo Social. Bogotá 2004. Pág. 9 – 10.

22 Observatorio Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH. *"Presencia de Actores Armados"*. Informe 2003. Pág. 4.



*consecuencia de la expansión del frente 5 desde el Urabá antioqueño hasta el límite bananero de Turbo, o sea el corregimiento de Currulao. Desde comienzos de los años ochenta el EPL frenó su expansión al norte. El frente 5 se extendió hacia el sur, no sólo a Mutatá y al lejanísimo municipio de Murindó, sino que traspasó los límites departamentales logrando controlar el Darién chocoano formado por los extensos municipios de Unguía, Riosucio y Acandí; [...] La presencia ocasional de estructuras de autodefensa provenientes del Urabá antioqueño se expresa en cambios bruscos en los indicadores de violencia (homicidios y desapariciones). Adicionalmente, la presencia de las Farc es preponderante y éstas ejercen control sobre la población a través de la intimidación”<sup>23</sup>.*

A mediados de los años noventa (90) *“el territorio del Chocó se integra definitivamente en la lógica de guerra que vive el resto del país y su territorio adquiere relevancia geopolítica en diversos sentidos”<sup>24</sup>*. A partir del año 1996 el conflicto armado en el territorio chocoano se intensifica aún más con la entrada y fortalecimiento de los grupos de autodefensa o paramilitares por el norte del departamento y paulatinamente cubre las otras regiones. *“Desde 1998 se vienen registrando enfrentamientos directos entre las guerrillas y los grupos de autodefensa y que estos hechos alcanzan su nivel más elevado en 2002 poniendo en grave riesgo a la población civil. La pugna entre la guerrilla y las autodefensas se ha localizado en zonas específicas del departamento como el Bajo y Medio Atrato, Medio San Juan, Juradó y el eje vial Quibdó-Medellín”<sup>25</sup>*.

*“En el Chocó tienen presencia principalmente los frentes 57 y 34 de las Farc; actúan también la Compañía Aurelio Rodríguez y un bloque móvil de la misma organización. El frente 57 se ubica ante todo en el norte del departamento, en las regiones de Urabá, el litoral y en la parte alta y media del río Atrato. De esta manera cubre parte de los municipios de Riosucio, Juradó y Bojayá, y tiene como propósito garantizar su tránsito por el Atrato y por el corredor entre los municipios de Mutatá y Dabeiba en el departamento de Antioquia y el municipio de Juradó en la costa, a través de los ríos Jiguamiandó y Salaquí, principalmente, para entrar armas y sacar droga. El frente 34, que tradicionalmente había tenido influencia en límites con los municipios de Murindó, Mutatá, Dabeiba, Urrao y otros en el departamento de Antioquia, comparte en la actualidad*

<sup>23</sup> *Ibíd.* Pág. 3.

<sup>24</sup> VILLA, William. “Los Pueblos Indígenas del Chocó y la expropiación de sus territorios”. En *Derechos Territoriales de los Pueblos Indígenas. Chocó un proceso que reivindica la lucha por el territorio*. Fundación Universitaria Claretiana. 2009. Pág. 20.

<sup>25</sup> Observatorio Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH. *Op Cit.* Pág. 3.



presencia con el frente 57 entre Bojayá y Quibdó; también en el río Atrato, en las zonas rurales aledañas ubicadas en los municipios mencionados en dirección a Vigía del Fuerte y Urrao, de un lado, y hacia Bahía Solano, del otro. Esto garantiza otro corredor de comunicación entre el interior del país y el mar. La compañía Aurelio Rodríguez, con incidencia en los departamentos de Risaralda y Caldas, actúa junto con el frente 34 en el Alto Atrato entre Quibdó, El Carmen y Lloró, y tiene influencia sobre la herradura que forma la carretera que desde El Carmen conduce a Quibdó, Istmina, Nóvita y San José del Palmar. Tiene influencia también en Tadó y Bagadó.

En el marco de los acuerdos firmados en 2003 entre las AUC y el gobierno nacional para la desmovilización de la estructura militar de esta organización paramilitar, en el año 2004 se desmoviliza el Bloque Calima, cuyas zonas de acción son luego ocupadas por el Bloque Pacífico, el cual también deja las armas en Agosto de 2005<sup>26</sup>. Finalmente, en un proceso de tres fases entre abril y agosto de 2006, se reincorporaron a la vida civil 1.538 hombres y mujeres del BEC, cuyo comandante fue cobijado por las prebendas que para tal fin habían sido incluidas en la Ley 975/2005 o “Ley de Justicia y Paz”. Dos años después su desmovilización, “...se supo que ‘El Alemán’ no había desmovilizado a 156 niños que eran explotados como combatientes al momento de la entrega de armas, y que los devolvió a sus casas”<sup>27</sup>.

Fruto tanto de las ventajas ofrecidas para la desmovilización, como del aumento de la militarización de la región<sup>28</sup> – en correspondencia con la política de Seguridad Democrática que desde 2002 adelantaba el gobierno nacional –, en 2008 se desmovilizaron el ERG, el frente Resistencia Cimarrón del ELN, y desertaron de forma individual guerrilleros de los frentes 34, 57 y 58 de las FARC (Cf., RESTREPO, 2009).

Por su parte, las estructuras que aún permanecen en las FARC pretendieron copar los territorios desalojados por el BEC luego de su desmovilización, por lo que incursionaron en las partes altas de los ríos Napipí, Opogadó, Bojayá, Arquía y Murri, pero allí se entraron en confrontación con una nueva estructura paramilitar autodenominada Águilas Negras, la cual entra a contener el avance de la guerrilla cubriendo las mismas áreas sobre las que el BEC ejerció su dominio territorial<sup>29</sup>.

26 Cf., Vicepresidencia de la República. 2007. Pág. 3-4.

27 Cf., ibíd.

28 Se calcula que con la implementación de la política de Seguridad Democrática, en Chocó hay un soldado por cada 180 habitantes, en tanto hay apenas un médico por cada 10.000 habitantes. Cf., DURÁN, RODRÍGUEZ, 2009.

29 Cf., Vicepresidencia de la República. Op Cit. Pág 4.



Pero las Águilas Negras no son la única “banda criminal emergente” – denominación con la que el gobierno nacional ha querido reunir a estas nuevas expresiones del paramilitarismo – que hace presencia en Chocó. Al sur del departamento se registra actividad del Bloque Seguridad Minera de las denominadas Autodefensas Campesinas Unidas del Norte del Valle, y de los ejércitos privados de narcotraficantes del norte del Valle, Machos y Rastrojos, los cuales buscan el dominio del suroccidente del Chocó para la protección de rutas del tráfico de drogas y de armas<sup>30</sup>. El uso de intimidaciones, amenazas, asesinatos selectivos y desplazamientos forzados en el marco de esta confrontación, ahora al sur de Chocó, hacen pensar en una “atratación del San Juan”, en referencia a la difícil situación humanitaria que por cuenta del conflicto armado se dio – y aún se da – en la región del Atrato desde inicios de la década de 1990<sup>31</sup>.

Una de las consecuencias más dramáticas que ha traído consigo el ceñimiento del conflicto armado en territorios de comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas del Chocó, con la creciente instauración de megaproyectos que afectan drásticamente las dinámicas del territorio, ha sido el flagelo del desplazamiento forzado y con éste, el debilitamiento de la estructura socio-cultural que poseen. *“El desplazamiento forzado en el Chocó comienza a darse desde el año 1995, por la carretera que conduce a Medellín, vía que permite el tránsito de la región del Urabá, del oriente antioqueño y el norte del Valle”*<sup>32</sup>.

De acuerdo al informe del Observatorio de Derechos Humanos y DIH, la degradación del conflicto armado y los consecuentes desplazamientos forzados que se producen, tienen un *“valor militar para los beligerantes que se esconden entre la gente que las conforman o las usan como escudo humano durante los combates y las enrolan para aumentar sus efectivos. En estas condiciones, tal como ha venido ocurriendo en Chocó, atacar o amedrentar a la población es a la vez una forma de acumular poderío y de debilitar al enemigo”*<sup>33</sup>.

Al ubicar en el mapa la gran riqueza en biodiversidad que posee el Chocó, horrorosamente coincide con las zonas donde se están desarrollando o se desarrollarán grandes proyectos y megaproyectos, exploraciones y explotaciones de los recursos y la presencia de grandes cultivos de uso ilícito. Según el Plan de Desarrollo Departamental *“se presentan situaciones como el bloqueo a la*

---

30 Ibid.

31 Ibid. Pág 11.

32 VILLA, William. “Los Pueblos Indígenas del Chocó y la Expropiación de su Territorio”. Op Cit. Pág. 20.

33 Observatorio de Derechos Humanos y DIH. Op Cit. Pág. 18.



*entrada y salida de alimentos, restricciones al libre tránsito por el territorio, reclutamiento forzado de jóvenes, amenazas e intimidaciones, incursiones de los grupos armados, masacres, muerte y secuestro de líderes, y en el marco de toda esta situación, el correspondiente desplazamiento de las personas que huye de estas condiciones de permanente violación de los derechos humanos”<sup>34</sup>.*

El desplazamiento forzado interno constituye una violación múltiple de los derechos humanos, las consecuencias e impactos que acarrea no son sólo demográficas, económicas o políticas, puesto que las personas y comunidades, más aún comunidades étnicas son afectadas en su dignidad, su identidad, su cultura y, por lo tanto, en su bienestar emocional. La seguridad alimentaria se ve fuertemente afectada, puesto que no se cuenta con la tenencia de la tierra, ni con los mismos recursos de producción en los lugares donde se llega.

De acuerdo a los datos del Registro Único de Población Desplazada – RUPD – de junio 2009 de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional – Acción Social, el departamento del Chocó se ubica como el cuarto departamento con mayores índices de expulsión de población en situación de desplazamiento - tendencia que se mantiene en la distribución tanto por hogares como por personas –, con un total de 175.938 personas – un 6% del total nacional calculado en 3’115.266 personas –, distribuidas en 37.865 hogares – equivalente al 5,4% del total nacional de hogares desplazados, calculado en 706.611 hogares –, de donde se puede deducir una distribución de 5 personas por cada hogar en situación de desplazamiento – 1 persona por encima de la tendencia nacional .

Haciendo un recuento general, se presenta el registro de 27. 116 desplazamientos entre los años 2003 y 2006, resultando más afectados los municipios de Quibdó con 5.120, Bojayá con 4.691, Medio Atrato con 2.354, Riosucio con 2.141 y San José del Palmar con 2.084. En cuanto a la recepción de población en situación de desplazamiento en el Departamento del Chocó, los registros de Acción Social lo ubican en la decimocuarta posición entre los departamentos con mayores índices de recepción de PSD en Colombia.

Es sabido que un contexto de conflicto armado afecta de una u otra forma a la población más vulnerable, los niños y niñas, mujeres y adultos mayores. Entre las principales agresiones que padecen los niños y niñas está el secuestro, la violencia sexual, la prostitución, el desplazamiento y la vinculación forzada al conflicto. En el departamento del Chocó la situación de los niños y niñas es

---

<sup>34</sup> Plan de Desarrollo del Departamento del Chocó 2008-2011. Op Cit. Pág. 58.



especialmente crítica, se presentan elevados índices de morbilidad y mortalidad infantil los cuales están asociados “a factores sanitarios y ambientales (calidad del agua, carencias en los sistemas de saneamiento básico), existe insuficiencia alimentaria en especial por problemas de calidad y abastecimiento. La mayoría de las cabeceras urbanas del departamento se caracterizan por el déficit histórico en infraestructura institucional para la prestación de los servicios esenciales, y la situación se vuelve aun más dramática con las reformas estructurales actuales del Estado, puesto que delega gran parte de la responsabilidad en las administraciones locales, sin que estos entes tengan los recursos para acceder a la transformación de esa realidad”<sup>35</sup>.

Según DANE 2005 “en el país hay casi 4,2 millones de niños y niñas menores de 5 años. De ellos, el 67% no recibe ningún tipo de atención relacionada con cuidado, protección y educación. Es preocupante el hecho de que 1,8 millones de infantes que no están siendo atendidos pertenecen a familias muy pobres (niveles 1 a 3 del SISBEN). Según los resultados del censo 2005, el 79,05% de la población de Chocó tiene Necesidades Básicas Insatisfechas (en adelante NBI). Así mismo, la reducción de la mortalidad infantil en el Chocó entre los años 1985 y 2005 no ha sido significativa: este indicador disminuyó a tan sólo la mitad del ritmo de disminución del resto del país. Como resultado, en 2005 la tasa de mortalidad infantil del departamento fue más de tres veces superior a la nacional”<sup>36</sup>.

En el Chocó según La Encuesta Nacional de Situación Nutricional en Colombia, ENSIN -2005, “se encontró que el retraso en el crecimiento de los menores de 5 años se presenta en el 7.7% de los niños siendo la prevalencia menor al dato nacional (12%), sin embargo, dicho dato podría estar enmascarado en el hecho de que los afro descendientes que han vivido históricamente en este territorio son de mejor biotipo en estatura que los mestizos y demás grupos humanos del país. La duración de la lactancia materna exclusiva en Chocó es de 1.9 meses, siendo baja con respecto a la recomendación internacional de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que es de 6 meses. La duración total de la lactancia aun está lejana a la recomendación internacional (24 meses), pues se presenta en promedio hasta los 15.3 meses”<sup>37</sup>.

Al respecto frente a los pueblos indígenas en este departamento, de acuerdo a un documento de la Diócesis de Quibdó se indica que se volvió un hecho cotidiano

---

35 Plan de Desarrollo del Departamento del Chocó 2008- 2011. Op Cit. Pág 18.

36 Términos de Referencia FUCCLA. Pág. 3.

37 Plan de Desarrollo del Departamento del Chocó 2008- 2011. Op Cit. Pág. 68.





la muerte de niños y niñas indígenas por enfermedades comunes, prevenibles y curables como la diarrea y la tos ferina. Mujeres en embarazo con complicaciones en el momento del parto, es frecuente que mueran por falta de una debida atención. Esto evidencia que en el campo de la salud, los indígenas son una de las poblaciones mayor afectadas no sólo por la falta de atención, sino también porque no existe claridad en las formas de afiliación a los diferentes sistemas de seguridad social, lo que complica los tramites y gestión, cuando se tiene que remitir a algún paciente para otro nivel de atención. (Diócesis de Quibdó- CPI; 2007).

Como se presenta en la siguiente tabla, las principales causas de morbilidad en el Chocó están asociadas al IRA y EDA<sup>38</sup>.

**SITUACIÓN EPIDEMIOLÓGICA**  
**MORBILIDAD GENERAL DEL DEPARTAMENTO DEL CHOCÓ AÑO 2006**

| Orden | Morbilidad                                  | Edad en años / Número de casos |       |        |         |         |      | Total |
|-------|---|--------------------------------|-------|--------|---------|---------|------|-------|
|       |   | < 1                            | 1 a 4 | 5 a 14 | 15 a 44 | 45 a 59 | > 60 |       |
| 1     | Infec. agudas del Sistema Respiratorio      | 5991                           | 7057  | 6047   | 7245    | 1919    | 1422 | 29681 |
| 2     | Enfermedades Isquémicas del corazón         | 13                             | 51    | 744    | 6250    | 4809    | 6835 | 18702 |
| 3     | Infecciones Gastrointestinales              | 1920                           | 2926  | 2962   | 3537    | 939     | 516  | 12800 |
| 4     | Enfermdades trasmitidas por vectores        | 160                            | 744   | 2171   | 3841    | 660     | 583  | 8159  |
| 5     | Infecciones piel y tejido cel. subcutáneo   | 267                            | 808   | 806    | 1808    | 304     | 254  | 4247  |
| 6     | Enfermedades sistema urinario               | 159                            | 307   | 640    | 2339    | 572     | 326  | 4343  |
| 7     | Enfermedades sistema óseo y tej. conjuntivo |                                | 3     | 125    | 1915    | 829     | 635  | 3507  |
| 8     | Enf. del esófago, estómago y duodeno        |                                | 11    | 158    | 1666    | 611     | 414  | 2860  |
| 9     | Infección de transmisión sexual             | 30                             | 37    | 127    | 1850    | 327     | 138  | 2495  |
| 10    | Lesiones de causa externa                   | 26                             | 158   | 432    | 1335    | 195     | 90   | 2236  |
|       | Anemia                                      | 14                             | 61    | 165    | 503     | 149     | 98   | 990   |
| 12    | Diabetes melitas                            |                                |       |        |         |         |      |       |

<sup>38</sup> *Ibíd*



|    |                                  |              |              |              |              |              |              |               |
|----|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| 13 | Abortos                          |              |              | 2            | 317          | 2            |              | <b>321</b>    |
|    | <b>Subtotal</b>                  | <b>8580</b>  | <b>12163</b> | <b>14387</b> | <b>32687</b> | <b>11557</b> | <b>11511</b> | <b>90885</b>  |
|    | Otras causas y las mal definidas | 8390         | 10223        | 16011        | 53739        | 10186        | 7138         | <b>105687</b> |
|    | <b>Total general</b>             | <b>16970</b> | <b>22386</b> | <b>30398</b> | <b>86426</b> | <b>21743</b> | <b>18649</b> | <b>196572</b> |

**Causas de Morbilidad General en el departamento del Chocó año 2006**  
**Fuente Of. de Planeación - Epidemiología Dasalud Chocó**

En cuanto al consumo de alimentos y percepción de seguridad alimentaria en el hogar, la ENSIN -2005 “indagó que el 17% de la población no consumió el día anterior cárnicos, el 44% lácteos, 31.2% frutas y el 39.7% verduras. Al hablar de nutrientes, se observa que más de la mitad de la población chocoana (52.1%), presentó déficit en el consumo de proteínas y el 94.2% déficit en el consumo de calcio”<sup>39</sup>.

**SITUACIÓN NUTRICIONAL DE LA POBLACIÓN CHOCOANA**  
**COMPARADA CON EL PROMEDIO NACIONAL. AÑO 2007**<sup>40</sup>

| <b>Indicador</b>                                     | <b>Chocó (%)</b> | <b>Colombia (%)</b> |
|--|------------------|---------------------|
| Población en inseguridad alimentaria                 | 59,0             | 41,0                |
| Menores de 5 años con anemia                         | 33,7             | 33,0                |
| Población con deficiencia en el consumo de zinc      | 93,0             | 62,3                |
| Población con deficiencia en el consumo de calcio    | 93,0             | 62,3                |
| Población con deficiencia en el consumo energética   | 84,6             | 63,7                |
| Población con deficiencia en el consumo de proteínas | 57.1             | 36,0                |

Fuente: Plan de Seguridad Alimentaria – BITUTE 2007

Esto nos sitúa ante una realidad que debe ser intervenida con urgencia, la situación de los niños y niñas se generaliza a los otros grupos poblacionales también con problemáticas concretas, afectando no solo el individuo, sino también el colectivo, la familia y las comunidades. Podría decirse que se evidencia un proceso continuo de etnocidio cultural a estos grupos étnico territoriales que

39 Plan de Desarrollo del Departamento del Chocó 2008- 2011. Op Cit. Pág. 68.

40 Ibíd. Pág 68 – 69.



se ubican en el Chocó y que irónicamente, el hecho de ser dueños de tierras ricas y productivas, los ha convertido en blanco de intereses ajenos, que lo único que buscan es usurparles sus territorios y de paso, ir debilitando el ordenamiento y la estructura sociocultural, de tradiciones y costumbres que tienen.

### **LÍNEA DEL TIEMPO DEL PROYECTO “CALIDAD DE VIDA DE LA PRIMERA INFANCIA EN EL CHOCÓ**

Las particularidades que adquiere el proceso de atención responden a la forma como los diferentes actores participantes van interrelacionándose teniendo en cuenta los hechos que en el contexto social de la experiencia se van presentando. La línea del tiempo del proceso, permite visualizar el sentido de las decisiones tomadas y las acciones desarrolladas a partir de la lógica de la historia que se ha vivido. A continuación presentamos esta historia, teniendo en cuenta, los hitos que los actores sociales identificaron como significativos porque incidieron en la singularidad evidente en la ejecución del proceso.

**1975.** La comunidad religiosa de los Misioneros Claretianos emprende procesos de acompañamiento a las comunidades indígenas y afrodescendientes del Chocó desde una perspectiva de reivindicación de los derechos étnico-territoriales.

**1983-2010.** En el entonces Vicariato Apostólico de Quibdó, y luego en la Diócesis de Quibdó, son conformados equipos misioneros que acompañan los procesos de las organizaciones étnico territoriales recién creadas en 1979, OREWA y posteriormente COCOMACIA. Y desde estos procesos son promovidas experiencias etnoeducativas, principalmente en los municipios de Riosucio, Bojayá, Medio Atrato, Quibdó, Río Quito, El Carmen de Atrato, Atrato, Lloró, Bagadó en el departamento de Chocó y en los municipios de Antioquia: Murindó y Vigía del Fuerte.

**1996- 2004.** El recrudecimiento del conflicto armado en el Chocó y las consecuentes acciones violentas realizadas por los actores armados en términos de desplazamiento forzado, despojo territorial, confinamiento de comunidades y reclutamiento forzado, conllevó a que las Autoridades indígenas de la región desarrollaran acciones humanitarias que dieron como resultado la recuperación entre el 2000 y el 2004 de más de 30 niños y jóvenes que había sido reclutados forzosamente.



**2003-2009.** En febrero de 2003 se realiza en Bogotá el primer foro Internacional primera Infancia y Desarrollo, el segundo se realizó en el 2006. Estos foros fueron convocados por Organizaciones de la sociedad civil de carácter nacional e internacional, instituciones académicas, Organizaciones de cooperación Internacional, el Sistema de Naciones Unidas, el ICBF, el DABS y la Alcaldía de Bogotá. Los foros fueron concebidos como parte de un proceso que buscaba lograr que el país comprendiera la importancia que tiene para su desarrollo y el de sus ciudadanos y ciudadanas el contar con una política para la primera infancia. En el 2003 el Comité del Pacto sobre la convención de los derechos de la niñez emite la Observación General No. 7 *Sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia*, esta observación es una invitación a los Estados parte a que estructuren estrategias que garanticen los derechos en una lectura de las necesidades particulares de este segmento de la población. El documento hace un acento específico en recordar que los niños menores de 6 años son sujetos de derechos. En el año 2009 el comité desarrolla la observación General No. 11 titulada “Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención”, cuyo propósito es *“analizar las dificultades específicas que obstan para que los niños indígenas puedan disfrutar plenamente de sus derechos, así como destacar las medidas especiales que los Estados deberían adoptar para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de esta población”*

**Marzo de 2007.** Las organizaciones étnico-territoriales en el Chocó realizan procesos de incidencia política para exigir una mayor atención del Estado a la problemática que vive la niñez en la región. La punta del Iceberg que motiva al emprendimiento de este tipo de acciones lo constituye la grave situación de hambre que padecen las comunidades y que condujo a la muerte por hambre de 17 niños entre los meses de febrero y marzo de 2007. El 26 de marzo el periódico el Tiempo publica una noticia denunciando la situación de la población, en el texto del artículo aparece textualmente “La muerte de los niños es el resultado de un coctel trágico que combina pobreza, ausencia estatal, presencia de grupos armados y falta de medios y vías de transporte”

**2007- 2008.** El gobierno nacional promulga el Conpes Social 109 de 2007, titulado *Política pública nacional por la primera infancia: Colombia por la primera infancia*, gran parte de los ejes de la política recogen los resultados de las reflexiones realizadas en los Foros sobre primera infancia desarrollados en los años 2003 y 2006 en Colombia.



**2008.** Es formulado el proyecto “*Calidad de Vida de la primera infancia en el Chocó Garantía y Restitución de sus derechos y la prevención de su vulneración*”, para lo cual se conforma una alianza interinstitucional que posibilita su ejecución, entre, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- y La Organización Internacional para las Migraciones –OIM-. La ejecución fue propuesta para los municipios de San Pablo, Juradó, Litoral de San Juan, Lloró, Medio Atrato, Medio Baudó, Rio Quito, Rio Sucio, San José del Palmar, Sipí y Unguía. Los recursos procedieron del Ministerio de Educación Nacional, el ICBF, la USAID y los municipios. La OIM desarrolló la asistencia técnica al proceso.

**Diciembre de 2008.** Las instituciones reunidas a través del convenio de cooperación CHS 333 MEN-ICBF-OIM establecen contratos para la ejecución del programa de atención a la primera infancia en el departamento del Chocó en 16 municipios, con las siguientes organizaciones:

- Fundación Universitaria Claretiana FUCLA: Desarrolla el programa en cuatro municipios ubicados en la zona del Bajo Atrato al norte del departamento, Acandí, Unguía, Riosucio y Juradó.
- Diócesis de Quibdó: Desarrolla el programa en los municipios de Rio Quito, Medio Atrato, Bojayá, Litoral del San Juan, San José del Palmar, Sipí, Medio San Juan, Quibdó.
- CAFAM-COMFACHOCO: Desarrolla el programa en los municipios de Medio Baudó, Cantón de San Pablo, Bagadó y Lloró
- De manera paralela al avance del programa la OIM contrata a la firma Silva & Carreño como interventora. El equipo de interventoría se desplaza a las zonas con el objetivo de observar y hacer seguimiento a los procesos, las metodologías, el logro de los objetivos y el desempeño de los agentes educativos.

El equipo de profesionales de la FUCLA que construye la propuesta plantea como objetivo general para el proceso:

*“Alcanzar los niveles de desarrollo infantil deseados en la primera infancia con base en la puesta en marcha del “Plan de Atención Integral”, pertinente a la cultura local, en sus componentes de educación, cuidado, nutrición y salud básica para 5.066 niños y niñas de los Municipios de Acandí, Unguía, Riosucio y Juradó, ubicados en la zona Norte del Departamento del Chocó”.*



La propuesta que construye la FUCLA tiene en cuenta los siguientes criterios para el abordaje de la situación de la niñez en el departamento:

- Asumir el criterio étnico cultural como eje orientador de la implementación de programa
- Integrar en la implementación a las Autoridades étnicas, cabildos indígenas, Asociaciones de cabildos y Juntas de consejos comunitarios locales y mayores.
- Asumir lo establecido jurídicamente en la legislación especial para los grupos étnicos, en particular, lo relativo a educación y salud
- Responder al contexto regional flexibilizando la operación
- Asumir una perspectiva intercultural en la atención, teniendo en cuenta que además de los grupos étnicos –indígenas y afrodescendientes- existen poblaciones mestizas.

**Enero- febrero de 2009.** La FUCLA realiza el proceso de alistamiento institucional para la ejecución del programa, hace visitas de reconocimiento a los municipios en los cuales desarrollará el proyecto, y entró en contacto con las responsables de los centros zonales de ICBF y con sectores eclesiásticos, comunitarios y educativos que contribuyeran en la selección de un equipo de trabajo perteneciente a las zonas.

El reconocimiento del territorio permitió entre otros aspectos, confirmar la alta dispersión de los Hogares comunitarios en la región y verificar la existencia o no de los que fueron asignados a la FUCLA. La labor de diagnóstico in situ corroboró que varios de los H.C asignados a la FUCLA no existían, Faltaban niños y niñas y algunos estaban ubicados en lugares diferentes a los registrados, por ejemplo, H.C registrados en áreas urbanas funcionaban realmente en áreas rurales y viceversa. Con los resultados de estas visitas se hace una propuesta de reorganización de los H.C en la región y se construye una novedosa estrategia de flexibilización para permitir una operación efectiva con población altamente dispersa.

**Febrero 2009.** La FUCLA presenta la propuesta de Flexibilización para la implementación de la primera fase. La estructura de la propuesta contiene dos enfoques desde los que se plantearon las estrategias para lograr la atención integral a los niños y niñas de estos municipios del Chocó, estos fueron: Enfoque de atención diferencial y el enfoque territorial para implementar el modelo pedagógico de las distintas modalidades. Las variables que justificaron la creación de lo que se denominó flexibilización de la operación, fueron:



- **Relativas a lo geográfico:** los hogares comunitarios se encuentran dispersos en cada uno de los municipios, el acceso a los mismos se hace por diferentes medios de transporte: fluvial (bote y motor fuera de borda); carretable (moto, carreta); montañoso (mula o a caballo) con períodos de tiempo que oscilan entre 1/2 Hora y 8 horas.
- **Relativas a lo Étnico - Cultural:** La población a atender es afrodescendiente, indígena y campesina (chilapa, antioqueña), con la diversidad propia de cada grupo poblacional.
- **Relativas a la Atención:** Tratándose de grupos étnicos y poblaciones campesinas, así como de enfoque de derechos es necesario diferenciar a cada grupo poblacional para que la atención sea pertinente a cada uno de acuerdo a sus especificidades y se incida efectivamente en la institucionalidad municipal y departamental.

Estas variables permitieron la creación de las siguientes modalidades de atención para el desarrollo del proyecto:

- **UPA Fija:** Se estableció como la Unidad Pedagógica de Apoyo Fija, que funciona en las zonas urbanas de los municipios, con parámetros de calidad en materia de infraestructura, servicios y dotación de acuerdo a las condiciones que ofrecía cada municipio, procurando niveles adecuados que garanticen la comodidad y seguridad de los niños y niñas; para lograr esto se tuvo que conseguir el espacio, adecuar la infraestructura, abastecer de aguas y excretas, identificar las vías de acceso y el transporte adecuado para que los niños y niñas asistieran al día UPA donde se desarrollaba el Proyecto Pedagógico Educativo en consonancia con las particularidades culturales. Cabe precisar que el día UPA es el espacio en el cual el docente adelanta las actividades pedagógicas con las madres comunitarias, los niños y las niñas, siguiendo el proyecto pedagógico educativo con un enfoque diferencial, para desarrollar las competencias en la Primera Infancia.
- **UPA Móvil:** Se definió como la atención que se brinda a los niños y niñas, desplazando al equipo de trabajo (docente-coordinadora) a los sitios donde se encuentran los hogares comunitarios, en espacios propios de las comunidades (casas comunales, casas comunitarias, tambos comunitarios: Tearaté- casa de todos) garantizando ante todo la implementación del Proyecto Pedagógico Educativo, con metodologías y tiempos adecuados tanto a los sitios de atención como a la población.



Estas UPAS se distribuyen por el criterio de cercanía geográfica y por la población a atender. (Por cuenca: río-costa; Por zonas: veredas en montaña o vía carretable).

- **UPA Satélite:** Es la Unidad Pedagógica de Apoyo Satélite, esta UPA se implementó para agrupar a los hogares comunitarios más cercanos de un área rural, además de asistir al día UPA en un espacio distinto y adecuado para la implementación del proyecto pedagógico. Es similar a la UPA fija porque se agrupa de dos a cuatro hogares comunitarios en un espacio que posee una dotación e infraestructura adecuada para la atención.
- **Centros de Coordinación:** Para la operación de las Upas Móviles, como semimóviles, se propusieron centros de coordinación que se ubicaron en sitios centrales, donde se realizarán reuniones de docentes para coordinación, planeación y seguimiento, así como para mantener dotación y material necesario para el trabajo.

La estrategia de movilidad se implementó en todos los municipios, pero es de resaltar que para el caso de Juradó se constituyó en un aspecto central.

**Febrero-Marzo 2009.** Junto con la implementación de la flexibilidad, la FUCCLA inicia el proceso de **selección del equipo de trabajo**. La apuesta fue generar acciones con un equipo que posibilitara la pertinencia social y cultural que se quería enfatizar. Por lo tanto, los aspectos que se tuvieron en cuenta en el perfil de los coordinadores y docentes fueron, tener conocimientos en educación especialmente en etnoeducación, un año de experiencia docente y tener práctica en apoyo a los procesos organizativos de la región. Para el caso de los equipos que irían a asesorar a las comunidades indígenas en los municipios de Acandí, Juradó, Riosucio y Unguía, se estableció como prioridad que los docentes hablaran la lengua y pertenecieran a la comunidad en donde se desarrollara su labor. En el proceso de selección participaron socios locales, como las Autoridades étnicas, las comunidades eclesiales, las Alcaldías y organizaciones de base; la inclusión de diferentes actores en el proceso, potencializó la legitimidad del mismo, en tanto, las comunidades locales valoraron el respeto por el principio de Consulta previa en la selección del personal.

Otra figura importante que se crea es la de **Monitores**, para poder ejecutar toda la operación del entorno comunitario, se propusieron personas que tuvieran





el cargo de monitores y que se desplazaran a los municipios, para realizar la verificación de los niños y niñas atendidos, reuniones con los coordinadores, docentes y auxiliares, para efectuar un seguimiento y evaluación de los procesos que se llevan a cabo en el proyecto de Primera Infancia.

Con el equipo listo, a finales de febrero del 2009 se realizó en Apartado la primera **capacitación con los docentes y coordinadores** seleccionados de los cuatro municipios. En este encuentro se fortaleció la cohesión del equipo de trabajo, se emprendieron los procesos de formación en las actitudes pertinentes para el trabajo con la niñez y se construyó participativamente el Plan de Atención Integral, articulando la propuesta con la atención intersectorial contemplada en el Plan de Desarrollo departamental.

Las primeras acciones que se emprenden apuntan a la realización de la **caracterización social de los cuatro municipios** en los cuales se desarrollaría la operación. Este proceso permitió identificar: ausencia de datos institucionales actualizados y sistemáticos desagregados para las comunidades en donde tenía objeto la operación, por ejemplo, no existían cifras sobre situaciones de maltrato infantil, nutrición y registros de cobertura en salud, afiliación a EPS y ARP. Ausencia de registros adecuados sobre los niños y niñas atendidas en los H.C, lo que impedía evidenciar la situación de identificación real de cada niño/a, faltaban datos sobre progenitores, ausencia de registros civiles y muchos de los padres no contaban con la cédula de ciudadanía. El problema del registro de la población en los H.C se explicaba por las dificultades que tenían las madres comunitarias para hacer esta labor dado el exceso de trabajo en los hogares, el no acompañamiento a su labor por parte de las Instituciones responsables y los altos niveles de analfabetismo funcional que presentaban.

Con este referente la FUCLA crea una base de datos sistematizada de la población que atenderá, esta base de datos es una de las herramientas fundamentales para hacer el seguimiento a la operación. Y encamina la realización cada dos meses de procesos de balance de la operación y capacitación a los equipos. El balance consistía en revisar la ruta de atención a la primera infancia, hacer seguimiento al PAI, realizar los informes técnicos solicitados por el operador y por la OIM.

Los temas ejes de la formación fueron primera infancia y restitución y garantía de derechos de los niños, bajo estos ejes fueron asumidos subtemas que respondían a las necesidades de los equipos, así:



- Capacitación sobre las modalidades del proyecto.
- Estrategias educativas, de cuidado, nutrición y salud en los niños y niñas.
- Desarrollo de competencias en niños y niñas.
- Promoción del Buen Trato.
- Conceptualización del Maltrato Infantil y de Abuso Sexual Infantil.
- Detección del abuso sexual.
- Ruta de atención a víctimas de delitos sexuales.
- Construcción y fortalecimiento de redes para prevención y atención del maltrato infantil.

Al respecto los equipos de trabajo resaltaron la manera como las acciones de formación iban siendo multiplicadas con diferentes actores sociales de los municipios en los cuales desarrollaban su trabajo, permitiendo así ampliar la visibilización de la problemática de la niñez en cada localidad, al respecto ver el siguiente relato:

*“Como coordinadora he venido realizando las siguientes actividades: capacitación para los docentes sobre la ley de primera infancia, Capacitación sobre el P.A.I, Plan de atención integral, Capacitación sobre la AIEPI, Atención integral a las enfermedades prevalentes de la infancia, reuniones con los docentes sobre debilidades y fortaleza encontradas en la realización de las actividades y encuentros de cuidados con padres de familia de los niños de los programas, planeación de actividades con los docentes para la atención a los niños, reunión con cabildo mayor de las comunidades, reunión con los gobernadores y comunidades indígenas, reunión con los funcionarios del centro médico para la atención de los niños en diferentes intervenciones médicas, reunión con la Alcaldesa para tratar todo lo pertinente al programa de la primera infancia”.*  
Aparte diario de campo –Coordinadora municipio Juradó-

**Marzo-abril de 2009.** El segundo encuentro de los equipos de trabajo de los cuatro municipios, en marzo, permitió discutir y ajustar el PAI incorporando los resultados de la caracterización realizada. Así se inicia la ejecución del programa en la primera fase, implementándose en primer lugar las actividades relacionadas con el entorno comunitario y fueron conformadas las primeras UPAS fijas, móviles y satélites.

En el municipio de Acandí se da apertura a una UPA fija y dos móviles, con un equipo de tres coordinadoras (cada uno por UPA) y once docentes que realizaban



su trabajo con once Hogares Comunitarios de Bienestar que atendían a 244 niños y niñas. En el municipio de Unguía se da apertura a una UPA fija y dos móviles operadas por dos coordinadores y once docentes que atendían once hogares comunitarios y 221 niños y niñas. En Riosucio, dos UPA fijas, una móvil y una satélite- móvil. El equipo estuvo conformado por cuatro coordinadores y trece docentes que atendían entre catorce y quince hogares comunitarios. La atención en éste municipio comenzó con 165 niños y niñas. Entre tanto, en el municipio de Juradó fue inaugurada una UPA satélite- móvil con un equipo compuesto por una coordinadora y tres docentes, esta UPA atendía siete hogares comunitarios y 91 niños y niñas. Durante la primera fase el proyecto realizó actividades con un equipo de 44 personas brindando atención a un total de 721 niños y niñas de los cuatro municipios. Al respecto son ilustrativos los siguientes cuadros.

**EQUIPOS DE ATENCIÓN POR MUNICIPIO MARZO DE 2009**

| ACANDÍ | UPA     | Coordinad. | Docentes | Hog. Com   | Total niños atendidos |
|--------|---------|------------|----------|------------|-----------------------|
|        | Fija    | 1          | 4        | c/u 4 H.C. | 244 niños y niñas     |
|        | Móvil 1 | 1          | 5        | c/u 3 H.C. |                       |
|        | Móvil 2 | 1          | 2        | c/u 4 H.C. |                       |
|        | TOTAL   | 3          | 11       |            |                       |

| UNGUÍA | UPA     | Coordinad. | Docentes | Hog. Com   | Total niños atendidos |
|--------|---------|------------|----------|------------|-----------------------|
|        | Fija    | 1          | 2        | c/u 4 H.C. | 221 niños y niñas     |
|        | Móvil 1 |            | 1        | c/u 3 H.C. |                       |
|        | Móvil 2 | 1          | 4        | c/u 4 H.C. |                       |
|        | TOTAL   | 2          | 7        |            |                       |

| RIOSUCIO | UPA               | Coordinad. | Docentes | Hog. Com       | Total niños atendidos |
|----------|-------------------|------------|----------|----------------|-----------------------|
|          | Fija 1            | 1          | 3        | c/u 4 H.C.     | 165 niños y niñas     |
|          | Fija 1            | 1          | 3        | c/u 4 H.C.     |                       |
|          | Móvil 1           | 1          | 4        | c/u 3 H.C.     |                       |
|          | Móvil 2- satélite | 1          | 3        | c/u 2-3-4 H.C. |                       |
|          | TOTAL             | 4          | 13       |                |                       |



| JURADÓ | UPA      | Coordinad. | Docentes | Hog. Com     | Total niños atendidos |
|--------|----------|------------|----------|--------------|-----------------------|
|        | Satélite | 1          | 1        | c/u 3 H.C.   | 91 niños y niñas      |
|        | Móvil    |            | 2        | c/u 3-4 H.C. |                       |
|        | TOTAL    | 1          | 3        |              |                       |

**Abril- agosto 2009.** Para el desarrollo de la atención en la modalidad del entorno comunitario fue necesario concentrar energía en la ubicación y adecuación de las locaciones en donde funcionarían las UPA y se prestaría el servicio a los niños y niñas. Los lugares fueron definidos en coordinación con la Iglesia y con algunas instituciones educativas, en casos, como los de Acandí y Unguía personas particulares alquilaron sus instalaciones. En Juradó, la Upa Semimóvil funcionó en el salón parroquial como en los Dearadé o tambos comunitarios.

De la mano con el proceso de sensibilización inició la gestión interinstitucional en procura de la integralidad de la atención a la primera infancia. Las prioridades de registro, salud, nutrición y educación para los niños y niñas se abordaron a través de la gestión inmediata con las entidades responsables de estos temas. Los casos de registro fueron tramitados a través de un convenio existente entre ICBF y las registradurías municipales lo que permitió lograr el registro civil de los niños y niñas que no lo tenían. En lo referido a salud y educación, se inició la gestión institucional para la afiliación al régimen subsidiado y la articulación del tránsito de los niños y niñas mayores de 5 años a la escuela. También se tramitaron con las personerías municipales los casos de las familias de los niños y niñas que se encontraban en situación de desplazamiento y que aún no contaban con la certificación. Estos procesos liderados por las coordinadoras y algunos docentes permitieron activar rutas de atención y dinamizar las reuniones del Comité Operativo Local –COL- en cada municipio<sup>41</sup>.

En el mes de abril la situación de conflicto armado evidenció sus efectos sobre la operación. En el municipio de Acandí varios niños y niñas se retiraron de los H.C por casos relacionadas con el desplazamiento forzado, algunas de las docentes manifestaron su preocupación por las dificultades que han tenido en

---

41 Como se ha indicado a través de este informe, las Alcaldías Municipales son socias de este proceso, por ello los coordinadores de los grupos de atención en cumplimiento de sus funciones de gestión del PAI buscaron su apoyo.



poder hablar con los padres sobre la situación de los niños, ya que el contexto de amedrentamiento generado por parte de los grupos armados condujo a un silenciamiento generalizado. Estos hechos llevaron a reorganizar la operación en el lugar, intentando cumplir los requerimientos del número de niños por H.C exigidos en los protocolos de atención. Sin embargo, la dinámica suscitada generó la inquietud en la FUCLA de posibilitar aún más la flexibilidad, sobre todo en lo referido al cumplimiento del estándar del número de niños/as exigidos, en los escenarios de recrudecimiento del conflicto armado.

Ya para el mes de Julio se logró que en el municipio de Juradó el PAI se integrara con el Plan de Vida de la comunidad Embera y Wounnan, fueron desarrolladas acciones desde una perspectiva intercultural a partir de los componentes: Corporal, Comunicación, Pensamiento lógico, lúdico, Étnico-territorial, Salud, Educación, Nutrición.

Los primeros seis meses del proyecto, periodo que constituyó la primera fase de ejecución, terminaron con un balance positivo, la estrategia de inclusión de las Autoridades étnicas, municipales, Juntas de Acción comunal, el respeto por los procesos de consulta y el interés por cualificar el capital social de la región en el tema de primea infancia, condujo al logro de un alto grado de legitimidad social y elevó la percepción comunitaria sobre la relevancia de atender la situación de la niñez.

**Septiembre- diciembre de 2009.** Para el desarrollo de la segunda fase la FUCLA contaba ya con la experiencia de la ejecución del entorno comunitario. Por lo tanto, paralelamente a la continuidad de la atención en el entorno comunitario, se comienza a gestar el entorno de atención familiar-FAMI, desde el cual se buscaba identificar a los niños y niñas que aún no estaban siendo cubiertos por ningún programa.

Para la operación de este entorno se realizó la convocatoria a madres gestantes, lactantes y a las familias de los niños/as que no estaban siendo cubiertas por otro programa. Este entorno inicia su funcionamiento en la segunda fase porque fue sólo hasta ese momento que se completaron los recursos de los fondos del CONPES para los catorce municipios.

Para operar esta modalidad en cada municipio se implementó la estrategia de las *experiencias*<sup>42</sup>. Metodología que agrupaba a tres grupos de atención de no

---

42 Como aparece en la Guía de Atención



más de 15 niños y niñas y sus acompañantes, asesorados por un docente y un auxiliar docente..

En octubre, en el municipio de Acandí, comienza la atención con 539 niños y niñas, en Unguía con 1020 niños y niñas, en Riosucio con 2078 niños y niñas y en el municipio de Juradó con 280 niños y niñas. Fue cubierta en total una población de 3917 usuarios.

## Descripción de la Modalidad Familiar o Entorno Familiar<sup>43</sup>



A finales del año 2009 los equipos de los entornos comunitario y familiar- familiar se vincularon a la “Estrategia del Buen Trato” un convenio <sup>44</sup> a nivel nacional entre el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Organización Internacional para las Migraciones, la cual buscaba crear procesos de cambio que condujeran a la convivencia pacífica en la familia, los hogares comunitarios y la sociedad en general. De igual forma se trabajó la “Prevención al Abuso Sexual” desde dos ejes: la prevención y la protección.

### 2010

Para el segundo año de ejecución del proyecto, el objetivo es dar continuidad a la atención emprendida durante el 2009. El propósito fue “Garantizar la continuidad del “Plan de Atención Integral, pertinente a la cultura local y condiciones de vulnerabilidad y diversidad, en sus componentes de educación

43 Tomado de documento de presentación del proyecto “Calidad de la primera infancia en el Chocó” FUCLA. 2010. Elaborado por Esperanza Pacheco.

44 Convenio 797 de 2008 entre el MEN, ICBF y OIM.



*inicial, protección, cuidado, nutrición y salud básica, para por lo menos 5.678 niños y niñas de los municipios de Acandí, Unguía, Riosucio y Juradó del departamento del Chocó. Alcanzar los niveles de desarrollo infantil deseados en la Primera infancia se constituyó en una estrategia para la prevenir el reclutamiento y/o la vinculación a los grupos armados ilegales”<sup>45</sup>.*

En este periodo observamos que la institucionalidad, las comunidades y HCBF aceptaron los principios y la metodología de la operación, y la meta de atención fue ampliada en un 10.8%, pasó de una atención de 5066 niños y niñas en el 2009 a 5678 en el 2010.

**Enero- marzo de 2010.** En los primeros meses del año la alcaldía de Riosucio retira los recursos que aporta al programa operado por la FUCLA y contrata con otra entidad. Esta decisión conflictúa el acuerdo interinstitucional existente entre el Ministerio de Educación Nacional-el ICBF y la Organización Internacional para las Migraciones OIM sobre la forma de atención establecida para el municipio. En el casco urbano del municipio operó junto con la FUCLA, trayendo como consecuencia una sobreoferta institucional y confusión en la comunidad frente a los procesos de atención. Para dar continuidad al Proyecto en este municipio, el Ministerio de Educación Nacional- MEN asignó recursos adicionales que suplieron la ausencia de los recursos municipales, empero, la ejecución se pactó únicamente hasta el mes de noviembre, mientras que en los otros municipios el programa se ejecutó hasta diciembre de 2010.

Para el 2010 se continuo con la figura de “**Monitores**”, personas que se encargan de hacer seguimiento a los procesos del entorno familiar –fami y comunitario. En 2010 las monitoras fueron dos personas que en el 2009 se habían desempeñado en el cargo de coordinadoras<sup>46</sup>, lo que evidenció la intensión de la FUCLA de fortalecer los equipos desde los aprendizajes acumulados. Esta nueva figura sería el puente entre los equipos de trabajo y la coordinación general.

**Marzo- Diciembre de 2010.** Durante el segundo semestre del año se articula el proyecto de Resiliencia Familiar (Proyecto tejiendo vínculos, tejiendo sueños, tejiendo vida desde la primera infancia). El desarrollo de este tema se apoyó en el uso de la cartilla titulada “Promoción para la Resiliencia Familiar” ejecutada

---

45 Documento de modificaciones del Proyecto Calidad de la Primera Infancia para 2010. Pág. 1.

46 Las nuevas monitoras se desempeñaron como coordinadora del entorno Familiar- fami del casco urbano de Riosucio y coordinadora del entorno comunitario y familiar del municipio de Juradó respectivamente.



en los encuentros de padres de familia e indicada por el MEN como un proceso emprendido en todos los programas de primera infancia desarrollados en el país.

En este periodo los procesos de formación fueron enfatizados en la participación en escenarios de defensa de los derechos de la infancia, las capacitación en Turbo en marzo de 2010 siguió la estrategia desarrollada el año anterior. Sin embargo, el balance de los encuentros formativos condujo a descentralizar la capacitación a cada uno de los municipios. De esta forma se toma la decisión que en adelante se capacitará a los agentes educativos en cada municipio, para poder llegar a todos los agentes educativos, tratando de profundizar en herramientas pedagógicas para el trabajo con niños y niñas.

Para el 2010 es posible decir que el programa emprendido por la FUCLA cuenta ya con la dinamización de una red interinstitucional que posibilita encaminar acciones hacia la integralidad y la intersectorialidad oportuna en la atención. Se logran articular acciones con los Cabildos indígenas, los Consejos Comunitarios, la Registraduría, las Comisarías de Familia, las Alcaldías, las Secretarías de Gobierno, los operadores de ICBF en cada municipio, las Iglesias, los Hospitales a través de las brigadas móviles -jornadas de vacunación, las odontológicas, las valoraciones auditivas y visuales-, los Centros de Salud, los Centros de Recuperación Nutricional, los promotores de salud, los auxiliares de enfermería, las ARP y EPS, los Jefes de Núcleo, los Centros Educativos o Escuelas, las Personerías y la Defensoría del Pueblo, Acción Social, la Policía de Infancia y Adolescencia, algunas ONG

### **ENFOQUE –MARCO ORIENTADOR DEL PROYECTO DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN EL CHOCÓ-**

Comprendemos que el marco orientador condensa el enfoque y la metodología del proyecto Calidad de Vida a la primera infancia en el Choco. En este marco compuesto por distintos documentos base se plasman el conjunto de doctrinas desde donde se construyen los métodos y técnicas de implementación del proyecto.

Lo que en el proyecto se nombra como Enfoque es la suma de aspectos éticos y metodológicos superiores a partir de los cuales se deciden los acontecimientos del proyecto y son éstos los que particularizan la propuesta de la FUCLA. Así, el enfoque es el eje a partir del cual se desarrollan los instrumentos que orientan el camino frente a la consecución de metas y resultados en el Plan de Atención





Integral PAI y en el Proyecto Pedagógico Educativo. Y, está en diálogo con la guía operativa para la prestación del servicio de la atención integral para la primera infancia formulada por el Ministerio de Educación Nacional.

### 1. Enfoque:

Teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el Programa de Atención a la primera infancia por parte de la FUCLA, las premisas conceptuales desde las cuales son orientadas las decisiones y acciones en el programa son las siguientes:

1. Desde la primera infancia los niños y las niñas inician el proceso de socialización a partir del cual se incorporan a la sociedad de la que hacen parte. A través de este proceso reciben valores, normas, adquieren y dominan el lenguaje, aprenden la cotidianidad, interactúan con su cultura, se encuentran y se vinculan con la sociedad en que les toca vivir. Nanda Serena (1998) plantea que la socialización son los procesos de aprendizaje por los cuales la tradición cultural humana pasa de una generación a la próxima <sup>47</sup>.
2. En tanto, la socialización hace parte de la continuidad cultural de los grupos humanos, la forma como se desarrolla la crianza se sustenta en el sistema de creencias, las normas ideales y las tradiciones que le son inherentes, por ello, cada práctica de crianza debe ser entendida en su contexto. La comprensión del proceso histórico que ha llevado a ese grupo a desarrollar esa forma particular de relacionamiento con los nuevos integrantes, no puede ser asumida de manera a priori a partir de modelos culturales distintos, ni debe ser subvalorada y estigmatizada<sup>48</sup>.
3. En un contexto regional como el del Chocó colombiano el gran reto de la atención es el de brindar un entorno protector al niño/a que le permita desarrollar sus potencialidades a partir de la interrelación de dos variables, la primera relacionada con el respeto y fortalecimiento de las prácticas y creencias tradicionales efectivas que han construido los grupos afrocolombianos, indígenas y mestizos. Y la segunda relacionada con el reconocimiento de las propuestas que el acumulado de conocimiento científico sobre la crianza ha establecido como fundamental para el desarrollo vital de todo niño y niña.

47 Para Nanda (1988) la socialización son los procesos de aprendizaje por los cuales la tradición cultural humana pasa de una generación a la próxima” (p. 39).

48 La importancia de la cultura en la vida del hombre y la incidencia de cada contexto cultural en la formación de las nuevas generaciones ha sido analizada por diversos autores, por ejemplo, Horton y Hunt, 1977; Nanda, 1988; Sampson, 2000; o Tenorio y Sampson, 2000.



4. Teniendo en cuenta la importancia del proceso de socialización para la pervivencia cultural de las comunidades en el departamento del Chocó, la FUCLA estructura un proceso de atención que privilegia el reconocimiento de las fortalezas que poseen las familias y comunidades en sus procesos de crianza y socialización para que éstas puedan asumir de manera crítica lo que requiere ser transformado apropiando su devenir histórico. Esta concepción toma distancia del establecimiento de un programa de atención que estigmatiza de manera a priori las tradiciones culturales, calificándolas como “incivilizadas”, justificando como meta el desarrollo de procesos educativos de transformación que desconocen las implicaciones socioculturales que para la pervivencia de estos grupos humanos tienen este tipo de intervenciones.

De acuerdo a los criterios descritos, la FUCLA construye con participación de las familias de los niños, niñas y docentes del programa espacios de discusión que permiten definir como elementos a tener en cuenta para el desarrollo del enfoque, los siguientes:

- Responder al contexto a partir de la flexibilidad de la operación
- Asumir el criterio étnico cultural como eje orientador de la implementación de programa
- Integrar en la implementación del programa a las Autoridades étnicas, cabildos indígenas, Asociaciones de cabildos y Juntas de consejos comunitarios locales generales y mayores.
- Asumir lo establecido jurídicamente en la legislación especial para los grupos étnicos, en particular, lo relativo a educación y salud<sup>49</sup>
- Asumir una perspectiva intercultural en la atención. Teniendo en cuenta que Los Hogares Comunitarios se encuentran ubicados en Los territorios colectivos de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes, (Resguardos y Tierras colectivas), el reconocimiento de estos territorios, se constituye en un derecho fundamental, para estas etnias. de tal manera que el proyecto contribuya a promover el sentido de pertenencia a su territorio desde sus concepciones étnico-culturales particulares. Igualmente es necesario tener en cuenta a los campesinos nativos, ubicados especialmente en los municipios de Acandí y Unguía, descendientes de los primeros colonos, o migrantes pobres desplazados por diversas causas, quienes a través del

49 Los principios fundamentales constitucionales, reconocen los derechos fundamentales y colectivos de las comunidades indígenas y afrodescendientes a la pervivencia, la identidad e integridad cultural, la autonomía, la participación, el territorio en propiedad privada colectiva, al desarrollo apropiado culturalmente, lo cual determina las obligaciones del Estado y del gobierno nacional como garantes de sus derechos.



trabajo de pequeñas parcelas se ubican en los territorios dentro de un régimen de economía campesina.

El enfoque se constituye articulando 3 perspectivas, la de derechos étnicos, la perspectiva reflexiva-contextual en el abordaje metodológico y la perspectiva psicosocial. A continuación presentamos cada una:

### **1.1 Perspectiva de derechos étnicos:**

La atención a los niños y las niñas se hace desde una perspectiva diferencial, incluyente y respetuosa del fundamento constitucional de la diversidad étnica y cultural de la nación. Esta perspectiva implica el *reconocimiento de la Autoridad* de los Pueblos Indígenas y las Comunidades Negras, y por lo tanto, la obligatoria articulación del Programa a los *Planes de Vida y Etnodesarrollo formulados por estos grupos étnicos*. La postura de asumir coherencia con las orientaciones de las organizaciones etnicoterritoriales se fundamenta en concebir a la primera infancia como el ciclo vital del ser humano desde el cual se promueve y garantiza la pervivencia cultural de estos pueblos.

En el contexto regional hay una mayor presencia de población indígena y afrodescendiente, sin embargo, los auges económicos de extracción de recursos naturales han conllevado al arribo a este territorio de población mestiza-campesina que pertenece a otros contextos culturales. El encuentro de estas dinámicas culturales en la región, conduce en el proyecto a desarrollar una perspectiva intercultural para la atención.

La acción pedagógica intercultural reconoce las particularidades de cada grupo poblacional y no pretende limitar, adecuar, adaptar y ajustar los modelos occidentales, sino que asume el reto de acceder a un nuevo paradigma educativo en el que se tome en cuenta las formas de socializar, enseñar y aprender de las distintas culturas que coexisten en los Municipios de Unguía, Acandí, Riosucio y Juradó en el Departamento del Chocó.

### **1.2 Perspectiva reflexiva- contextual en el abordaje metodológico**

El proyecto se concibe desde el establecimiento paulatino de espacios reflexivos, formativos y de debate que se van instaurando con la participación activa de las personas vinculadas al proceso: niños, niñas, madres comunitarias, madres y padres de familia, docentes. A través del diálogo de saberes se construye



conocimiento sobre las prácticas de crianza desarrolladas históricamente por las comunidades, se reflexiona sobre la incidencia de estas prácticas en el desarrollo de los niños y niñas y se toman decisiones críticas sobre los aspectos que se consideran problemáticos.

En este orden de ideas, para que la construcción se concrete y sea sostenible los interlocutores en el proceso deben participar en: la lectura del contexto, el análisis y definición del problema, la toma de decisiones, la ejecución y la evaluación del proceso.

**En la lectura del contexto:** Es necesario que todos los participantes del proceso, investiguen sobre las formas como se han desarrollado los procesos de crianza y educación inicial en cada comunidad, cuáles han sido los espacios de socialización, cuáles los tiempos dedicados a la crianza y educación, qué agentes comunitarios han participado en el proceso, cuáles las formas y los contenidos transmitidos durante la socialización. – Ver al respecto instrumento guía propuesto para la realización de diarios de campo anexo 1-

Esta perspectiva asume que es mejor que madres, padres, abuelas y abuelos partan del conocimiento que han tenido culturalmente sobre la crianza y educación, para a partir de allí, fortalecer los saberes históricos que han acumulado las comunidades para responder a las necesidades que suscita el vivir en el territorio. Una vez se reconoce el saber que a veces se practica de manera inconsciente, se pasa a un proceso reflexivo sobre las situaciones de contexto que están generando problemáticas para el desarrollo de los niños y las niñas.

**En el análisis y definición del problema:** Se debe partir de varios aspectos:

- Un análisis crítico entre las personas más significativas para los niños/as durante la crianza sobre, lo que se sabe, se cree saber y se desea hacer durante el proceso de socialización.
- La relación que este conocimiento tiene con la historia de las comunidades, el proyecto a futuro planteado por éstas –planes de vida y etnodesarrollo- y la evaluación de cómo la perspectiva de derechos se está concretando frente a las prácticas que se desarrollan con los niños y niñas en las comunidades.



- Análisis contextual de los elementos que externamente están incidiendo en las prácticas de crianza y educación inicial, la influencia, por ejemplo, de actores armados en los espacios de socialización de los niños y las niñas, la pérdida de la autonomía alimentaria de las comunidades dada por el detrimento de las prácticas productivas tradicionales, el análisis de la garantía que se está dando institucionalmente para proteger la salud y la integridad de los niños y las niñas.

**En la toma de decisiones y ejecución:** hay participación cuando los interlocutores evidencian consensos y disensos, resultantes del proceso de análisis y cuando se ha llegado al convencimiento por consenso de cuál es la mejor decisión, se identifican con ella, la sienten como propia y están suficientemente motivados para llevarla a cabo. Desde esta perspectiva se sustentan las decisiones y las acciones que son tomadas en el proyecto pedagógico que se explicita más adelante.

### **1.3 Perspectiva de intervención psicosocial de acuerdo al ciclo vital de los niños y niñas**

Asumir una perspectiva psicosocial en el proyecto de atención a primera infancia implica dos tareas:

- Acompañar los procesos de construcción identitaria por la cual están atravesando los niños y las niñas en el ciclo vital de la primera infancia
- Reconocer e incidir sobre los daños que sufren en su proyecto de vida por las situaciones de vulneración a las que se ven enfrentados en los contextos significativos en donde crecen.

La identidad es el proceso de construcción de sí mismo por el cual atraviesa todo ser humano, a través de éste las personas dotan de sentido y coherencia a las múltiples experiencias de vida. En la socialización se constituye la identidad, es así como en las primeras etapas de vida, los niños y las niñas construyen en interacción con los adultos significativos que los rodean formas particulares de ser, estar y hacer en el mundo que habitan. En consecuencia lo que sucede en su emocionalidad y en su bienestar será siempre el resultado de las interacciones que ellos establecen con su medio social (familia, comunidad, territorio) y la apropiación y construcción subjetiva que cada niño y niña hace de ellas.

En la medida en que se reconoce que los procesos de socialización por los cuales atraviesan los niños y las niñas inciden directamente sobre su bienestar, el



afrontamiento de las vulnerabilidades que vive esta población pasa entonces por una intervención en los espacios y dimensiones en las cuales cada niño y niña se constituye como sujeto. Por lo tanto, la perspectiva psicosocial en el programa de atención a la primera infancia incluye la reflexión y acción sobre la forma como se constituyen las relaciones que son significativas para los niños/as (con la madre, el padre, abuelos, abuelas, tías, tíos, ancestros, grupos de pares, comunidad y territorio), de tal manera, que en el actuar se vinculan acciones individuales, familiares y colectivas.

También incluye procesos de coordinación y articulación entre instituciones y sectores vinculados con la garantía a los derechos a la salud, la educación y la nutrición de esta población. Asumir la integralidad desde una perspectiva psicosocial parte del supuesto que la reflexividad pedagógica y terapéutica, sobre la forma como se constituyen en la primera infancia los procesos de socialización de los niños y las niñas son insuficientes sino no se superan las condiciones que comprometen la seguridad vital y generan penurias económicas en las familias y comunidades a las que pertenecen los niños y las niñas.

## 2 Metodología

La metodología que orienta el proyecto Primera Infancia en el Chocó, entendida como el conjunto de métodos y pasos lógicos para la consecución de un objetivo es definida en el Plan de Atención Integral PAI y en el Proyecto Pedagógico. En estos documentos se concretan los resultados del proyecto y sus indicadores en coherencia con lo establecido en la *Guía Operativa del MEN*.

Según la Guía, el PAI es una *“herramienta metodológica que permite implementar acciones y realizar una organización sistemática del proceso de atención a los niños, niñas y sus familias, éste define los objetivos y acciones que se van a desarrollar a partir de la caracterización del contexto en general”*<sup>50</sup>, en éste se definen las acciones necesarias para desarrollar los componentes de la atención integral a la primera infancia, de acuerdo a las categorías de "Protección, Vida, Supervivencia, Desarrollo y Educación Inicial y Participación"<sup>51</sup>.

En el mismo documento el Ministerio de Educación Nacional establece que existen tres tipos de PAI: Departamental, Municipal y de Operador del Servicio.

50 Presentación power point “Guía Operativa para la Prestación de la Atención Integral a la Primera Infancia”. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ministerio de Educación Nacional. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Diapositiva No. 15.

51 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2010. Op Cit. Pág 51.



En tanto la FUCLA es una operadora, el PAI que elabora contiene las condiciones de atención integral, y además da cuenta de un proceso de gestión institucional para contribuir al logro de los objetivos de garantía de derechos de la infancia. De aquí se colige que se distinguen responsabilidades diferenciadas entre el Estado y los operadores frente a la gestión de la política municipal para la infancia.

El PAI es entonces la bisagra de la atención, detalla *“la prestación conjunta de los servicios de protección, educación y desarrollo, salud y supervivencia y participación, basados en metodologías y contenidos apropiados y desarrollados en espacios que respondan a las necesidades y características de los niños y niñas menores de 6 años”*<sup>52</sup>.

### **2.1 Plan de Atención Integral – PAI-**

Para hablar del Plan de Atención Integral es necesario definir el concepto de *“Integralidad”*. Los lineamientos de la alianza suscrita entre el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en el Programa de Atención Integral para la Primera Infancia, la definen como el *“conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que dicen de la relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables”*<sup>53</sup>. Desde la anterior definición, el PAI de los operadores del servicio estructuran su actuación bajo los siguientes parámetros<sup>54</sup> :

| <b>Categorías</b>   | <b>Subcategorías</b>   | <b>Variables</b>                   | <b>Requisitos básicos para el oferente</b>  |
|---|--|------------------------------------|---|
| Protección/ vida y supervivencia (salud)/ participación y educación | Áreas sobre las cuales se va a trabajar que están directamente relacionadas con la categoría | Indicadores de acción relacionados | Documento del PAI, donde se definan las acciones necesarias para desarrollar los componentes de la atención de acuerdo a las categorías de: Protección, Vida y supervivencia, Desarrollo y Educación Inicial y Participación. |

52 Op Cit. Diapositiva No. 12.

53 Presentación power point “Programa de Atención Integral para la Primera Infancia. Orientaciones para la construcción de los Planes de Atención Integral para la primera infancia. Convenio 877 MEN- ICBF”. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ministerio de Educación Nacional. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Diapositiva No. 6.

54 Ibíd. Diapositiva No. 9



La FUCLA propone un trabajo por municipios que plantea el siguiente cuadro de categorías y variables<sup>55</sup>:

| Categorías                        |  | Subcategorías  | Variables   |
|-----------------------------------|--|--|---|
| 1. Protección                     | <i>“Comprende el derecho que tienen los niños y las niñas a disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren el respeto de su dignidad y a ser ciudadanos y protegidos frente a conductas que atenten contra su desarrollo integral como seres humanos: reconocimiento del niño, buen trato”.</i>   | Reconocimiento al niño o a la niña                           | Nombre<br>Edad  |
|                                   |  | Buen trato   | Trato Adultos- niños<br>Trato entre pares   |
| 2. Vida y supervivencia           | <i>“Comprende el derecho a la vida, que se entiende como el bienestar físico, psíquico y social, como ejercicio pleno del proceso vital en armonía consigo mismo, con los demás y con el mundo: salud, seguridad alimentaria y nutricional y seguridad”.</i>   | Salud  | Seguridad Social  |
|                                   |  |  | Crecimiento y desarrollo  |
|                                   |  |  | Promoción de la salud y prevención de la enfermedad   |
|                                   |  | Seguridad alimentaria  | Lactancia materna   |
| Seguridad                         | Prevención riesgos del entorno   |  |   |
| 3. Desarrollo y educación inicial | <i>“Comprende el derecho de niños y niñas al pleno y armónico desarrollo como seres humanos, en un sistema de relaciones: consigo mismo, con los demás y con el mundo; el derecho a la educación en la primera infancia como un proceso continuo y natural, múltiple, complejo y cambiante de acuerdo con el nivel de desarrollo: Procesos pedagógicos con niños-as; de formación agentes educativos de las UPA; de apoyo familia y la comunidad”.</i> | Procesos educativos y pedagógicos con niños y niñas          | Propuesta pedagógica de Educación Inicial<br>Prácticas comunitarias, culturales y recreativas           |
|                                   |  | Procesos pedagógicos de formación con los agentes educativos | Formación permanente<br>Proceso pedagógico de formación para la familia y la comunidad                  |
| 4. Participación                  | <i>“Es el reconocimiento que se hace a niños y niñas como protagonistas de su propia vida y de la sociedad, creando condiciones y medios para fortalecer una cultura democrática y de ejercicio de sus derechos: participación en las decisiones que los afectan en el desarrollo de la modalidad y participación en los espacios sociales y culturales”.</i>  | Participación en las decisiones que los afectan              | Acciones para hacer participe al niño o niña y a su familia de las decisiones que le competen y afectan |
|                                   |  | Participación en los espacios sociales y culturales          | Promover la participación de niños y niñas en actividades y escenarios culturales y sociales            |

55 Presentación power point “Guía Operativa para la Prestación de la Atención Integral a la Primera Infancia”. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ministerio de Educación Nacional. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.. Diapositiva No. 19 – 22.





Cada una de las variables de las categorías de acción tiene intrínsecas una serie de acciones específicas, que se traducen en la labor en campo de los agentes educativos que intervienen en el proyecto de la primera infancia, especialmente los coordinadores de los diferentes grupos de atención en cada municipio.

Las acciones específicas que desarrollan en cada municipio, son:

| Categorías                            | Acciones / Enfoque diferencial   |
|---------------------------------------|--|
| <p><b>1. Protección</b></p>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar reuniones, charlas de concientización a los padres de familia de la necesidad de registrar a los niños y niñas.</li> <li>• Realizar una programación para acompañar a los padres de familia a realizar el trámite de registro.</li> <li>• Organizar planeación para realizar registro de NUIP, a los niños y niñas que no lo tengan.</li> <li>• Verificar el registro de los niños en las matrículas de los formatos del ICBF.</li> <li>• Realizar reuniones con Registraduría en los municipios para organizar jornadas de registro, especial para niños y niñas.</li> <li>• Realizar gestiones con Alcaldías, ONGs, en los municipios para consecución de apoyo económico para traslado de familias a las cabeceras municipales, o en su defecto organizar brigadas directamente en las comunidades y veredas.</li> <li>• Concertar con Consejos Comunitarios, Cabildos Indígenas y Juntas de Acción Comunal, para realizar conjuntamente acciones urgentes para registro de niños y niñas.</li> <li>• Gestionar ante los centros educativos: escuelas veredales, escuelas indígenas, Banco de Oferentes que funcionan en los municipios los respectivos cupos para los niños y niñas.</li> <li>• Realizar charlas de sensibilización en forma sencilla y clara a las madres comunitarias y padres de familia para inducirlos al tema del buen trato a los niños y niñas.</li> <li>• Promover en la Unidad Pedagógica de Apoyo y Grupos de Atención el buen trato, generando la conciencia de que es un espacio en el que se trabaja por la transformación de conductas violentas y agresivas con los niños.</li> <li>• Realizar acciones que permitan la creación de hábitos de aseo e higiene personal a través del juego y de la familiarización de los niños y niñas con los elementos de aseo.</li> </ul> |
| <p><b>2. Vida y supervivencia</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar visitas a Hogares Comunitarios y familias para verificar la afiliación a salud.</li> <li>• Realizar gestiones con Alcaldía y ARS, la afiliación de niños y niñas.</li> <li>• Verificar certificación de niños, que se encuentren en situación de desplazamiento.</li> <li>• Promover brigadas para realizar afiliaciones en salud.</li> <li>• Verificar inscripción del programa Crecimiento y Desarrollo con Promotoras de salud, auxiliares de enfermería en comunidades rurales y con centros de salud en zonas urbanas.</li> <li>• Orientar y capacitar a los coordinadores y docentes en el manejo de talla y peso, para que realicen esta labor.</li> <li>• Gestionar Jornadas de Intensificación de Vacunación.</li> </ul>  |



|   |  |
|---|--|
| <p><b>2. Vida y supervivencia</b></p>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar gestiones con centros de salud, organismos de ayuda humanitaria presentes en los municipios y con las ARS y EPS, los programas de promoción y prevención las valoraciones odontológicas, auditivas y visuales.</li> <li>• Organizar las rutas que se deben llevar cuando se presente maltrato o abuso, de acuerdo a la situación de cada municipio.</li> <li>• Capacitar a los coordinadores y docentes en primeros auxilios y AIEPI para que sepan atender y detectar casos de las enfermedades prevalentes de la primera infancia.</li> <li>• Realizar charlas pedagógicas y sencillas donde se refleje la importancia de la lactancia materna y explicar las ventajas de la misma.</li> <li>• Realizar charlas sobre alimentación sana teniendo en cuenta los productos de la región.</li> <li>• Realizar señalización en la UPA con los respectivos nombres de cada espacio. Señalizar las sedes de las UPAS, con dibujos de tal manera que los niños identifiquen las áreas de las mismas.</li> </ul> |
| <p><b>3. Desarrollo y educación inicial</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar las actividades con niños a partir del proceso pedagógico educativo definido por la FUCLA: que define claramente, los principios y fundamentos pedagógicos y las orientaciones para los docentes y coordinadores.</li> <li>• Continuar en el proceso de construcción del proyecto pedagógico a partir del respeto por la diversidad cultural.</li> <li>• Estimular la asistencia a tiempo de los niños y niñas al hogar comunitario, a la U.P.A. y al Grupo de Atención.</li> <li>• Fomentar actividades que desarrollen la motricidad fina y delgada-ubicación tempora-espacial.</li> <li>• Capacitación a los agentes educativos en los siguientes temas: cómo elaborar materiales de apoyo, cómo llenar papelería sistematizada, salud y nutrición en el menor de 5 años.</li> </ul>   |
| <p><b>4. Participación</b></p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear una mesa de capacitación y orientación para atender la formación integral, restitución y garantía de los derechos de la primera infancia.</li> <li>• Charlas, foros, cine-foros, reuniones, capacitaciones con expertos en la materia</li> </ul>  |

Hasta aquí hemos visto cómo la propuesta sobre la primera infancia de la FUCLA, cuyo enfoque recapitula el respeto por la diversidad cultural, la participación y la pertinencia frente a al contexto social y político chocoano, se mantiene como premisas en la formulación del PAI.

## 2.2 Modalidades de Atención

Para la implementación de la educación inicial la política propone tres modalidades de atención a la primera infancia: Entorno Comunitario, Entorno Familiar- Fami y Entorno Institucional. La FUCLA opera dos de estas modalidades: Entorno Comunitario y Entorno Familiar en los Municipios de Acaandí, Ungía, Rio Sucio y Jurado. Estas modalidades son reeditadas por la FUCLA en su estrategia de movilidad, creando nuevas formas de atención como las UPA Móvil y Satélite.



### **2.2.1 Entorno comunitario.**

Se entiende como la atención en Hogares Comunitarios del ICBF dirigida a los niños y niñas menores de 5 años de población vulnerable y/o desplazada que se encuentren en los niveles I y II del Sisben, complementa los servicios de cuidado y nutrición con un componente educativo. Este componente se materializa mediante un Proyecto Pedagógico Educativo Institucional que opera en una Unidad Pedagógica de Apoyo UPA <sup>56</sup>.

Como se observa en la línea de tiempo, en este entorno la FUCLA, en reflexión sobre las dinámicas sociales, políticas y culturales del Departamento del Chocó, flexibiliza la propuesta institucional, estableciendo Unidades Pedagógicas de Apoyo- UPA fijas, móviles y satélite, y centros de coordinación para los cuatro (4) municipios del Bajo Atrato.

La atención a los niños y niñas de los hogares comunitarios se realiza en un espacio diferente al Hogar Comunitario denominado Unidad Pedagógica de Apoyo- UPA, destinado para la atención entre 12 y 16 hogares comunitarios, UPA fija, y de 3 a 4 hogares upa satélite; por su lado la upa móvil atiende a los niños en los hogares comunitarios del ICBF. Estas UPAS de acuerdo al Plan de Atención Integral- PAI de la FUCLA se asumen *“como un espacio educativo, de intermediación cultural, fundamentado desde lo pedagógico buscando dinamizar estrategias formativas diferenciales por grupo étnico y con perspectiva de género”*<sup>57</sup>, lo que exige *“diferenciar a cada grupo poblacional para que la atención sea pertinente a cada uno de acuerdo a sus especificidades e incida efectivamente en la institucionalidad municipal y departamental”*<sup>58</sup>.

Las Unidades Pedagógicas de Apoyo (fija, móvil y satélite) son operadas por un coordinador pedagógico y por un docente quien tiene a su cargo la atención de 3 a 4 Hogares Comunitarios durante ocho horas en la jornada de atención en

56 Proyecto: “Calidad de Vida de la Primera Infancia en Chocó: Garantía y Restitución de sus Derechos y la Prevención de su Vulneración”. Invitación directa a la Fundación Universitaria Claretiana – FUCLA – Convenio de Cooperación CHS 338. MEN- ICBF- OIM. Quibdó, diciembre 11 de 2008. Pág. 12.

57 Plan de Atención Integral- PAI. Proyecto “Calidad de Vida de la Primera Infancia en el Chocó: Garantía y Restitución de sus Derechos y Prevención y Vulneración en los Municipios de Acandí, Unguía, Riosucio y Juradó”. Una guía de trabajo para los grupos de atención y unidades pedagógicas de apoyo- UPA. 2009. Pág. 2.

58 Estructura presentación flexibilidad. Convenio de Cooperación NAJ 379 CHS 338 Organización Internacional para las Migraciones OIM- Fundación Universitaria Claretiana- FUCLA. Funcionamiento Entorno Comunitario. 2009. pág. 3.



la UPA una vez a la semana, con sus respectivas madres comunitarias, para el desarrollo de las actividades pedagógicas. El docente atiende en dos jornadas de trabajo diferentes de 4 horas a dos grupos. De este modo, cada docente destina cuatro horas semanales de visita al Hogar Comunitario, para realizar el acompañamiento pedagógico a la madre comunitaria y a los niños y niñas a su cargo. En total los niños y niñas reciben 48 horas de atención educativa directa al mes (upa fija y satélite) y 40 horas al mes la upa móvil. En los encuentros educativos con las madres comunitarias, los niños/as y el docente desarrollan actividades pedagógicas siguiendo metodologías que favorecen el desarrollo de competencias en la primera infancia.

### **2.2.2 Entorno familiar.**

Según la Guía operativa para la prestación de servicios de atención integral a la primera infancia *“Esta modalidad brinda atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial, directa a los niños y niñas menores de cinco (5) años. (...) En esta modalidad se atienden prioritariamente los niños y niñas de los niveles I y II del SISBEN o desplazados, ubicados en zonas rurales dispersas que por dificultades geográficas o de otro tipo no acceden a ningún servicio de Atención Integral. También atiende a los padres, madres o adultos responsables a través de un acompañamiento para fortalecer su rol educativo en el hogar. Es por esto que el niño y la niña es el centro de atención dentro de la familia, en esta modalidad”*<sup>59</sup>.

El entorno familiar es operado por un coordinador pedagógico y equipos de docentes y auxiliares, este equipo tiene a su cargo un Grupo de Atención (inicialmente llamado Experiencia), este grupo se divide en tres subgrupos, a cada subdivisión se le denomina *“Unidad básica de atención”*. Cada unidad básica de atención está conformada por 10 a 15 niños y niñas entre los 0 a 5 años, y por sus padres de familia o adultos responsables (abuelos, tíos, hermanos grandes y vecinos, etc.).

Un coordinador pedagógico tiene a su cargo un máximo de 10 Grupos de Atención. Así mismo, cada docente y auxiliar realiza un acompañamiento educativo en el hogar para aquellas familias priorizadas de manera conjunta con el coordinador pedagógico, según la caracterización de las mismas. El coordinador pedagógico con su equipo de docente y auxiliares respectivos, se reúnen como mínimo una vez cada 15 días para realizar las labores de planeación y seguimiento.

---

<sup>59</sup> Ibíd.



La labor pedagógica se centra en las familias, quienes además de la formación reciben material de apoyo para continuar su labor educativa en el hogar. Cada promotor educativo y auxiliar se reúne con cada uno de sus grupos una vez a la semana durante 3 horas para desarrollar actividades educativas basadas en metodologías lúdico-creativas que favorecen el desarrollo de competencias en la primera infancia.

### **2.2.3 Entorno familiar- fami.**

En esta modalidad se brinda atención a niños y niñas menores de 2 años de población vulnerable y/o desplazada que se encuentren en los niveles I y II del SISBEN, que están siendo atendidos por el programa de Hogares Comunitarios FAMI del ICBF. De esta forma, *“se brinda atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial directa [...] También atiende a los padres, madres o adultos responsables a través de un acompañamiento para fortalecer su rol educativo en el hogar. Es por esto que el niño y la niña son el centro de atención dentro de la familia, en esta modalidad”*<sup>60</sup>.

## **2.3 Proyectos Pedagógicos**

Los proyectos pedagógicos son los documentos que estructuran los contenidos y procedimientos pedagógicos de la atención a los niños y niñas en lo referido a Educación, los términos para la construcción de este Proyecto también se encuentran establecidos en la *Guía Operativa del Ministerio de Educación*. Cada modalidad de atención – Comunitaria y Familiar- tiene su propio Proyecto Pedagógico Educativo. La FUCLA estructura los proyectos pedagógicos con los que opera la educación inicial bajo los criterios expuestos en el enfoque, en particular los relativos a la perspectiva contextual-reflexiva en el abordaje metodológico, ya expuestos en el apartado anterior.

- La propuesta (de educación) se fundamenta en un modelo pedagógico cuyo centro principal es la comunidad y los procesos que se desarrollan en su interior; los proyectos nacen de las expectativas y de las necesidades como resultado de la consulta y concertación con los grupos indígenas, afrodescendientes y mestizos en relación con su territorio y sus respectivas autoridades tradicionales y sabedoras.

---

60 Ibid. Pág. 3- 4.



- Este modelo se caracteriza por tener en cuenta aspectos que constituyen un mejoramiento de la Educación Propia y el fortalecimiento de la comunidad. Estas características se relacionan con lo comunitario, lo autónomo, la participación, la flexibilidad, lo intercultural, lo socio humanístico y lo problemático.
- La educación en los grupos étnicos corresponde a procesos endógenos de formación y socialización, de acuerdo a las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantice la interiorización del ascendiente cultural que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad.
- La identidad de los grupos étnicos es una recreación de su realidad desde una estructura particular de símbolos que les pertenecen y difieren de los símbolos de otra cultura.
- Contemplan el espíritu de la cosmovisión del hombre y de la mujer afro, indígena y mestiza que le da sentido y significado a la realidad, desde sus prácticas espirituales, económicas, sociales, políticas y culturales.
- Reconoce los procesos de aprendizaje y las características del mismo de acuerdo a la edad y la cultura de los niños y niñas.
- Identifica las etapas del desarrollo humano de acuerdo a las prácticas y costumbres ancestrales, y las relaciona desde aspectos biológicos, cognoscitivos, socio – afectivos, sicomotriz, valorativos y espiritual.
- La educación debe ir por la conservación de la cultura, las tradiciones, la lengua, la defensa del territorio, la unidad; sin desconocer las relaciones entre la educación occidental, la educación intercultural y bilingüe, y otras corrientes pedagógicas que sustentan el quehacer pedagógico.

En el proyecto pedagógico se integran todos los procesos de desarrollo infantil, atendiendo a la formación en las dimensiones comunicativa, socio afectiva, cognitiva, corporal y estética. En la propuesta pedagógica de la FUCLA dichas dimensiones toman vida a través de los diversos componentes en los que se divide la actividad pedagógica.

***“Dimensión comunicativa:** se estimula el desarrollo de la de expresión oral y escrita a partir de la implementación de estrategias que familiaricen a los niños y niñas con la escritura y lectura convencional. Además forma parte de esta dimensión todas las formas y estrategias*



*innatas del ser humano para relacionarse y comunicarse con su mundo exterior (el otro, la naturaleza...).*

**Dimensión socio afectivo:** *se propicia el desarrollo de habilidades sociales a partir de la interiorización de los valores como el respeto, la solidaridad, la alegría, la fraternidad.*

**Dimensión cognitiva:** *se promueve la estimulación de los dispositivos básicos del aprendizaje a partir de la experimentación con diferentes materiales y situaciones cotidianas.*

**Dimensión corporal:** *se posibilita la interiorización de su esquema e imagen corporal a partir del desarrollo de las destrezas motrices finas y gruesas que lo ponen en contacto con el mundo que les rodea.*

**Dimensión estética:** *se promueve la expresión de sentimientos, pensamientos y emociones a través de las diversas técnicas de arte”.*

La diferencia entre los proyectos de los entornos radica en la *ruta metodológica*, en el entorno comunitario el trabajo es con el niño y la niña es descentralizado de la familia, potencializando la labor pedagógica de la madre comunitaria, aquí se diseñan situaciones pedagógicas por medio de las cuales el docente estimulan las habilidades de los niños y niñas para promover las competencias.

En el entorno familiar-fami el proyecto pedagógico se desarrolla con el cuidador y el niño o niña, donde el adulto fortalece su rol educativo promoviendo las competencias de los niños y niñas.

En cada modalidad se trabaja con los niños proyectos o actividades alrededor de los siguientes tópicos:

| Entorno comunitario   | Entorno Familiar-Fami   |
|---|---|
| <p><b>Actividades por componentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corporal.</li> <li>• Comunicación.</li> <li>• Pensamiento lógico.</li> <li>• Lúdico.</li> <li>• Étnico- territorial.</li> <li>• Salud.</li> <li>• Nutrición.</li> </ul> | <p><b>Proyectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creciendo juntos desde el arte.</li> <li>• Creciendo juntos desde la música.</li> <li>• Creciendo juntos desde la danza.</li> <li>• Creciendo juntos desde el juego.</li> <li>• Creciendo juntos desde nuestras tradiciones.</li> <li>• Creciendo juntos desde nuestros derechos y deberes.</li> <li>• Creciendo juntos desde la lectura.</li> <li>• Creciendo juntos desde el descanso.</li> </ul> |



Es necesario enfatizar que en ambos entornos se parte del reconocimiento de los niños/as y sus cuidadores sobre:

- Las prácticas de crianza desarrolladas históricamente por sus comunidades, – reedición de cantos, rituales, consejos, juegos, juguetes, formas de vestir tradicionales. También se promueve la utilización de aditamentos para cuidar el cuerpo fabricados con los productos naturales existentes en el territorio. Actualmente está siendo incorporado el conocimiento de la botánica tradicional.
- Se motiva al reconocimiento del territorio, desarrollando actividades pedagógicas extramurales en, el río, el bosque, los cultivos y las playas, se reconstruye la mitología relacionada con la apropiación que cada comunidad ha hecho del lugar que habita y han sido incorporados a las actividades los sabedores tradicionales que existen en cada lugar.
- Promoción del uso y el significado de los alimentos tradicionales utilizados que proveen importantes aportes nutritivos a los niños/as. Este aspecto ha facilitado el fortalecimiento de la autonomía alimentaria de las comunidades.

### **3 Agentes educativos**

De acuerdo a los lineamientos generales de la atención integral a la primera infancia, un agente educativo se concibe como el “formador y modelo de referencia para el niño y la niña. En el modelo propuesto por la FUCLA es un investigador en la acción y dinamizador de las comunidades educativas, junto con la familia se constituye en un diseñador, implementador y evaluador de procesos pedagógicos. En el proceso de atención desarrollado, los agentes educativos son, coordinadores, docentes y auxiliares. Sin embargo, el reconocimiento del contexto cultural llevó a integrar a líderes tradicionales, sabedores y jaibanás de las comunidades en las cuales se actúa.

Siguiendo el criterio de contextualización de la atención, la FUCLA definió como aspectos indispensables a tener en cuenta en la definición del perfil de las personas que cumplen éste rol los siguientes:

- Los agentes educativos son de la región del Chocó, con el objetivo de fortalecer el capital social de la región.
- Son personas con sensibilidad frente a la diversidad étnica y cultural. Por lo cual, fueron escogidas personas capacitadas en etnoeducación, dialogo intercultural, y formadas en los procesos étnico-territoriales de la región.





Entre las funciones que cumplen, están las siguientes:

- Coordinar y desarrollar actividades para el proceso de los grupos de atención
- Realizar una estrategia de educación y formación en el reconocimiento de actitudes y hábitos de alimentación y nutrición saludables para los niños y niñas;
- Coordinar la gestión interinstitucional para el seguimiento y gestión de la población involucrada en el proyecto.

Los docentes desarrollan las siguientes funciones:

- Planear, organizar y controlar conjuntamente con el coordinador y con los Asesores Pedagógicos las modalidades de los centros de infancia
- Realizar visitas a las comunidades y familias siguiendo los parámetros y metodologías definidas para tal fin;
- Hacer la recepción y selección de niños y niñas;
- Coordinar la ejecución de los planes de estudio

Los auxiliares cumplen la labor de apoyar a los docentes en los planes de estudio establecidos siguiendo todos los procesos exigidos.

| <b>AGENTES EDUCATIVOS FUCLA 2009</b> |                        |    |                     |    |
|--------------------------------------|------------------------|----|---------------------|----|
|                                      | Entorno Familiar- Fami |    | Entorno Comunitario |    |
| Municipio                            | Personal               | No | Personal            | No |
| <b>Acandí</b>                        | Coordinadores          | 1  | Coordinadores       | 2  |
|                                      | Docentes               | 7  | Docentes            | 10 |
|                                      | Auxiliares             | 7  |                     |    |
| <b>Unguía</b>                        | Coordinadores          | 2  | Coordinadores       | 2  |
|                                      | Docentes               | 18 | Docentes            | 6  |
|                                      | Auxiliares             | 18 |                     |    |
| <b>Riosucio</b>                      | Coordinadores          | 4  | Coordinadores       | 3  |
|                                      | Docentes               | 45 | Docentes            | 10 |
|                                      | Auxiliares             | 45 |                     |    |
| <b>Juradó</b>                        | Coordinadores          | 1  | Coordinadores       | 1  |
|                                      | Docentes               | 3  | Docentes            | 2  |
|                                      | Auxiliares             | 3  |                     |    |



Como resultado de los aprendizajes que se han obtenido en el desarrollo de la experiencia, actualmente se cuenta con nuevas figuras, dos monitoras – quienes cumplen con una labor de asesoría, seguimiento y articulación entre los distintos procesos que son desarrollados en los 4 municipios. También se ha creado la figura de madres auxiliaadoras de cocina, quienes apoyan a las madres comunitarias en la realización de éste oficio doméstico.

## **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE LA FUCLA EN EL PROCESO DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA**

Iniciamos este aparte recordando que el Proyecto “*Calidad de vida para la primera infancia en el Chocó*” recoge en su Plan de Atención Integral PAI y en los Proyectos Pedagógicos PE, las metas y los procesos generales para lograr el objetivo de garantizar los derechos de la primera infancia en el Chocó. Como observamos en el capítulo titulado como el “*Enfoque*” los procesos establecidos recogen la apuesta por una atención diferencial y despliegan estrategias de acuerdo a las áreas de derecho de la infancia.

En este capítulo analizaremos la operación de la atención de la FUCLA centrando la mirada en la relación existente entre lo establecido en el PAI, y en el PE, con las prácticas cotidianas de los operadores en su interacción con los niños, niñas, madres comunitarias, madres y padres de familia y otras instituciones municipales.

### **1. Plan de atención integral- PAI (categorías)**

Como ya señalamos, el PAI recapitula el Enfoque del proyecto y lo transforma en una lista de aspectos que se deben tener en cuenta durante la implementación de la atención a la primera infancia. Estos aspectos son: lo étnico cultural, la legislación especial para grupos étnicos, la perspectiva intercultural y una atención diferencial pertinente al contexto y a los derechos particulares.

El Plan de Atención Integral- PAI, construido de manera participativa por el equipo del proyecto de la FUCLA es la ruta para la atención integral de los niños y niñas. Sin embargo, aunque la FUCLA es la entidad encargada de dinamizarlo, para su realización se requiere la concurrencia de distintas instituciones del Estado y la sociedad civil. Por lo tanto, uno de los primeros retos para el desarrollo de este proceso fue el de construir alianzas interinstitucionales en cada municipio frente a las problemáticas vividas por esta población.



En este orden de ideas, la gestión es una tarea fundamental para el desarrollo del PAI. Esta actividad está en manos del equipo de coordinadores de las modalidades Comunitario y Familiar en cada uno de los municipios. Entre 2009 y 2010 los equipos municipales contribuyeron con el fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales ya existentes y con el incremento del número de aliados por la primera infancia.

Las instituciones más vinculadas al Proyecto en los cuatro municipios fueron, los Hospitales, las Comisarías de Familia, la Registraduría Nacional del Estado Civil, los Jefes de Núcleo de los Centros Educativos, la Policía Nacional de Infancia y Adolescencia y el Ejército Nacional. De manera particular en el municipio de Acandí se sumó la oficina de las Naciones Unidas y el SENA con el proyecto de las “huertas” y el Grupo Juvenil COJUPREVEA.

En la responsabilidad de dinamizar la institucionalidad municipal para la garantía de los derechos de la infancia, la FUCLA, a través de su equipo de Coordinadores, realizó los procesos de gestión institucional, sensibilización sobre la importancia de la primera infancia y convocatoria de la Mesa por la Primera Infancia. Sobre ésta recae el objetivo de debatir sobre las problemáticas municipales de la primera infancia y llevar esos debates al escenario de planeación de política social. Por lo tanto, es desde el lugar de dinamizador que la FUCLA posiciona el tema y promueve la reflexión sobre los derechos de los niños/as en relación con el derecho a vivir su propia cultura.

*“Considero que para el próximo tiempo, el reto que tenemos en la FUCLA es la de fortalecer más la Mesa por la Primera Infancia para que esta instancia adquiera el dinamismo que requiere, para que las acciones en su conjunto puedan corresponder a un PAI municipal y que efectivamente se pueda incidir en las políticas municipales. En Juradó por ejemplo se debe activar el Consejo Municipal de Política Social, allí no existe” (Monitora FUCLA)*

El marco orientador del proyecto de la FUCLA y su PAI se asienta sobre el criterio de que el niño y la niña son sujetos de derechos, es decir que son personas en procesos de desarrollo bio-psico-social portadoras de unos derechos cuyo ejercicio debe ser garantizado por el Estado, la familia y la sociedad.

A continuación presentamos los procesos emprendidos desde el PAI teniendo en cuenta las categorías de derechos. Las acciones fueron desarrolladas teniendo



en cuenta lo que hemos denominado los seis retos que impuso el contexto de ejecución:

### **Primer reto: Niños y niñas como sujetos de derechos**

El desarrollo de los diferentes componentes del PAI implicó pasar en primer lugar por el reconocimiento y la sensibilización social sobre la noción del niño/a como sujeto de derechos.

Poner en común esta perspectiva en los municipios fue el primer reto de la FUCLA, ya que esta noción devela el ejercicio de poder que ejercen los adultos sobre los niños.

Cimentar esta idea exigió un profundo proceso de sensibilización que empezó con visibilizar a niños y niñas como Personas, con características, necesidades y derechos específicos. Aunque cada Municipio es un mundo distinto, los Equipos de todos ellos debieron preocuparse por reconocer cuál era el concepto de niñez que existía en cada comunidad, cuáles son los atributos que la familia y la comunidad le otorgaba a los niños/as entre los 0 y los 5 años, cuáles los parámetros que cada comunidad consideraba adecuados para la crianza y quiénes según la comunidad debían participar en este proceso.

Una vez identificado este marco sociocultural, se hizo necesario “desnaturalizar lo cotidiano” es decir, reflexionar con la comunidad sobre las implicaciones que en el desarrollo de los niños/as tienen las labores de crianza que realizan las distintas personas que ejercen las labores de cuidado. Se trató de hacer evidente cómo los niños y niñas - aun los más pequeños- aprenden cotidianamente a través de todas estas relaciones, de ver cómo las acciones que realizan en este momento son trascendentales para toda la vida del individuo y la comunidad y cómo históricamente las sociedades han ido siendo conscientes que los niños y niñas son sujetos de derechos. Derechos que deben ser garantizados por el Estado, la Familia y la sociedad- comunidad.

En los diferentes lugares de la operación, esta reflexión desnaturalizadora, conllevó a un tránsito, pasar de una concepción generalizada del niño/a como carente –alguien que no razona, no siente-, a una del niño/a como SUJETO y concomitante a ello como sujeto de derechos. Este movimiento implicó por ejemplo, reconocer la importancia de las acciones de cuidado y protección que debían darse durante los siguientes espacios y tiempos:



La regularidad de los tiempos para la comida, el sueño y el juego. Así como lo fundamental que resulta en el proceso, el respeto de los adultos sobre estos momentos.

- *En la mañana, a la hora del baño en el río*
- *Durante el día en las actividades cotidianas relacionadas con los cultivos, la recolección, la cacería, la pesca*
- *En la tarde, cuando cae la noche, se comentan las actividades del día y se narran cuentos o relatos de la tradición oral*
- *En la noche, los mayores con oraciones, ritos, conjuros, protegen espiritualmente la vida de las criaturas.*
- *Según las actividades agrícolas: época de tumba, quema, siembra, deshierbe y cosecha*
- *Según las diversas cosechas*
- *Época de subienda de pescado*
- *Según las actividades culturales: bailes, rituales, construcción de tambos*

Poco a poco las comunidades y los funcionarios locales han ido comprendiendo que la concreción de la noción del sujeto de derechos tiene que ver con la eliminación de las diferentes formas de maltrato, incluidas la desatención y la negligencia institucional en priorizar las necesidades de los niños y niñas en el desarrollo de los diferentes programas municipales. Al respecto plantea un docente:

*“Pues le cuento que ha habido cambios, al comienzo, las madres pensaban que la responsabilidad de los registros, las vacunas, y la alimentación de los niños/as era de la FUCLA porque fueron ellos los que empezaron a hablar duro de los niños/as, a hablar de derechos, y pues, poco a poco, ya han ido entiendo que la responsabilidad es principalmente de los padres y las instituciones del Estado y que la FUCLA es como una mediadora”.*  
(Docente municipio de Riosucio)

## **Segundo reto, la identificación**

Durante el año 2009 los coordinadores centraron sus acciones en dar cumplimiento a las prioridades del PAI en lo referido a: registro civil, vinculación de los niños al Programa de Crecimiento y Desarrollo y vacunación infantil, que corresponden con las áreas de derecho de vida, supervivencia y protección.



Los logros de este aspecto han sido particularmente significativos en las áreas rurales, en donde los costos de movilización de las familias, la no relevancia que los padres daban al documento, la ausencia de brigadas de registro realizadas por las instituciones competentes e incluso las situaciones de obstrucción a la movilización hecha por los actores armados, han impedido que se cumpla con éste parámetro básico necesario para la garantía de los derechos de la niñez.

*“Al comienzo cuando hicimos el reconocimiento del terreno en el cual la FUCLA iba a trabajar, nos dimos cuenta que el trabajo que había que hacer era mucho, no teníamos claro en los hogares comunitarios los datos de identificación de los niños, pues las madres no tenían tiempo y algunas no sabían escribir bien para llenar esos formatos. También nos dimos cuenta que habían muchísimos niños/as sin registro civil, esto no era raro porque muchos de los papas tampoco tenían cédula. El personal no veía importante ese papel, ellos decían -ah no, cuando vaya a estudiar allá en la escuela, o cuando lo necesite para salud ahí sí lo saco, además no tenemos dinero para ir a la cabecera todas las veces que se demora ese papel-.*

*Entonces, creo que una parte que hemos logrado, hemos tenido un gran avance, ha sido con la parte de registro. Pues le hemos dicho a los padres que eso hace parte del reconocimiento de los niños/as”.*

(Coordinadora Unguía)

En este aspecto la FUCLA facilitó la movilización de recursos para que las personas pudieran acceder al registro, lo que implicó dadas las condiciones del contexto, acciones como, hacer la gestión para que las instituciones competentes desarrollaran brigadas en las comunidades más alejadas, y procurar no sólo el registro de los niños/as sino también el de toda la familia. Desde que inició el proyecto hasta la fecha de la sistematización (diciembre 2010) se han registrado alrededor de 1550 niños y niñas en el entorno comunitario y más 3700 en el entorno familiar- fami.

Es necesario plantear que la brigada fue un buen mecanismo, sin embargo, si las instituciones competentes no garantizan en el tiempo estrategias de continuidad y sostenibilidad del proceso, los niños/as de las áreas rurales seguirán estando en condiciones de inequidad. Al respecto plantea una coordinadora *“llegar a una sola comunidad toma todo un día, lo que implica salir en la noche o hasta el otro día, por lo que es urgente pensar en otra alternativa sistemática y sostenible”* (Coordinadora, Riosucio).



### **Tercer reto, desarrollar mecanismos para posibilitar el ciclo entre los programas de atención a la primera infancia y la educación escolarizada**

Otro de los aspectos relacionados con la protección, tuvo que ver con sensibilizar a padres, madres y a la comunidad educativa para que los niños/as menores de cinco años no fueran matriculados desde tan temprana edad a las Instituciones educativas. Algunos padres tenían la creencia de que entre más temprano los niños/as ingresaran a la escuela era mejor para sus procesos educativos, puesto que así aprendían más rápido la disciplina. Para otros, era necesario, puesto que no existían en los municipios otras alternativas pedagógicas para este grupo de edad.

*“Nos reunimos con los Jefes de Núcleo, con el propósito de que no se vincularan a los niños menores de cinco años en la escuela, como ya existía el programa de primera infancia les pedíamos que nos los enviaran, y nosotros a su vez, les enviábamos la lista de los niños que se acercaban a la edad escolar para que ellos proyectaran el número de cupos requeridos para cada comunidad”.*

(Coordinadora, Acandí)

### **Cuarto reto, promoción del buen trato**

Junto con la sensibilización en los contextos locales sobre la noción del niño y niña como sujetos de derechos, fueron desarrollados en los cuatro municipios campañas sobre el Buen trato, en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar familiar. Los temas incluidos fueron prevención del maltrato infantil y violencia sexual, promoción del cuidado de los niños y de su nutrición. Las estrategias que fueron utilizadas, consistieron en programas radiales, diseño de carteleras en sitios visibles de los barrios que registraban mayor índice de maltrato infantil, plantones a través de volantes en los hogares en los que los vecinos denunciaban que sucedían situaciones de maltrato.

*“En Unguía hicimos una estrategia muy bonita con grupos de jóvenes, quienes se convirtieron en multiplicadores, a la vez, que ellos se formaban con herramientas para formar a sus futuros hijos. Nos han dicho los profesores que ahora hay más sensibilidad sobre la situación de los niños y niñas que viven hechos de maltrato, estas situaciones han sido denunciadas incluso por vecinos”.* (Coordinadora Unguía)



Es ilustrativa la forma como operó la estrategia del buen trato durante el mes de marzo de 2010 en el Municipio de Acandí.

*“Esas carteleras son las correspondientes al trabajo del mes de marzo y las docentes mismas las elaboraron, la idea es que ellas mismas fuesen y colocaran la cartelera pero que al mismo tiempo hablaran con las personas de la institución (donde pegaran la cartelera) y les dijeran por qué se estaba colocando la cartelera ahí. A veces la gente como en el Hospital por ejemplo dice “no, por qué nos vienen a poner eso aquí, es que acaso aquí tratamos mal a la gente”, entonces para adelantarnos les contamos que se está ubicando ahí porque ese es un sitio donde vienen muchas madres, muchos padres y también está la gente del Hospital, entonces la idea es que haya una reflexión ahí en la misma institución. Por ejemplo en la Comisaría de Familia la cartelera iba acompañada de una carta, como a la comisaría se le presentaban tantos casos, que alguna vez le sirva este material de reflexión con algunos de esos casos. Ponemos las carteleras en instituciones, porque además la gente mientras espera la leen, las docentes pedían permiso en la institución, pegaban la cartelera y les contaba que era lo que se intentaba hacer y que ojalá y a las personas que llegaran ahí lo invitaran a reflexionar con respecto a ese tema, esa fue una de las campañas.*

*Una semana antes habíamos hecho también con un volante, imprimimos unos volantes e hicimos una especie “asalto o toma” de los barrios donde hay más índices pues de violencia, llegaban a la casa hablaban con la familia o la persona que estuviera, le leían el volantico, reflexionaban con la persona y le daban el volante, entonces esa fue también una cosa muy positiva porque a veces le decían “no mire yo conozco a fulana o tal persona le pegó tan horrible a un niño”, o le decían “meta uno por allá en esa casa” como le dijeron a una docente “meta uno debajo de esa puerta para que esa señora cuando llegue lo encuentre ahí, porque ella le pega mucho a los niños”, entonces cosas como esas son las que se han venido haciendo, esa es como la parte de sensibilización a la comunidad, ese es el sistema”. (Coordinadora Acandí)*

### **Quinto reto acciones para el desarrollo de la vida y la supervivencia**

Las acciones derivadas de los derechos relacionados con Vida y Supervivencia han sido de estricto cumplimiento.





Con respecto a la subcategoría seguridad social se puede observar que después de un año de implementado el proyecto la situación de afiliaciones a salud se encuentra de la siguiente manera, 97% de los niños atendidos en el entorno comunitario y 90% de los atendidos en el sistema familiar. Existen algunas pequeñas variaciones municipales, los municipios de Acandí y Unguía son los que más se acercan al 100% de afiliación, mientras que Rio Sucio y Juradó son los que más se alejan.

Son igualmente satisfactorios los porcentajes de niños y niñas vinculados a los programas de Crecimiento y Desarrollo. Participantes en acciones de promoción de la salud, prevención de la enfermedad -como las jornadas de vacunación, las brigadas de salud, odontológicas, las de valoración de agudeza visual y las jornadas de toma de muestras antropométricas (talla y peso)-. Adicionalmente el Proyecto hace tamizaje trimestral a todos sus beneficiarios evaluando su estado nutricional y remite los casos detectados a los Programas especializados como el MOIMO en Riosucio.

En cuanto a la identificación de situaciones especiales como familias víctimas del desplazamiento forzado la coordinación del proyecto y docentes han actuado mancomunadamente con la Personería y Acción Social para el reconocimiento del desplazamiento y la certificación. Esta tarea es central, sobre todo cuando del total de 5678 niños y niñas atendidos durante el primer semestre de 2010, 1824 son desplazados. La magnitud más significativa de niños y niñas en situación de desplazamiento está en Rio Sucio (1245), seguido de Acandí (290), Unguía (259), y Juradó (30). Esto significa que en Rio Sucio el 44% de la población es desplazada.

El grupo población de madres y gestantes y lactantes ha tenido cobertura a través del Entorno familiar- Fami, hay un promedio de 7 a 10 hogares en cada municipio. Las actividades que se desarrollan están relacionadas con la sensibilización sobre la importancia de la lactancia, y con la integración de las madres atendidas a los demás programas diseñados para su cobertura en cada municipio, especialmente las enfocadas en complementos nutricionales y seguimiento al embarazo y a los niños menores de un año.

Para evitar riesgos de accidentes y siniestros, las UPAS han sido señalizadas y acondicionadas –en la medida de lo posible- cumpliendo con los estándares propuestos para la atención.



*“Durante el trabajo de campo de la sistematización se observó que todas las UPA del entorno comunitario, fueron señalizadas en cada área de uso: de comida, de juegos, de baño, salida de emergencia, también fueron estructuradas las rutas de salida. Adicionalmente observé que contaban con directorios para caso de accidente. Sin embargo, en algunos municipios no se cuenta con el personal y los recursos para prevención de desastres o trámite efectivo de los mismos, como se pudo observar en Rio Sucio en donde un incendio arrasó con aproximadamente 70 casas del pueblo el 30 de abril de 2010”. (Diario de campo investigadora sistematización)*

### **Sexto reto acciones para consolidar el desarrollo de la educación inicial y para fortalecer los procesos participativos sobre el tema de la primera infancia**

Al respecto de los derechos al desarrollo y la educación inicial, el Proyecto *“Calidad de vida para la primera infancia en el Chocó”*, siguiendo las recomendaciones del Ministerio de Educación y su marco orientador creo el Proyecto Pedagógico que ejecuta a través de las dos modalidades de atención: entorno comunitario y entorno familiar. (Ver Acápite siguiente)

Al proyecto pedagógico están vinculadas las acciones de capacitación permanente al equipo ejecutor, a las madres comunitarias y a los padres y madres de familia. Con las madres comunitarias y padres de familia los encuentros son mensuales y los temas desarrollados fueron promoción del cuidado, buena alimentación y buen trato. A estas reuniones también asistieron otras entidades del Municipio, quienes desde su experticia profundizaban algunos temas. Por ejemplo, en Acandí existe un convenio con la policía de infancia y adolescencia, ellos buscan trabajar con padres y madres de familia con el propósito de prevenir problemas con adolescentes desde la primera infancia.

En los diferentes municipios se ha tratado de articular y vincular a los niños y niñas a diferentes actividades culturales, están son el desfile de derechos, los *“juegos de desafío”*, la participación de los niños y niñas en las fiestas patronales con comparsas específicas.

Aunque en la operación los coordinadores y docentes dinamizan, gestionan y cumplen las metas propuestas sus acciones enfrentan grandes obstáculos que sobrepasan el nivel de su responsabilidad. Al respecto, el equipo de la FUCLA plantea:



*“Si pensamos en el PAI podemos decir que hemos realizado un buen trabajo, frente a la ausencia de la institucionalidad en las áreas apartadas rurales y la nula atención que existía frente a las problemáticas de la primera infancia, podemos decir que hemos avanzado en los cuatro municipios. Sin embargo, si no existe un Estado que garantice integralmente los procesos respetando la autonomía de las comunidades, transformando las condiciones de desigualdad existentes, garantizando y controlando que los recursos de los programas se ejecuten para lo que fueron destinados, que no se desvíen, lo que hagamos puede ser o quedarse en un paliativo. Por ejemplo, usted ha visto el avance que hemos logrado en identificar los niños/as en situación de desplazamiento sin embargo, la certificación por parte de las entidades responsables ha sido bastante demorada, en las áreas rurales existen altos grados de desnutrición pero en muchos de estos lugares no se brinda el programa de recuperación nutricional”. (Integrante equipo FUCLA)*

Los pasos avanzados en el PAI son de grandes dimensiones, el compromiso de los coordinadores y docentes frente a la ejecución de cada una de las categorías de derechos es generoso, conocen las áreas de derechos y las acciones requeridas para garantizarlos. Sin embargo, es imperativo que se fortalezcan las Mesas de Primera Infancia donde aún no existen, que se fortalezcan los COL y que desde allí se busque consolidar o fortalecer los COMPOS y crear los PAI Municipales.

## **2. Proyecto pedagógico**

El objetivo de este aparte es describir la manera como fue desarrollado el proyecto pedagógico a través de los relatos de sus protagonistas: coordinadores, docentes, madres comunitarias, madres de familia, de niños y niñas, incluyendo las voces de algunas instituciones aliadas, de funcionarios de las alcaldías y líderes sociales.

Como lo vimos en el capítulo 4, el Proyecto Pedagógico de la FUCLA busca alcanzar sus objetivos organizando sus actividades a través de dos entornos, el Familiar y el Comunitario. Los dos entornos de intervención se basan en las perspectivas planteadas en el enfoque –perspectiva de derechos, reflexiva-contextual y psicosocial-. En cada entorno, recogiendo las perspectivas mencionadas, la atención se organiza por componentes. Para el caso del entorno comunitario el proceso se organiza alrededor de seis componentes, corporal, de comunicación, pensamiento lógico, lúdico, étnico territorial y de nutrición. En el entorno familiar



aparecen cinco componentes, el comunicativo, socioafectivo, cognitivo, corporal y estético. En cada entorno se priorizan unos agentes socializadores quienes deben participar activamente en las acciones pedagógicas, en el comunitario es la madre comunitaria, en el familiar son las madres, padres y sus hijos.

La dinámica particular de cada entorno nos obliga a organizar este documento siguiendo sus dinámicas. Aunque organizamos el análisis desde la perspectiva de las modalidades de atención, dentro de cada modalidad hablaremos de cada municipio.

## **ENTORNO COMUNITARIO**

### **Funcionamiento general**

El entorno comunitario se denomina así porque nace como un refuerzo pedagógico a la Estrategia Hogares Comunitarios de Bienestar, catalogada como una fórmula del Estado y la “*comunidad*” en pro de cuidado de la primera infancia. En este sentido, el principal agente del proceso pedagógico es la madre comunitaria, por lo tanto, los agentes educativos trabajan con las madres comunitarias en la construcción y apropiación de las herramientas pedagógicas a través de las cuales ellas fortalezcan la educación inicial a los niños y niñas afrodescendientes, indígenas y mestizos que se encuentran en la etapa de la primera infancia.

En esta modalidad de atención el trabajo se realiza con el niño y la niña, descentralizado de la familia y focalizado en el proceso que se desarrolla con la madre comunitaria. Aunque eso no significa que se disocie a la familia sino que se concibe a la madre comunitaria como una mediadora del proceso educativo de los niños en el Hogar Comunitario y en su relación con los padres de familia.

En cada municipio existe un equipo articulado en la Unidad Pedagógica de Apoyo UPA, cada UPA – sea fija, móvil o satélite - tiene un coordinador que hace las veces de coordinador pedagógico y administrativo. Cada Coordinador tiene a su cargo un equipo de trabajo conformado por 4 ó 5 docentes, cada uno de los cuales se encargan de 3 ó 4 Hogares Comunitarios de Bienestar con por lo menos 13 niños.

La responsabilidad del equipo es recoger las prácticas de socialización y educación ya existente y proponer unas nuevas y trabajarlas con los agentes educativos responsable (en este caso madres comunitarias y niños y niñas), generando un conjunto de acciones pedagógica que en suma consolidan la educación inicial



pertinente para los niños chocoanos. En busca de una educación con pertinencia cultural, el trabajo de los docentes no es solamente pedagógico sino también social y político en la medida que su fin último está relacionado con la revalorización de la identidad cultural de las comunidades del Chocó.

En cada municipio funcionan varios equipos de atención del Entorno Comunitario. En Acandí existen 3 equipos, uno vinculado a la UPA Fija y dos a las Móviles. En Unguía hay 3 equipos que hacen parte de dos UPAS Móviles y una fija. En Juradó existe un solo equipo que opera la UPA Satélite- Móvil y en Riosucio existen cuatro equipos vinculados a dos UPA Fijas, uno a la UPA móvil y uno que maneja una UPA móvil y satélite. Generalmente en cada municipio cada equipo realiza la planeación de forma independiente, pero referido siempre a los principios pedagógicos y componentes estructurados en el Proyecto educativo que comparten.

La operación del Entorno Comunitario empezó por el reconocimiento de los Hogares Comunitarios de Bienestar que se vincularían al proyecto. Para ello se realizó un proceso de sensibilización con las madres comunitarias y con los padres de familia. En los relatos de los docentes se describe este proceso como un tránsito en el cual las madres comunitarias comprendieron el papel del docente como un aliado del proceso que desarrolla en el HCB.

*“Al comienzo creo yo que las madres estaban asustadas porque no comprendían qué era lo que nosotros veníamos a hacer, al comienzo pensaban que las iban a sacar paulatinamente del programa, después, poco a poco ya nos fuimos entendiendo”.* (Docente Acandí)

Una vez esclarecida la relación de las madres comunitarias con el proyecto se instaura una dinámica de trabajo que incluye planeación semanal o mensual en la cual se tienen en cuenta las expectativas de las madres comunitarias y las necesidades particulares de los niños, niñas y sus padres. Esta planeación tiene como base los componentes del Proyecto Pedagógico (PE) a partir de las necesidades de cada lugar.

Aunque los equipos están obligados a trabajar paulatinamente los 6 componentes, los coordinadores y educadores planean sus actividades agrupando componentes, modificando su orden y enriqueciendo las actividades sugeridas en el PE. En Acandí por ejemplo, se reagruparon los 6 componentes en 4 y cada semana trabajan acciones pedagógicas vinculadas a un componente.



En los otros municipios trabajan un componente por semana, por lo tanto en 6 semanas terminan un ciclo, pero entre ciclo y ciclo es posible que se cambie el orden de los componentes debido a las exigencias del contexto, veamos:

*“A nosotros la FUCLA en el proyecto pedagógico nos manda estos componentes y nosotros de acuerdo a la planeación pedagógica que ellos nos dieron el año pasado seguimos con ese mismo orden, pero si nosotros miramos que algún componente hay que pasarlo y trabajar otro lo hacemos, como la vez pasada en mayo que nos tocaba el étnico-territorial pero después del 21, entonces se anticipó porque era el día de la afrocolombianidad, entonces trabajamos el étnico territorial primero y luego el lúdico”. (Coordinadora Riosucio).*

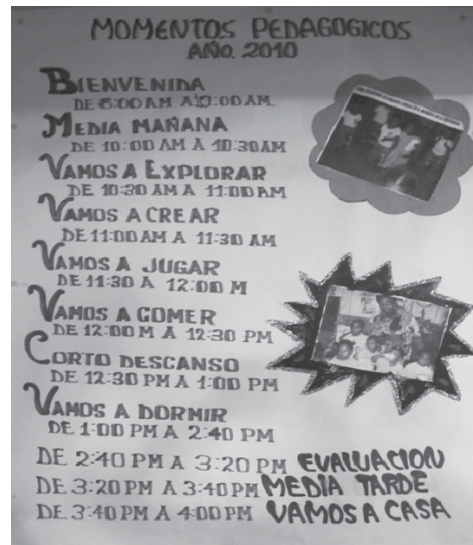
Las Unidades Pedagógicas, ya sean fijas, móviles o satélite, desarrollan el proyecto pedagógico articulado con el Plan de Atención Integral, teniendo como base, las perspectivas de los derechos étnicos, la reflexiva-contextual y psicosocial. Así lo explica una de las coordinadoras de las unidades móviles:

*“Un componente es como el medio con el cual se va a llevar y construir el conocimiento a los niños y un medio lúdico mediante el cual el niño va a desarrollar ciertas competencias. Hay que diferenciar, una cosa es el componente lúdico y otras las dimensiones que entramos a trabajar mediante ese componente, entre las dimensiones está la corporal y todo lo que tiene que ver con el cuerpo, la comunicativa para el buen desarrollo del lenguaje del niño, pensamiento lógico- cognitivo toda la parte de figuras y desarrollo de ciertas habilidades y destrezas a nivel de su pensamiento, también el étnico- territorial, de salud y lúdico. [...] a cada uno de esos componentes se le debe sacar competencias de acuerdo a las actividades que se planeen”. (Coordinadoras UPA móvil Acandí).*

En lo operativo un aspecto común al funcionamiento de todo el proceso de atención tiene que ver con el horario de atención que es determinado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. El funcionamiento de un HCB va de 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde. En este periodo de tiempo están delimitados los siguientes tiempos o momentos pedagógicos:



- **Vamos a jugar**
- **Vamos a explorar**
- **Vamos a crear**
- **Vamos a comer**
- **Vamos a dormir**



Las madres comunitarias tradicionalmente han orientado su trabajo a partir de los momentos pedagógicos establecidos por el programa del ICBF, aunque ellas mismas manifiestan que el trabajo que a veces tienen que desarrollar las rebasa.

*“Pues manita le cuento, pues uno tiene muy en cuenta lo de los momentos pedagógicos, pero a nosotras nos toca también preparar los alimentos, estar pendientes de los más pequeñitos, si se hacen popo, en fin, y pues también nos toca cumplir con lo pedagógico. Y pues la verdad a veces uno no alcanza a hacerlo todo”. (madre comunitaria Riosucio).*

Los docentes fortalecen el proceso de atención a la primera infancia reconociendo la lógica de la estrategia de los momentos pedagógicos.

*“En la UPA la fija iniciamos a las 8 de la mañana, cuando ya están todos los niños les hacemos la bienvenida, luego sigue el momento de la comida de la media mañana, luego sigue “vamos a explorar”, después sigue “vamos a crear”, después el almuerzo, luego un corto descanso donde hacemos una actividad con ellos que no sea pues de movimiento por que están acabados de almorzar y cuando ya vemos que han descansado media hora o 45 minutos, los acostamos o se van durmiendo, los dejamos dormir 1 hora y luego cuando se levantan viene el momento de “vamos a jugar”, después hacemos la evaluación de las actividades del día, después de la evaluación viene el refrigerio de la media tarde y vamos a casa”. (Docente Riosucio).*



## Planeación

Cada equipo planeador tiene distintas dinámicas. En algunos casos cada docente recoge propuestas de las madres comunitarias y las lleva a la reunión de planeación, allí las discuten y enriquecen generando una propuesta de trabajo mensual. En otros, cada docente es responsable de planear un componente y de presentarlo, discutirlo y ajustarlo en la reunión de planeación. En algunas ocasiones los coordinadores realizan estructuras generales de actividades que discuten con su equipo y en otros se invita a las madres comunitarias a participar directamente de la planeación.

Una vez definido el componente a trabajar, se elige el tema y se evalúa su pertinencia. Posteriormente se ajustan las actividades a cada subgrupo de edad que asiste a los Hogares Comunitarios de Bienestar que congrega niños entre 0 y 5 años. La FUCLA, en reunión con sus equipos de trabajo acordó que dentro de los espacios pedagógicos en las UPA y HCB se debe trabajar acciones específicas para cada grupo de edad así: niños de 0 a 1 año, de 2 a 3 años y de 3 a 5 años<sup>61</sup>. Esto significa que una acción pedagógica planeada se multiplica por 3. Cuando se planean actividades extramurales al HCB o la UPA debe tener un plan de contingencia en caso de que el clima no permita desarrollarlas.

Fuera de la planeación conjunta cada docente realiza pequeños ajustes a su planeación dependiendo de la dinámica de los hogares comunitarios y de las veredas y corregimientos en el caso de la atención móvil.

Como la tarea de integrar en actividades pedagógicas las sugerencias del enfoque, las categorías del PAI, los componentes y las competencias de los niños es un poco compleja, la FUCLA ha venido desarrollando una estrategia de formación y capacitación en temáticas concernientes a pedagogía con primera infancia. Para los docentes no ha sido fácil desarrollar pedagogías apropiadas para estas edades.

*“Ya desde los operadores acá de nosotros un poco más de reforzamiento en esa parte de la capacitación, que nos den más elementos, lo cierto es que estamos trabajando, se supone que tenemos todas las habilidades para trabajar en el proyecto, pero este es un proyecto muy específico, muy novedoso y que pues eso requiere afinar un poquitico más los*

---

61 Esta propuesta difiere de la sugerida por la OIM, que propone abordar dos grupos etéreos.





*conocimientos y los aprendizajes, sobre todo en ese diseño de las actividades y en la parte étnica, cultural y territorial y ahí yo pienso que se requiere, necesitamos un poquito más de orientación, que con un poquito más de orientación nos movemos mejor”.*

(Coordinador Acandí)

Los docentes además de planear y ejecutar las actividades pedagógicas deben evaluarlas por hogar comunitario y por componente. Para ello cada uno/a tiene un *Planeador*, que es un cuaderno donde realiza anotaciones sobre las planeaciones pedagógicas, el desarrollo de las actividades diarias, la evaluación de las actividades mismas y sus observaciones generales, esta herramienta le permite reflexionar sobre los aspectos que debe mejorar y sobre el proceso con las madres comunitarias y los niños y niñas.

### **Integración de la familia y la comunidad en el proceso**

Al proceso educativo se integra la familia y la comunidad. Mensualmente, los docentes realizan los encuentros pedagógicos con los padres de familia siguiendo los lineamientos de la FUCLA. Durante el año 2009 en todos los municipios donde opera el proyecto se desarrollaron los siguientes temas: promoción sobre el cuidado de los niños, nutrición infantil, identidad cultural de las familias, prevención al abuso sexual y los derechos de los niños y niñas. En el 2010 los temas centrales fueron resiliencia familiar, el buen trato y la prevención del abuso sexual.

*“Bueno, uno de los énfasis con los que se comenzó a trabajar fue con la familia, se empezó a hacer mucho énfasis con la familia haciendo una actividad mensual que todavía se realiza, pero inicialmente comenzamos trabajando desde las necesidades que se lograban ver en cada comunidad, el descuido de los padres, el poco apoyo de los padres y las formas que ellos utilizaban para corregir [...]”.* (Coordinadora Acandí)

En el tema de resiliencia los docentes de los cuatro municipios se orientan por la cartilla “Resiliencia Familiar”. A través de sus contenidos estructuraron los temas y subtemas a tratar y con los padres. En las comunidades indígenas estos temas son sujetos a consulta y aprobación por parte de las Autoridades Tradicionales, por ejemplo, en el municipio de Acandí el desarrollo del tema de la resiliencia estuvo condicionado a la presentación de la propuesta a las autoridades indígenas quienes ajustaron y aprobaron el proceso.



*“Se ha hablado del buen trato, prevención abuso sexual, resiliencia familiar, se debe tratar con los padres temas de promoción de los niños, pero también se deben tratar temáticas relacionadas con la comunidad, la realidad en cada comunidad relacionada con estos temas para padres [...] por ejemplo con las comunidades indígenas se pensaba que esta temática de la resiliencia iba a estar muy desligada de lo étnico y la propia cultura, el docente indaga en las necesidades de la comunidad se sacan las temáticas y se trabajan desde lo propio, consultando al cabildo el desarrollo o no del mismo [...] en otras comunidades ha tenido impacto porque los tejidos son muy vivenciales”.* (Coordinadora Acandí).

Siguiendo la idea de generar procesos educativos pertinentes al contexto y a la cultura, los equipos de trabajo de las UPA incluyen en las actividades para padres y madres a otras personas de la comunidad, especialmente a líderes de Juntas de Acción Comunal, presidentes de Consejos Comunitarios y autoridades de Cabildos Indígenas, docentes de primaria y secundaria, enfermeras y promotores de salud en la idea de que sean ellos multiplicadores de los temas abordados y que aporten desde su experticia al espacio pedagógico.

A través de las actividades comunitarias realizadas otras personas de la comunidad se han vinculado al proceso remitiendo a nuevos usuarios y legitimando las acciones que se desarrollan por la primera infancia:

*“Hasta ahorita no he participado, las miro así pero no he participado, yo he estado aquí cerquita de las actividades que hacen que entiendo son las que lideran el programa con muchas madres, con muchos niños, uno mira que se trabaja con ellos a veces cuando salen a hacer recorrido por la comunidad, eso ha sido muy importante para el municipio”.*  
(Fundación Alcides Fernández Acandí)

De esta forma se están sentando las bases para que los derechos de los niños en la primera infancia sea una reivindicación colectiva. Sin embargo, se espera que la participación se cualifique cada vez más.

*“Al proyecto le falta y se puede hacer mediante la elaboración de proyectos compartidos y esa participación es lúdica, de esta forma la gente se sienten parte de un proyecto y no que están en un proyecto [...] que se haga algo en conjunto que los niños sepan que están haciendo partícipes de su propio proceso, un proceso donde a los niños no se les*



*imponga lavarse las manos sino que ellos sean conscientes de eso, donde se puede implementar una estrategia metodológica como algo político, consensuado, donde se les esté dando voz”. (Coordinadora Riosucio)*

En términos generales observamos que en la práctica, la construcción y ejecución del proyecto pedagógico es liderada por los docentes y coordinadores. Ellos son quienes dan forma a los grandes debates propuestos por el proyecto: principios orientadores, criterios pedagógicos y componentes pedagógicos y son los encargados de mediar con la dinámica institucional de los Hogares Comunitarios de Bienestar. Es clara la motivación existente en los docentes, en incluir la perspectiva diferencial, sin embargo, insisten en que aún es necesario fortalecer herramientas pedagógicas que les permitan concretar este aspecto.

*“Considero que la apuesta de la FUCLA es muy interesante, sin embargo, los formatos de planeación institucional que nos exigen a veces son muy rígidos y ello no nos permite, ni registrar todo lo que desde la creatividad nos inventamos, ni tampoco podemos superar lo que allí nos exigen y a veces necesitamos más herramientas para concretar lo que queremos. Se puede trabajar la metodología de proyectos, cada mes vamos a trabajar este proyecto, vamos a construir algo desde todos y que los convoque a todos”. (Docente Acandí)*

A continuación explicitamos el funcionamiento de las UPAS en el entorno comunitario:

### **Unidades pedagógicas de apoyo (UPA FIJA)**

La UPA FIJA tiene como propósito constituirse en un espacio pedagógico alterno en donde los niños/as reciben cuidados: comen, permanecer limpios, descansan y juegan, fortalecen sus habilidades y competencias para la interacción con otros niños y con los adultos. Aunque muchas de estas tareas están a cargo de los hogares comunitarios, la UPA amplía y profundiza estas dinámicas reuniendo a no menos de 50 infantes por grupos de edades para participar de los procesos pedagógicos y de las relaciones que allí se promueven.

En la UPA FIJA cada día durante tres días a la semana, se reúne un grupo de niños de 3 ó 4 Hogares Comunitarios de Bienestar para realizar sus actividades pedagógicas semanales. El día que los niños de los Hogares asisten a la UPA es denominado “*día UPA*”.



Cada docente, a cargo de 3 ó 4 HCB tiene un día UPA a la semana con su grupo de hogares, los días restantes visitan cada Hogar hacen seguimiento al Hogar in situ y en algunos casos realizan visitas domiciliarias a padres y madres de familia.

El día UPA concentra la atención de los docentes quienes junto con las madres comunitarias desarrollan actividades pedagógicas pertinentes. En los cuatro municipios un día UPA se desarrolla, como lo explica la coordinadora de Ungüa:

*“Ese día las madres comunitarias no preparan los alimentos, sino que orientadas por el docente ponen en práctica todos los aprendizajes que han adquirido en esa semana de acompañamiento con el docente, es como una práctica orientada. Lo evidenciado es que algunas si ponen de manifiesto sus conocimientos ese día, a otras se les dificulta centrarse solo en lo pedagógico pues en ocasiones no van todos los niños, llegan tarde, sobre todo cuando hay lluvia, lo que retrasa el trabajo planificado o hace que el niño pierda los momentos de inicio del día UPA.*

*En el día UPA los niños y niñas llegan desde las 8 de la mañana, para recibirlos se adecua un salón o un espacios con juguetes y música infantil, posteriormente se realiza el saludo ó bienvenida y se ingresa al momento “vamos a jugar” permitiendo el uso de la dotación de juguetes y material didáctico de la UPA. Seguidamente hay un tiempo para tomar el “refrigerio”, construido según los parámetros de la minuta entregada por Bienestar Familiar. En lo que resta de la mañana se desarrollan los momentos de “explorar” y “crear” a través de actividades planeadas desde el proyecto pedagógico, estas acciones se realizan en el espacio de la UPA o en otros espacios como el patio, el río, el parque, la iglesia, la playa y las escuelas procurando que los niños y niñas reconozcan los espacios significativos de su comunidad.*

*Al medio día los niños y niñas almuerzan, también bajo los parámetros de la minuta de Bienestar Familiar. Seguidamente viene el momento “vamos a dormir”, tiempo en que los niños se dirigen al salón de descanso adecuado con colchonetas y duermen entre 1 y 2 horas, quienes no desean dormir juegan libremente. Alrededor de las 3 pm los niños reciben su segundo refrigerio, juegan y participan en una pequeña evaluación en dónde se recapitula los acontecimientos del día. Alrededor de las 4 pm, cuando finaliza la jornada, los padres o acudientes de los niños y niñas van a recogerlos.*



Durante “*el día UPA*” el docente está encargado de la preparación de las actividades y del material, además debe estar atento a todas las situaciones en las que pueda intervenir. Las 4 madres comunitarias cumplen funciones como, cambiar de pañal a los bebés, ayudar a los niños a lavarse las manos antes de ingerir los alimentos, ayudarlos a comer, y poner en prácticas las herramientas pedagógicas adquiridas durante esa semana.

Durante las actividades pedagógicas correspondientes a los momentos “Vamos a explorar” y “Vamos a crear”, el equipo compuesto por el Educador y las 4 madres comunitarias convocadas. Dividen a los niños en 3 grupos, en el primer grupo están los niños de entre 0 y 1 año, en el segundo los niños de entre 2 y 3 años y en el tercero los mayores de 3. Cada grupo puede tener entre 8 y 20 niños, es monitoreado por uno de los 5 adultos. Las actividades se desarrollan en un espacio de trabajo diseñado para cada edad. Esto significa que las madres comunitarias no siempre están con todo el grupo de niños y niñas de su Hogar Comunitario ellas deben interactuar ese día con otros niños de otros hogares.

Los problemas asociados a este día son la necesidad de un auxiliar para enriquecer el equipo de trabajo del día UPA y generar sub equipos de 2 personas. La hora y dinámicas de llegada y salida de la UPA son aspectos problemáticos que trastocan la estructura del día. En la mañana muchos niños llegan tarde, especialmente si son días de lluvia, en la tarde algunos padres llegan tarde o delegan la responsabilidad de recoger a los niños a otros niños mayores. Sin embargo, es común que cuando algunos padres no se acercan a la UPA a recoger a sus hijos las madres comunitarias se encargan de llevarlos a sus casas o los cuidan hasta que el padre o acudiente lo reclame.

Las UPA Fija de los municipios de Acandí, Unguía y Riosucio comparten lineamientos frente a la planeación y evaluación. Para el seguimiento y evaluación todos los equipos evalúan el resultado de las actividades planeadas con cada grupo de trabajo y los avances de niños, niñas y madres comunitarias. En todos los casos los coordinadores de equipo o coordinadores pedagógicos diligencian 4 tipos de informes de seguimiento mensual: informe técnico, informe financiero, seguimiento a la minuta y registro fotográfico. Dependiendo de las características de cada municipio la operación ha buscado fortalecer la operación a través de aliados estratégicos, por ejemplo en Acandí la experiencia de realizar la Huerta ha posibilitado la articulación con Naciones Unidas y en Rio Sucio ha sido necesario disponer transporte fluvial para movilizar a los niños, para ello ha aportado la Policía del lugar.



En todas las UPAS las actividades pedagógicas son realizadas bajo la concepción que el objetivo es fortalecer habilidades y no impartir conocimientos, por eso, se priorizan ejercicios manuales como cortar papel, rasgar, cantar, realizar juegos de roles, rondas, paseos, dibujar y contar historias.

A continuación reseñamos la experiencia de dos UPAS FIJAS, la de Acandí y la de Riosucio.

### **Upa Acandí**

La UPA fija del municipio de Acandí está ubicada en el casco urbano del Municipio. Esta UPA es coordinada por Maiglenis Mosquera y brinda acompañamiento pedagógico y lúdico a un total de 16 HCB a través de cuatro docentes.

Los niños que asisten a la UPA son en su mayoría afrodescendientes (54%), seguidos de mestizos hijos de colonos provenientes principalmente de departamentos como Córdoba y Bolívar (41%), mientras que los niños y niñas indígenas son el 5% de la población atendida.

La UPA cuenta con una serie de elementos para el trabajo pedagógico diario como, juguetes, material didáctico, televisor, grabadora, entre otros. Los espacios establecidos en la UPA son sala de recreación, sala de descanso, cocina, baños, patio y huerta casera. Mientras se realizó la sistematización la UPA inició la adecuación de la ludoteca, la biblioteca y el salón de Crearte. Una vez establecidos estos espacios se espera que cada subgrupo de edad pueda realizar actividades en un salón específico, lo que permitirá mejores niveles de concentración de los niños.

*“La propuesta de ludotecas, biblioteca y de la huerta están en construcción en este momento desde la parte teórica, en la parte práctica va marchando, en el momento ya tenemos los muebles donde se van a colocar los materiales, los juegos, los elementos, ya para este mes creo que vamos a tener el espacio, tiene un poco de decoración, ya se está trabajando en modelos de decoración, ya se tienen ideas y con las sugerencias que traen los materiales y la teoría que tiene Comfenalco y se está bajando por Internet, se va realizando, se va ajustando”.*

Maiglenis Mosquera, Acandí

En Acandí son *días UPA* los lunes, martes, miércoles y jueves. El día viernes está dedicado a la planeación, a diligenciar informes y formatos y evaluar el



proceso pedagógico de la semana. Cada docente dedica un día UPA a la semana y el viernes es para la planeación, el resto de días los dedican al seguimiento in situ de los cuatro (4) hogares comunitarios que les corresponden.

Aunque se realiza planeaciones específicas semanales, la UPA tiene una Planeación Mensual en la que participan la coordinadora, los docentes y las madres comunitarias. En el diseño de las actividades se toman como referente elementos del entorno y de la cultura de los pueblos del Choco para contextualizar las acciones pedagógicas.

El componente étnico territorial es articulado a todas las celebraciones que viven con los niños recogiendo la historia y las costumbres de cada pueblo.

***Actividad pedagógica de reconocimiento del entorno***

El día UPA los docentes y madres comunitarios invitaron a los niños a una reflexión sobre su entorno, los elementos que lo componen y su importancia. Para ellos los niños recorrieron algunos lugares importantes de su Municipio como el puerto, el río, la playa, las fincas, la iglesia y otras escuelas y recogen materiales para realizar un pequeño esquema o mapa de su entorno, de las actividades que en él se desarrollan y de las actividades que realizan sus padres en él, por ejemplo la lógica de la pesca en el mar.

La salida guiada se realizó bajo la supervisión de los docentes y el apoyo ocasional de los padres y madres de familia.

Esta UPA ha patrocinado la *huerta casera* como una estrategia pedagógica que estimula a los niños a que realicen diferentes tareas que tienen un correlato en su entorno comunitario como el desmonte y la siembra. En palabras de la coordinadora de la UPA Fija Acandí el objetivo de la huerta es:

*“Mejorar la alimentación de los niños y de las niñas y hacerlo más económico con frutas y verduras frescas, necesarias y de la zona, es también tener ese espacio donde el niño tenga como referente la finca donde el papá va, trabaja, cultiva y cosecha ese producto que en la casa se consume, el niño y la niña va a tener ese espacio para que con el docente y la madre comunitaria entren allí, hagan sus prácticas y los niños y las niñas generalmente los sábados y domingos en vacaciones van con sus papitos a las fincas a las parcelas y tienen esas experiencias para contar, entonces la mayor ventaja que ha dejado el modelo utilizado, teniendo en*



*cuenta la cultura y lo que son los pueblos son venir a romper s causar esa ruptura, o a imponer modelos, la mayor ventaja ha sido esa, mostrar lo propio, promocionarlo, tenerlo presente y permitirle al niño y a la niña conocer más su contexto”. Maiglenis Mosquera.*

La huerta ha encontrado algunos patrocinios institucionales del SENA y de Naciones Unidas. Esta propuesta se basa en el análisis del contexto, puesto que los profesores observan que se han debilitado estas prácticas de huerta casera que provee hortalizas y condimentos a las familias, por ello, desde la educación inicial se busca fortalecer su valor, al tiempo que involucra a los niños en las reflexiones sobre soberanía alimentaria y mercado de los alimentos. A largo aliento se propone que la huerta participe en el mercado campesino y desde allí se generen ejercicios pedagógicos para los niños y niñas. Adicionalmente, con esta idea se concreta la tendencia al uso de productos naturales más que de alimentos procesados un criterio patrocinado por la FUCLA.

En un balance general de su intervención la coordinadora y docentes de la UPA Fija de Acandí concluyen que su mayor acierto es usar elementos del entorno para el desarrollo de su actividad pedagógica, esto ha permitido que los padres de familia y las madres comunitarias se acerquen con curiosidad al proyecto para aportar sus saberes culturales. Esta nueva relación con el entorno saca a los niños constantemente del salón de clase y consolida la idea de la responsabilidad de la sociedad frente a la educación, superando la dinámica de los HCB en donde las salidas y exploraciones están restringidas, principalmente porque las madres comunitarias son responsables del cuidado que supone actividades como preparación de alimentos y ella sola no puede salir con un grupo de 13 niños en edades entre 0 y 5 años. La UPA ha permitido vivir el momento de exploración propuesto por el bienestar.





### **Upa fija Riosucio:**

En Riosucio existen dos (2) UPA fija, ambas están ubicadas en la cabecera municipal. En este municipio se realiza la operación más grande. La UPA fija No. 1, es coordinada por Yunnaira Romaña, brinda acompañamiento pedagógico a 12 HCB. Esta UPA está ubicada en un amplio salón de la casa parroquial, justo enfrente del río Atrato. Su decoración es vistosa y está adornada con elementos propios de la zona, cuenta con la dotación de juguetes, material didáctico y consumible, colchonetas, televisor, grabadora, baños, sillas, mesas y utensilios de comedor. Cada espacio está señalizado, aunque no tiene cocina, por lo que la comida para los niños la preparan fuera y la transportan hasta la UPA.

El equipo de atención está compuesto por 3 docentes y brinda atención a niños de sectores aledaños a la UPA y a niños de sectores más distantes, por esta razón fue necesario adecuar un sistema de transporte fluvial a través del Río Atrato, el cual hace las veces de ruta para los niños, niñas y madres comunitarias. El transporte es un bote con sillas paralelas, dotado de chalecos salvavidas del tamaño para niños y de chalecos para las docentes y madres comunitarias, con motor y motorista. El día UPA esta ruta hace cuatro recorridos diarios, dos recorridos en la mañana y dos en la tarde.

*“Algo que también es importante es que todos los días UPA hay que irlos a buscar y transportar, siempre se traen 2 grupos en un bote bien acondicionado con 26 niños y 26 chalecos pequeños y 5 chalecos grandes, el de la docente y las 4 madres comunitarias. Y en la tarde cuando salen vuelven y se llevan al puerto donde cada padre está esperando, o a veces no están los padres y las madres comunitarias tienen que llevarlos a su casa y de allá los padres van y lo recogen”. (Coordinadora Riosucio)*



FOTOS: Unidad Pedagógica de Apoyo- UPA fija No. 1 Riosucio



**La UPA fija No. 2** es coordinada por Ana Tomasa Valencia, quien tiene a su cargo tres docentes que realizan acompañamiento pedagógico a 12 hogares y sus respectivas madres comunitarias o madres tradicionales como las llaman en este municipio. La UPA está ubicada en un salón de la casa pastoral de los claretianos, a unas cuantas casas de la UPA fija No. 1, también está decorada con elementos y figuras propias de la zona, sus espacios están debidamente demarcados y además, como otras UPA fijas cuenta con dotación de juguetes, de material didáctico, combustible, colchonetas, televisor, grabadora, baños, sillas, mesas y utensilios de comedor. Tampoco cuenta con cocina propia, lo que conduce a preparar la comida en otro lugar y posteriormente llevarlo hasta la UPA.

Aunque la UPA No 2 no requiere ruta de transporte para los niños y niñas, juntas sufren dificultades en la operación debido al clima. En la UPA 1 si llueve los padres sienten temor de que sus hijos vayan en bote al *día UPA*, en la UPA 2 la calle se empantana y las madres prefieren no enviar a sus hijos. La situación se dificulta aún más cuando el río Atrato se aniega, pues las dos UPA FIJA están ubicadas cerca del margen del río.

*"Pues una debilidad puede ser el nivel climático que tenemos en el municipio, cuando hay cambio climáticos como los aguaceros y al empezar a llover se disminuya un poco la cobertura, ya que los niños como hay que trasladarlos en bote, si no tienen como taparse dicen los papás que van a llegar mojados, empapados, tampoco no los mandan y es un poco más complicado con lluvia y también por los pantanos, por los puentes, es que puede que se nos caigan al agua, esa es una dificultad bastante grande que tenemos, afortunadamente ahorita no ha pasado, pero ya quiere el río comenzar a anegarse, y esperamos que se regrese".*  
(Coordinadora UPA Riosucio)

En la UPA No 2 los día UPA son los martes, miércoles y jueves, los agentes educativos se reúnen los lunes para realizar la planeación y preparación de material y el día viernes para evaluar el proceso de la semana y realizar actividades de gestión institucional. Por lo general los equipos de las UPA 1 y 2 planean y evalúan de forma conjunta.

Siguiendo los lineamientos del PE, las actividades de las UPAS FIJAS buscan revalorizar y rescatar aspectos de la cultura del lugar. En una actividad observada, las docentes trabajan con los niños pensamiento lógico sobre dimensiones y cantidades a través de elementos del entorno. En el moldeado de plastilina las



docentes recrean elementos del entorno como la champa y el canaleta. Según las docentes todas sus actividades se caracterizan por el uso de rondas y juegos tradicionales que practican entre los docentes antes de llevarlos a los niños.

*“Las rondas, los cuentos, las creaciones, que ellos mismos inventen cuentos, chistes y ellos a su manera lo hacen, en los juegos tradicionales cuando vamos a planear le preguntamos a las madres comunitarias, qué juego queda mejor en la actividad y ellas nos dicen algunos juegos que ellas hace rato tenían, nosotros lo cogemos y nos ha tocado que ellas nos dicten esos juegos y luego entre todas ensayamos los juegos”.*  
(Coordinadora Riosucio)



FOTOS: Unidad Pedagógica de Apoyo- UPA fija No. 2 Riosucio

### **Unidades pedagógicas de apoyo (UPA) móviles.**

A través de las UPA móviles se busca llegar a las zonas más apartadas de los municipios, lugares con necesidades complejas en donde comúnmente ninguna institución del Estado hace presencia. A través de esta estrategia se busca brindar



atención integral a los niños y fortalecer la labor pedagógica de las madres comunitarias con un enfoque diferencial.

Los Hogares Comunitarios de Bienestar adscritos a estas UPA se caracterizan por ser muy dispersos unos de otros, por eso los docentes pasan cinco días en una comunidad asesorando a las madres comunitaria. Los recorridos de las UPAS Móviles se hacen por caminos en trocha, montaña, en caballo y por vía fluvial y marítima. Es común que las vías de acceso de los corregimientos y veredas en donde operan las UPA Móviles colapsen en épocas de lluvias.

A diferencia de la UPA fija donde los niños y la madre comunitaria se encuentran con el docente una vez por semana, en las UPA Móviles los docentes pasan una semana (o por lo menos 4 días) en cada comunidad (hogar comunitario). Durante este tiempo se realiza el acompañamiento y en un día se concentra una asesoría pedagógica especial, ese es “el día upa”. Esto significa que los niños y niñas reciben acompañamiento pedagógico por lo menos 4 días al mes en el HCB desde las 08:00 am hasta las 04:00 pm.

En algunas Comunidades el día UPA ha sido catalogado como un día especial, porque muchas personas se acercan a observar e integrarse en la dinámica que se produce. Una vez terminado el acompañamiento, el docente debe salir inmediatamente hacia la siguiente comunidad a realizar el mismo proceso.

*“La unidad pedagógica de apoyo móvil hace el apoyo pedagógico a las hogares comunitarios, el docente una semana se queda en ese hogar para tener una convivencia más cercana con las madres y niños, es móvil porque debe desplazarse el docente a varios lugares y como son tan distantes no se puede llevar a los niños a un centro y atenderlos allí”.*  
(Coordinadoras Acandí).

Desde esta estrategia de atención el docente tiene mayores responsabilidades frente al cumplimiento del PAI. Realizan actividades como, hacer visitas domiciliarias a los niños y niñas, hacen seguimiento a casos particulares, registran mensualmente las medidas antropométricas de los menores y convocan encuentros pedagógicos con los padres de familia.

Debido a la dispersión del equipo de trabajo la planeación de la UPA Móvil es mensual. Durante la semana de planeación se concentran las gestiones requeridas para el cumplimiento de las metas del PAI, la evaluación y la construcción



de informes. Durante las siguientes 3 semanas del mes cada docente estará acompañando a sus respectivos Hogares Comunitarios.

Cada docente viaja a sus comunidades con un kit pedagógico, sin embargo, los elementos que transportan no se equiparan con la dotación de la UPA fija, aunque en despliegue de su creatividad ellos procuran que durante las actividades se creen juguetes y material pedagógico y de decoración para los Hogares Comunitarios.

En las UPAS móviles aparece la figura de la madre auxiliar de cocina, quien prepara los alimentos en el hogar comunitario durante la semana que la madre comunitaria recibe la asesoría pedagógica. La madre auxiliar es generalmente madre de alguno de los niños vinculados al Hogar. Las auxiliares reciben un pago por su labor, por eso cada día la madre comunitaria busca cambiar de auxiliar con la idea de que todas las madres se beneficien del pago.

Durante la sistematización se observó que en la semana en que el HCB tiene una auxiliar de cocina el trabajo pedagógico es posible y llevadero, sin embargo cuando el docente sale de la comunidad y la madre comunitaria queda a cargo de todas las actividades de su hogar, el desarrollo de las actividades pedagógicas rebasa la capacidad de las madres, porque la madre debe desarrollar distintas actividades con los niños, al tiempo que los cuida y les prepara los alimentos.

En los 3 municipios en donde operan UPAS Móviles: Acandí, Unguía y Rio Sucio las actividades pueden afectarse por las difíciles condiciones de acceso a las comunidades, las U. móviles se encuentran en zonas rurales bastante dispersas irrigadas por ríos de fuertes corrientes que en época de invierno se desbordan dejando veredas totalmente incomunicadas. Aquellas zonas en donde es posible llegar a caballo durante el verano, en invierno no lo es, los caminos se vuelven inaccesibles, lo cual alarga los tiempos de recorrido. En repetidas ocasiones los habitantes de las comunidades aconsejan a docentes o coordinadores no visitarlos por el peligro que significa cruzar los ríos.

El clima y el desarrollo de las actividades productivas determinan la cotidianidad de las comunidades. En épocas de cosecha, las familias se desplazan a las chagras con los niños. Esta actividad colectiva, conlleva a que disminuya el número de niños/as que asiste a los hogares comunitarios. Los estándares de Bienestar Familiar exigen la permanencia de un determinado número de niños en estos espacios, si este parámetro no se cumple los hogares pueden ser cerrados. Así, que actualmente Bienestar Familiar está planteando cerrar varios hogares por la



ubicación dispersa de las familias y por las rutinas de estas familias que hacen que el número de niños que asisten sea distinto al establecido en el estándar nacional.. Al respecto es ilustrativo el siguiente relato:

*“Cuando hay cosecha los padres se llevan a los niños al monte, a la cosecha, si no hay otros adultos que los cuiden. Estas comunidades están en constante rotación, no son estables, a veces no se puede contar con exactitud los niños que permanecen estables en un hogar comunitario [...] los padres no tienen tierras, son arrendadores, y cuando se les dice que deben cambiar de finca pues deben cambiar [...] por mes se está cambiando de 2 a 3 niños por hogar; los docentes deben estar pendientes que en cada hogar estén los 13 niños, porque si se retiran 2 ó 3 ICBF cierra el hogar y entonces ¿qué pasaría con los otros 11 o 10 niños?- ¿quedan por fuera? – se va a llegar el momento en que cierren el hogar, por ejemplo el año pasado se tuvo la penosa que ver cómo se cerraban un hogar por falta de niños para completar el cupo, no había suficientes y se teme que nuevamente pueda suceder”. (Coordinadoras UPA móvil 1 y 2 Acandí)*

Otro factor que influye en la operación de las Unidades Móviles es la presencia de los grupos armados, que disputan el control del territorio en los municipios. Según los docentes el trabajo en las UPA móviles requiere indiscutible “movilidad” por distintas localidades, lo que los convierte en centro de atención por estos grupos. La FUCLA ha elaborado una estrategia de identificación de docentes, lo que sumado a su legitimidad ha permitido que continúe y se fortalezca esta estrategia de atención, sin embargo, los cambios en la dinámica del conflicto hacen que los docentes sean particularmente vulnerables a ser “sospechosos” para uno u otro bando.

En esta modalidad de operación cada actividad realizada por los docentes requiere un soporte administrativo, para seguimiento. Cada educador diligencia unos formatos, recoge el registro fotográfico de sus actividades, reporta las reuniones de gestiones, las reuniones con padres, los logros de los niños, las dificultades de la operación y las estrategias para mejorarla. Al respecto los docentes concluyen que de continuar la tendencia a priorizar los procesos burocráticos, será cada vez mayor el tiempo que se dedica a lo administrativo que el que puede destinarse al proceso pedagógico.

Para ejemplificar la manera cómo funciona esta operación, a continuación relatamos la experiencia de algunas de las UPAS Móviles:



## Upa móvil Unguía

En el municipio de Unguía existen dos UPA móviles. La Móvil No. 1 está adscrita a la UPA Fija de Unguía, es coordinada por Jairo León Romaña quien tiene a su cargo una docente encargada de acompañar a tres hogares comunitarios de las comunidades de El Puerto y El Roto, zonas rurales cercanas al casco urbano. Como esta UPA móvil está adscrita a la UPA fija, la docente planea sus actividades con las otras docentes en el casco urbano.

En la UPA móvil 1 las madres comunitarias vinculadas al proceso de la primera infancia son participativas y propositivas y se integran junto con la comunidad al proceso de planeación con la docente.

La UPA móvil No. 2 es coordinada desde Gilgal por Esther Marina Landero quien tiene a su cargo cuatro docentes que brindan el acompañamiento pedagógico a trece hogares comunitarios en las comunidades rurales de Gilgal, Santa María, Tanela, Marriaga, Balboa y Titumate y Titiza. Este grupo de docentes se reunía cada 15 días para realizar la planeación, sin embargo, recapitulando la distancia de las comunidades en las cuales se operó decidió planear mensualmente. En éstas comunidades la población es afrodescendiente y mestiza lo que ha permitido debatir y profundizar sobre la perspectiva intercultural.

*“Pues, aquí estamos una mezcla de mucha gente, entonces esto nos ha permitido a nosotros aprovechar también toda esta gama de costumbres y tradiciones que hay en la región para nosotros llevarla a nuestra UPA móvil y aprovechar todo este material si así se puede decir para nuestro trabajo”. (Coordinadora UPA móvil No. 2 Unguía)*

Esta UPA es la que más congrega a las comunidades donde opera. Este éxito se explica debido a que se ha realizado un trabajo muy inclusivo y a que la coordinadora y los docentes tienen amplia experiencia de trabajo comunitario en esta zona, lo que sumó rápidamente credibilidad y aceptación.

*“El proyecto es conocido y reconocido por las instituciones, es más, aquí vino una señora que cómo así la niña de ella no está en el proyecto y que ellos ven que para allá afuera si los niños no están en ningún hogar no se los reciben, entonces, está como eso, “bueno entonces qué pasa con mi niño si no está metido dentro del proyecto”, está como ese interés para que los niños estén en el proyecto, entonces nosotros ya no tenemos que ir*



*“señora usted quiere que su niño esté..”- no, mire “cuándo abren espacios para que los niños entren”, ya se está viendo esa necesidad y a pesar que no se les de comida los padres están dispuestos a asistir”.*

(Coordinadora Unguía)

Esto les ha permitido sacar a los niños del espacio del HCB, vincular a los padres al día UPA y provocar reflexiones específicas a cerca de la forma como se alimentan los niños y niñas.

### **UPA móvil Acandí**

En Acandí actualmente existen dos UPA móviles la No. 1 y la No. 2. Cuando inició el proyecto existía una sola UPA móvil y otra satélite, pero está última no tenía un espacio formal de operación, como las UPA fijas, por lo tanto, al no cumplir este requerimiento se transformó en UPA móvil No. 2.

La UPA móvil No.1 coordinada por Diana Sánchez tiene a su cargo cinco docentes quienes realizan el acompañamiento pedagógico de catorce hogares comunitarios, dos (2) de ellos pertenecientes a pueblos indígenas Embera y Embera Katío de las comunidades Pescadito y Chidima, los 12 restantes están asentados en las comunidades Tibirri Alto, Tibirri Medio, Sapzurro, Capurganá, Chugandí, Chugandicito, Aguas Blancas, Peñaloza y Caleta.

La UPA móvil No. 2 coordinada por Inocencia Valencia, tiene a su cargo dos docentes quienes hacen el acompañamiento pedagógico a ocho hogares comunitarios ubicados en las comunidades de San Francisco, Triganá, Sardí y cuatro hogares en el casco urbano de Acandí y aledaños. Únicamente en este caso cada docente asume la asesoría de 4 HCB porque son más cercanos unos de otros.

Cada mes los docentes y coordinadoras se reúnen para realizar la planeación pedagógica conjunta en la que se discuten los criterios de trabajo desde los cuales se pueda construir una atención diferencial para los distintos grupos étnicos que atienden. Después de la planeación conjunta, se realiza una planeación específica con el docente indígena para ajustar sus actividades a los criterios de la educación propia de los grupos indígenas.

En Acandí al igual que la UPA fija, las Móviles trabajaron durante el 2009 en el diseño e implementación de las huertas para los Hogares Comunitarios de





Bienestar. El objetivo último de este proyecto es fortalecer la identidad cultural y que en cada hogar los niños y niñas consuman alimentos producidos por ellos mismos desde la revitalización del saber existente en las comunidades sobre estas prácticas. Bajo este proyecto cada niño participó en la siembra de las plantas, sembraron cebolla y plantas medicinales para el beneficio de todos.

Al respecto de la alimentación de los niños y niñas, desde las comunidades indígenas se han construido minutas alimentarias más pertinentes a sus contextos, y han solicitado al ICBF que reajusten las que tienen estipuladas, solicitando que las que envía el ICBF sean acordes a sus costumbres y a los alimentos disponibles en la región.

*“Con las comunidades indígenas es algo que se debe tener en cuenta, el docente indígena nos sugería suprimir algunos alimentos que los niños no consumían para implementar otros propios de su cultura, pero a veces eso es algo que se sale de las manos porque los lineamientos del ICBF no nos lo permiten”. (Coordinadora Acandí)*

Esta solicitud no ha podido ser tramitada por la FUCLA porque tropieza con los parámetros técnicos establecidos por el ICBF sobre los Hogares Comunitarios a quienes corresponde resolver estas contingencias.

Las actividades pedagógicas propuestas por la Móvil 1 y 2 están en consonancia con las propuestas por la UPA Fija, en todos los casos se busca que a través de la actividad pedagógica los niños y niñas generen identidad con su región. Sin embargo, por la vinculación estrecha que en las áreas rurales existe en torno al ámbito comunitario, las UPAS Móviles han propuesto como estrategia jornadas pedagógicas con toda la comunidad, éstas se llaman *“jornadas recreativas”*.

En las Móviles 1 y 2 la capacitación a las madres comunitarias está mediada por la observación del docente sobre sus habilidades pedagógicas y por los requerimientos que ellas mismas sugieren, uno de los que más demandan es el de la elaboración de material didáctico. Esta capacitación se hace de manera personalizada, aunque con los horarios de las madres comunitarias es difícil establecer un espacio específico para esta actividad.

Con respecto a las dificultades que ha tenido la operación, debemos decir que, el exceso de trabajo de las madres comunitarias y la ausencia de recursos para



movilizarse les han impedido a ellas ir a reclamar los alimentos de los niños hasta los centros de distribución autorizados por el ICBF.

“Las comunidades son diversas, con los alimentos, a veces es difícil venir por los alimentos al pueblo, por ejemplo a las madres comunitarias no se les da aporte para venir al pueblo a reclamar los alimentos para los hogares, entonces el trabajo se atrasa y esos son factores invisibles”. (Coordinadoras Acandí)

### **Unidades pedagógicas de apoyo (UPA) satélite- móvil.**

La UPA satélite es un espacio pedagógico que igual que la UPA Fija requiere un espacio físico para su funcionamiento. Sin embargo, se diferencia de la Fija porque su equipo también es móvil, por esta razón la UPA satélite brinda atención integral a una menor cantidad de hogares comunitarios.

Las Satélites son la estrategia que más se ajusta a Corregimientos, que sin ser cabeceras municipales, sirven de referencia o congregan a otras comunidades rurales. Así, ésta UPA funciona como Fija para el centro poblado con mayor densidad poblacional y como Móvil para las poblaciones aledañas siguiendo los mismos parámetro de las UPA móviles. En esta modalidad de atención al igual que en la UPA móvil está la figura de la madre auxiliar encargada de la preparación de los alimentos para los niños cuando la madre comunitaria recibe acompañamiento pedagógico del docente.

El “*día UPA*” para el centro poblado es semejante al de las UPA Fija, mientras que en las comunidades más alejadas funcionan bajo el mismo mecanismos que las móviles. Esta figura únicamente está vigente en los municipios de Riosucio y Juradó que se caracterizan por ser más grandes y dispersos. Al respecto a continuación ejemplificamos el desarrollo de la experiencia en la UPA satélite de Jurado.

### **UPA satélite Juradó**

En este municipio solo existe esta UPA satélite- móvil coordinada por María Erenia Asprilla, quien tiene a su cargo tres docentes que atienden diez hogares comunitarios. La UPA satélite se encuentra ubicada en el casco urbano de Juradó. La atención en la cabecera municipal la realiza una docente quien tiene a su cargo tres hogares comunitarios. Los dos equipos móviles atienden Hogares Comunitarios de los pueblos Embera Wounaan en las comunidades Santa



Teresita, Jumaracarra, Ambapatato, Eyasaque, Cedral, Dichardi Caimito y Dos Bocas.

En esta UPA la planeación se realiza cada mes, sin embargo, semanalmente se reúnen para la preparación del material de trabajo a utilizar. En la UPA satélite, el día UPA es el martes, el lunes se planea y los otros días de la semana la docente realiza acompañamiento pedagógico en los HCB.

Por su parte, en la móvil, los docentes indígenas permanecen alrededor de cinco días en cada comunidad, durante este periodo de tiempo cuentan con el apoyo de la madre auxiliar.

La coordinadora y docente mencionaron que los principales problemas que dificultan su operación son que no cuentan con el mobiliario necesario para operar, que no cuentan con energía eléctrica ni con el funcionamiento eficientemente de los computadores y del internet. También entorpece la ejecución del proyecto, el que es muy difícil llevar alimentos a este municipio porque su principal acceso es marítimo, y, en época de marea alta no reciben ningún cargamento. Adicionalmente, Juradó no posee un equipo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que apoyó el proyecto y las gestiones para el cumplimiento del PAI.

### ***ENTORNO FAMILIAR- FAMI***

El entorno familiar- Fami empezó a ejecutarse en los cuatro municipio en el mes de septiembre de 2009 con grupos de atención de niños y niñas menores de cinco (5) años y sus familias, tanto en las zonas urbanas como en las rurales. Como lo planteamos en el capítulo del enfoque, en este entorno está focalizada la atención a niños/as que no se encuentran atendidos por otros programas.

Desde este entorno, son fortalecidos también los Hogares Fami del ICBF que atienden a madres gestantes, lactantes y a niños/as menores de dos años. El propósito es fortalecer las prácticas de cuidado y nutrición a través de una Madre Fami quien promueve un proceso formación relativo a los cuidados de esta etapa de la crianza.

El equipo responsable de este trabajo está compuesto por un coordinador pedagógico que tiene a su cargo por lo menos 10 docentes y 10 auxiliares. Cada docente y su auxiliar acompañan 3 grupos de atención compuestos por 15 niños y sus acompañantes (por lo menos 30 personas).



Inicialmente los niños, niñas y sus familias conformaron grupos de atención denominados experiencias y cada docente tuvo a su cargo tres (3) experiencias. Pero a partir de 2010 estos grupos se denominaron unidades básicas (UB), lo que significa que cada docente tiene a su cargo 3 UB y cada coordinador no menos de 30 UB (aproximadamente 900 personas).

Cada unidad básica se reúne 1 vez a la semana durante 3 semanas al mes para realizar sus actividades pedagógicas. Cada encuentro dura entre 3 y 4 horas, lo cual suma por lo menos 12 horas de atención directa mensual con cada grupo. Durante este encuentro las madres o los acompañantes de los niños/as ponen en práctica los ejercicios y reflexiones promovidas por los docentes y contribuyen a que los niños afiancen sus competencias. En cada reunión se realizan acciones pedagógicas, lúdicas, artísticas y de estimulación a los bebés y /o niños menores de un año.

Aunque la Unidad Básica está concebida para centrarse en la relación de los padres con sus hijos, en el contexto chocoano las acompañantes de los niños pequeños generalmente son las abuelas, las tías o los hermanos mayores de los pequeños –quienes son menores de edad-.

En esta modalidad de atención, se entrega un refrigerio a los participantes como complemento alimentario al finalizar la jornada, sin embargo, teniendo en cuenta las características de vulnerabilidad de la población y su estado nutricional la FUCCLA decidió que es más conveniente entregar una ración que haga las veces de comida porque en la mayoría de zonas el encuentro se realiza en horas de la tarde.

En los días de encuentro, los equipos realizan la convocatoria en las horas de la mañana. Seguidamente, el equipo adquiere los alimentos para el “refrigerio” que se caracteriza por usar productos naturales, de alto valor nutricional y producidos en la misma zona. Estos productos son entregados a una madre o grupo de madres encargadas de preparar el refrigerio para el Encuentro.

Una actividad previa importante es la adecuación del lugar en donde se desarrollará la actividad ya que estos equipos no tienen una sede de trabajo y deben gestionar un espacio con instituciones aliadas en la comunidad o entre los docentes del equipo de trabajo. Los encuentros se realizan en salones comunitarios, kioscos comunitarios, salones de colegios, kioscos comerciales, galleras y casas de usuarios o docentes. La consecución y adecuación de los



espacios es complicada algunas zonas rurales en dónde existen pocos escenarios que puedan albergar a por lo menos 33 personas, aunque en otros ha habido gran disposición a trabajar en kioscos comunitarios cuando el clima así lo permite.

*“Lo que nos está matando es el espacio, no es lo más adecuado, yo por ejemplo presto mi casa, ahí vivimos con mi familia, a veces pasa que abren la puerta y estábamos en una actividad y ya se me desconcentran porque todas miran a la puerta, si, necesitamos de primera mano para que las cosas sean mejor y que las madres tengan ese espacio y ellas digan esto es de la FUCLA, sí, porque ellas lo que más mencionan es “esto es de la FUCLA” y no “esto es mío”, si yo a veces les digo esto no es de la FUCLA, esto no es de la docente, ni de la compañera, esto es de sus hijos, así sea el espacio de mi casa, entonces ellas dicen la casa de la profesora, eso ya le quita el sentido de pertenencia a las madres, entonces yo pienso que esa es una de las grandes falencias que tiene el proyecto”. (Docente Unguía)*

Durante los encuentros se desarrollan las actividades planeadas de acuerdo con el proyecto pedagógico del Entorno Familiar. Inicialmente los docentes exponen una temática y luego invitan a los asistentes a realizar ejercicios con sus hijos. Dependiendo de la edad de los niños las actividades son de estimulación o de fortalecimiento de competencias y habilidades. Esto significa que la planeación debe tener en cuenta por lo menos 3 sub-actividades, una para cada rango de edad: de 0 a 1 año, de 2 a 3 años y de 3 años en adelante. También se planean actividades específicas para madres gestantes quienes asisten a encuentros especiales para ellas.

Esta forma de operar requiere obligatoriamente la presencia del asistente o auxiliar quien se encarga de algunos niños durante los momentos más teóricos y apoya un subgrupo durante los momentos prácticos.

En todos los municipios durante la planeación y definición de actividades para el Entorno Familiar se realiza una reflexión específica sobre las características culturales de la población, frecuentemente se dedica un tiempo extra a la planeación de actividades pedagógicas para las familias de comunidades indígenas. También es común en los cuatro municipios que los equipos de trabajo integren a sus ejercicios elementos del entorno como un mecanismo que busca fortalecer y rescatar los conocimientos y prácticas culturales de las familias.



*“Ese es el modelo pedagógico para el entorno familiar, generalmente, lo que pasa es que el Fami tiene solo niños menores de 2 años, pero el familiar tiene niños menores de 2 años y mayores de 2 años, entonces la planeación digámoslo así toca hacerla un poco “doble”, siempre reconociendo la diferencia de edad de los niños”.*

(Coordinadora entorno familiar- Fami casco urbano Riosucio)

Dentro de las actividades pedagógicas los docentes de algunas zonas han pactado con los padres y madres tareas para ser desarrolladas con los niños en el hogar. Los padres o acompañantes que adquieren este compromiso presentan en el próximo encuentro los resultados de la actividad y los socializan con los demás miembros de su unidad básica. Según los docentes esta estrategia les ha permitido fortalecer la participación de los padres y madres durante los encuentros.

*“Muchos padres ya han reconocido que ellos no tienen tiempo para atender a sus niños y ahí en ese espacio ellos dedican esas 4 horas para estar con sus hijos, solamente para ellos, porque se capacitan y de una vez se integran y se dedican a ello”.*

(Coordinadora entorno familiar zona rural Unguía)

Al margen de los encuentros, los docentes también deben realizar visitas domiciliarias a sus usuarios. El propósito de estas visitas es fortalecer los temas que se trabajan en el encuentro pedagógico, observar cómo es el trato hacia los niños, cómo vive la familia y cuáles son las necesidades de la comunidad y hacer seguimiento a situaciones de conflicto, violencia o desnutrición. Las visitas, las observaciones del docente sobre sus grupos y los requerimientos de los padres y madres de familia son consignados en sus Planeadores y son los insumos para planear los siguientes pasos del proceso pedagógico.

A continuación relatamos la experiencia de los entornos familiares en algunos de los municipios:

### **Entorno familiar Acandí**

En este municipio el Entorno Familiar es coordinado por Loreley González quien tiene a su cargo 12 docentes y 12 auxiliares. En Acandí esta modalidad de atención opera en la zona urbana (seis equipos) y rural (6 equipos). En el área rural el proyecto atiende a las comunidades de Furutungo, Chugandí, Tibirris, Acandí Seco Alto Bajo y Juancho,



Capurganá, San Francisco, Triganá, Sardí Napú, San Miguel, Caleta, Villa Nueva y Peñaloza.

En este equipo es muy evidente su preocupación por operar desde el enfoque propuesto por el proyecto. Según la coordinadora y los docentes esta idea se fortaleció a partir de algunos cambios dentro del equipo de trabajo. Aunque es necesario subrayar que en este municipio el grueso de la población atendida en el entorno familiar es afrodescendiente 57%, seguida por mestizos 41% e indígenas 2%.

En la planeación el equipo recapitula las dimensiones establecidas en el Proyecto Pedagógico. Cada semana se trabaja una dimensión, lo que significa que mensualmente se trabajan 3 dimensiones. La planeación del entorno es mensual, pero también se reúnen todos los lunes para preparar el material didáctico que se utilizará en las actividades de la semana. Un punto particular de este equipo es que planean y ensayan las actividades para observar qué aspectos se pueden mejorar en su aplicación en las unidades básicas.

*“Pues se supone que el proyecto está diseñado para que se haga planeación 1 vez al mes, pero normalmente nos estamos reuniendo semanalmente (...) entonces digamos que como parte de la estrategia que se utiliza es que semanalmente se entregan los informes, semanalmente se deben entregar todos los resultados y se entrega nuevamente los dineros de los refrigerios para ejecutar la semana siguiente, entonces ahí uno aprovecha para revisar, qué cosas fallaron, qué falta, qué tiene y qué situaciones se presentaron, aunque el proyecto está diseñado para planear y hacer análisis 1 vez al mes, la última semana de cada mes, pero entonces nosotros prácticamente nos reunimos todas la semanas algún día del fin de semana, un viernes o sábado siempre nos estamos reuniendo”. (Coordinadora entorno familiar- Fami Acandí)*

En este municipio la planeación para el entorno Familiar- Fami busca que la actividad propuesta para los niños la ejecuten casi en su totalidad sus padres y madres, no el docente, es decir que sean ellos quienes estén todo el tiempo en contacto con sus bebés.

*“Se diseñan las actividades para cada uno de los niños de esas edades, la diferencia con el Entorno comunitario por ejemplo es que las actividades las realiza cada madre con su hijo, entonces cada mamá establece ese diálogo con el niño, cuando es la dimensión corporal cada mamá le hace*



*un masaje a su niño, cuando es la dimensión de salud y trabajamos lo de higiene del cuerpo que lo trabajamos una vez, cada mamá le hacía el aseo, la limpieza a los niños y a las niñas que tiene, entonces esa es la diferencia, que nosotras diseñamos las actividades, estamos ahí, estamos con las madres las acompañamos todo el tiempo, pero son las madres las que realizan las actividades con los niños, entonces si hacemos un juego de bolos, los niños son lo que van a estar todo el tiempo tirando los bolos, pero las mamás son las que los van a estar animando, “mira la bolita”, “córrete más para atrás”, “córrete más para adelante”, orientan al niño en la mejor estrategia para que él pueda tumbar esos bolos; si vamos a armar un rompecabezas con los niños, las mamás están ahí, pero las mamás no están poniendo la ficha, la mamá por ejemplo le puede pasar la ficha al niño y decirle “ponla más arriba” o “ponla más abajo”, pero es el niño quien arma el rompecabezas y la mamá quien lo orienta”. (Coordinadora entorno familiar- Fami Acandí)*

Derivado de esta forma de operar los docentes observan que los padres son cada vez más conscientes de la capacidad de los niños de aprender y de las necesidad de estimular dicha capacidad y que se está cambiando la idea de que jugar es equivalente a practicar un deporte investigando y poniendo vigentes juegos para los niños y niñas más pequeño.

En cada actividad, en coherencia con el enfoque, se busca revalorizar el entorno de vida de las familias y comunidades atendidas, por eso es fundamental el uso de elementos del entorno.

*“Es algo muy distinto si en una zona rural donde no tienen energía ni tienen estufa a gas, y que tal nosotros llevar para jugar una estufita de esas para jugar, a decirle “bueno, listo, conozcan la estufita, pero también que armen sus propios fogones con los bindes que son las piedras que se utilizan para hacer el fogón”, o que de pronto hagan los fogones en barro que es como los hacen en las zonas rurales. (Docente Entorno familiar)*

Con las comunidades indígenas la negociación sobre los materiales pedagógicos y acciones pedagógicas es más aguda, los juguetes como los barquitos o aviones son recompuestos desde las ideas de la comunidad. En estas comunidades en los encuentros se busca hacer un balance de la cultura y de lo que se ha perdido o se está perdiendo, incluso se ha negociado para que algunos refrigerios sean sus comidas más tradicionales.





Pero esta preocupación por la pertinencia cultural de la intervención va más allá del ejercicio pedagógico y frecuentemente propone tareas de investigación en las que los padres deben consultar a adultos mayores algunos aspectos sobre las relaciones familiares, el cuidado de los niños o la alimentación. Como lo evidencia en la siguiente actividad pedagógica.

“Una de las actividades hace poco era sobre productos agrícolas de consumo, entonces esas mamás ya comenzaban a nombrar otros productos que no se encuentran casi, productos como el ñampí, el frijolito negro lo están trayendo de afuera, ya traen cosas, entonces ahí se va haciendo el rescate, sí, al tiempo que se va haciendo como la enseñanza del desarrollo de competencias con los niños y con las niñas, que si se les pone a trabajar con esos materiales al mismo tiempo también se va haciendo como un rescate, una revaloración de toda esa parte cultural que se ha ido perdiendo y que se va transmitiendo también a los niños y a las niñas, (...) Coordinadora Entorno Familiar.

Este equipo de este municipio evalúa que el énfasis en lo local y cultural y la centralidad de los ejercicios prácticos y emotivos han desembocado en que las familias participen y se apropien del proyecto, un indicador de ello es que las madres no cobran por realizar los refrigerios para los encuentros.

*“El nivel de participación ya es muy bueno, no solamente en las actividades relacionadas como tal ya con la parte del desarrollo del encuentro, sino que también en la elaboración de los refrigerios, al principio era muy difícil que las mamás quisieran hacer los refrigerios, porque están enseñados a que siempre hay que pagarles para que hagan las cosas, pero en estos momentos ya las madres son más conscientes, al principio como siempre las mismas de siempre hicieron los primeros refrigerios, pero ya en este momento la mayoría de las madres colaboran en la elaboración del refrigerio, se turnan, esta semana la una, esta la otra, la otra la otra; las madres que están dentro de cada unidad básica planean, esta semana cocinan una, después las otras dos y así se van rotando, entonces cada vez que se hace un encuentro dos madres realizan el refrigerio”. (Docente Acandí)*

Frente al PAI este equipo ha realizado algunas actividades comunitarias y su propuesta es avanzar poco a poco hacia niveles superiores de “conciencia” sobre los derechos de la primera infancia. Hubo dos eventos masivos concentrados en el casco urbano en los que se integró a los padres sus hijos y la comunidad para



mostrar las habilidades y capacidad de aprendizaje que tienen los niños. Los recursos de estos eventos provinieron de la FUCLA, la Alcaldía y la comunidad, a partir de la gestión de padres y del apoyo de un grupo juvenil.

### **Entorno familiar Juradó**

En este municipio hay un grupo de atención coordinado por Johanna Osorio quien tiene a su cargo seis docentes. En el casco urbano funcionan una unidad básica de atención y un Hogar Fami y en las zonas rurales se atienden a las comunidades indígenas de Dichardi Wounaan, Santa Teresita, Jumaracarra, Buenavista, Dos Bocas, Bongo, Eyasaque, Dihardi Caimito, Ambapatato, Amené y Cedral que pertenecen al pueblo Embera y Wounaan. Este es el municipio en dónde se atiende mayor proporción de población indígena, 67% de los usuarios son indígenas, el 28% afrodescendientes y el 5% mestizos.

En este municipio el proceso de planeación se realiza mensualmente bajo la guía del proyecto pedagógico de su entorno y del precepto lo étnico territorial del proyecto Calidad de Vida para la primera infancia en el Chocó. Este equipo está conformado por cuatro docentes indígenas y dos afrodescendientes, todos los docentes indígenas trabajan en sus comunidades y en otras cercanas.

Las comunidades están satisfechas con la intervención que realizan sus propios coterráneos, los docentes evalúan su desempeño concluyendo que tienen facilidades para el diálogo intercultural pero que carecen de herramientas pedagógicas para trabajar con los niños y niñas más pequeños.

Frente al cumplimiento del PAI el equipo de este municipio ha realizado todas las acciones pertinentes a, registro y afiliación a salud, sin embargo, el mismo municipio no cuenta con la institucionalidad necesaria para respaldar la intervención, por ejemplo hasta hace unos meses después de instaurado el proyecto se inauguró la Comisaría de Familia y la Policía Formalizó su grupo de infancia y juventud.

*"Las principales restricciones para una efectiva operación son la movilidad restringida debido a la presencia de grupos armados, quienes frecuentemente hacen retenes y solicitan identificación a los docentes, auxiliares y coordinadora cuando cruzan por estas zonas y el "interés material" de algunos usuarios que consideran que si no reciben regalos, mercados, subsidios no es importante asistir". (Diario de campo J. Osorio)*



En la operación en comunidades indígenas las principales dificultades son el diligenciamiento de formatos en computador y con especificaciones técnicas de difícil comprensión. La sugerencia de la coordinadora es cambiar el perfil de los formatos y concentrar actividades de capacitación en pedagógica y informática.

*“Los formatos para las comunidades indígenas deberían ser menos técnicos y utilizar palabras comunes, el proceso de estar traduciendo los formatos a los docentes es desgastante para la coordinación”.*

(Diario de campo coordinadora entorno familiar Juradó)

Como conclusión sobre este entorno resaltamos que en cada uno de los municipios el Entorno familiar- Fami es la modalidad que atiende mayor número de usuarios. A través de este entorno es donde mejor se puede evidenciar la estrategia de movilidad implementada por la FUCLA, puesto que el grueso de estos niños y niñas están ubicados en zonas rurales, de difícil acceso o dispersas, lo que dificulta su vinculación a Hogares Comunitarios de Bienestar.

En esta modalidad de atención se despliega de acuerdo a las pautas tradicionales de poblamiento, no a la lógica de los HCB, por ello se puede hablar más específicamente de atención concentrada en pueblos indígenas, afrodescendientes y población mestiza. Esto significa que las planeaciones deben recapitular los requerimientos étnicos y culturales de cada grupo de atención y por lo tanto dedicarle un tiempo más largo. Aunque los docentes indígenas observan que al Proyecto Pedagógico aún le falta pedagogía frente a sus necesidades culturales reconocen que la FUCLA se esfuerza por adaptar lo mejor posible la operación a su contexto.

Las categorías de trabajo parten del reconocimiento de las etapas de desarrollo del niño. A esto se le suman las áreas de derecho y el interés por una educación y socialización pertinente para la cultura de los pueblos chocoanos. De esta forma, igual que en el entorno comunitario las tareas derivadas del PAI buscan garantizar al máximo nivel posible los derechos de los niños.

*“Nosotros trabajamos lo que es el Plan de Atención Integral, entonces es por categorías, lo que es la categoría de protección de hacer la gestión del registro civil si el niño no lo tiene, para que él también tenga su nombre, si los padres no tienen, entonces, también ayudar a los padres a adquirir sus documentos para el bien del niño. Viene también esa parte de salud, de vida y supervivencia que tienen que estar todos con su carnet de salud,*



*con su alimentación con lo que es la lactancia materna digámoslo así, para las madres Fami entonces es la estimulación de ellas, cuando tengan que amamantar al niño y obviamente pues el complemento alimentario que se les está dando, registro de talla y peso también se incluye allí, también se está dando lo que es de crecimiento y desarrollo en todos los procesos que hay que hacerle al niño, y pues todas las gestiones para que los niños más grandecitos tengan su salud oral y todo eso.*

*En la etapa de educación inicial lo que se hace es con los conocimientos vivenciales del niño que es todo su aprendizaje digámoslo así dependiendo de su edad, de su etapa, de sus habilidades o dependiendo de su edad, ya, entonces dependiendo de esa edad que tiene el niño se están desarrollando unas actividades con un equipo de trabajo que son los docentes, quienes a su vez van a hacer eso, digamos si los niños son bebés menores de 2 años, pues generalmente se hacen la estimulación con cantos, de sonidos, de masajes, alcanzar los elementos, ya si el niño es digamos gateador pues ya igualmente se les estimula el gateo, pasar por debajo de pronto de las piernas de la mamá digamos así, pues uno ve muchas cosas improvisadas pero hay que mejorar eso; y en las etapas del niño más grande, digamos 3 años que ya camina, se trabaja toda la parte de lenguaje, todas las actividades de rondas, todo ese juego simbólico también que se le puede enseñar, hacer como... digamos ese sería un juego simbólico: hacer como un perro, hacer sonidos, ya, también ellos más que aprender los números aprenden más es con cantidades, si entonces es agrupar piedritas, aquí hay más o aquí hay menos, los volúmenes, eso sería más o menos lo que trabajamos, el reconocimiento de dónde quedan los ojos, cuántos ojos tenemos, ya, y ahí se trabaja esa parte matemática donde más que enseñarle los números se les enseña son cantidades".*

(Coordinadora Juradó)

### **Entorno familiar Unguía**

En el municipio de Unguía hay dos equipos de atención del entorno familiar. El primero, familiar- Fami es coordinado por Víctor Mendoza quien tiene a su cargo 12 docentes y auxiliares, este grupo de atención opera en los barrios del casco urbano, en las comunidades indígenas del Resguardo de Arquía del pueblo Kuna-Tule, Quebrada Bonita, Vereda Villa La Paz (de reinserción), El Corazón, Vereda de Cuque Peniel, Cuque Minas, la vereda de El Puerto y el Fami en Gilgal, Santa María y Balboa.



Este grupo de atención se reúne los lunes para realizar el proceso de la planeación pedagógica, allí los docentes llevan diferentes ideas y las exponen a sus compañeros para que conjuntamente se construya. Algunos docentes cuya formación no es específica para la primera infancia tienen a su cargo investigar herramientas pedagógicas y formas de trabajo con los niños pequeños, especialmente con los menores de 2 años.

*“Bueno, nos reunimos con los compañeros un día, organizamos todo por proyectos por cada semana, luego cuando hemos organizado y hemos tomado como los puntos o los ítems a desarrollar durante el proyecto comenzamos a buscar como una estrategia para trabajar directamente donde tanto las madres como los niños directamente se vean correlacionados si caben en la misma actividad, entonces ya comenzamos a buscar de pronto recursos como libros, a Internet también nos tocó meternos y tratar de bajar páginas de allá, los juegos y en el Internet conseguimos todo lo que fue los juegos de cero a seis meses, después de seis meses hasta los dos añitos (...) Entonces, nos apropiamos de este material y cuando nos reunimos con los compañeros llevamos eso y lo adaptamos tanto para los niños más grandecitos, como para los niños más pequeños. (...) Este año ya comenzamos a trabajar ya directamente con los niños, involucrando a las mamás para que sean ellas constantemente quienes en la casa hagan cada una de las actividades que nosotros desarrollamos, también les dejamos tareas para que ellas continúen haciendo ese proceso y el niño se vaya familiarizando más con cada una de las actividades y eso le permite desarrollar más sus habilidades”. (Docente Fami Unguía)*

En este municipio el 58% de niños atendidos son mestizos, el 22% afrodescendientes y el 20% indígenas. Uno de los barrios donde opera el entorno familiar es San Cayetano, conocido por sus habitantes por ser un barrio donde conviven familias en situación de desplazamiento por la violencia y familias vinculadas al proceso de desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia. La docente de estos barrios explica que esta situación no ha interrumpido el curso normal de la operación del proyecto aún si exigió una sensibilización inicial sobre las diferencias entre las familias y frente a la forma como se percibía el proyecto.

*“Se debió haber sensibilizado a los padres y madres de familia antes de haber trabajado con los niños debido a que estos tienen una cultura*



*totalmente diferente a la expuesta en el proyecto, razón por la cual, encuentra el docente dentro de la práctica que a las madres en ocasiones les parece una 'bobada' el trabajo que se realiza o hay padres que consideran el programa como una perdedera de tiempo de sus mujeres y ganas de 'callejear' e incluso les prohíben asistir al programa".*

(Diario de campo docente entorno familiar- Fami casco urbano Unguía)

El segundo grupo de atención cuyo eje es el casco urbano es coordinado por Liliana Guerra quien tiene a su cargo doce docentes y catorce auxiliares, en este equipo los docentes que atienden indígenas tienen un auxiliar más. Este grupo de atención opera en las comunidades de Santa María, Gilgal, Tanela, Balboa, Titumate, Tarena, Marriaga, el Roto y las comunidades indígenas Embera Katío Tumurulá, Ziparadó y Citará, la coordinación está radicada en Gilgal.

La planeación en este grupo de atención la realizan durante dos días a la semana, un día se reúnen todos los agentes educativos coordinadora, docentes y auxiliares, y el siguiente trabajan exclusivamente la coordinadora y los docentes indígenas para planear las actividades acordes a la cultura.

*"Nosotros hacemos la planeación, por lo menos en la parte rural hacemos la planeación que dura 2 días, nos reunimos coordinador, docentes, auxiliares, planeamos lo proyectos que vamos a trabajar, los temas y las actividades que se van a hacer y escogemos los temas y cada docente ya se ubica en su espacio y hace aterrizar eso de acuerdo a su espacio donde está, porque no es la mismo la parte indígena a por ejemplo la parte de los afros, entonces nosotros sacamos una planeación pero el docente mira qué otra actividad puede hacer de acuerdo al contexto donde va a trabajar y cómo va a hacer que los padres, no es la misma metodología que yo trabaje con los indígenas, claro que con ellos es la misma profesora indígena la que está haciendo el trabajo, no hay intervención nuestra allá, estamos orientando, pero son ellos mismos allá desde su misma vivencia los que van ayudando. La planeación se hace general, la hacemos todos y luego por lo menos en mi caso, con los indígenas yo saco un día aparte para aterrizarlos, o sea hacemos la planeación todos pero con ellos se hace un día exclusivo para que ellos se ubiquen y lo hagan de acuerdo a su cultura".* (Coordinadora entorno familiar zona rural Unguía)

En el entorno familiar en Unguía una docente indígena fue rechazada por dos comunidades porque entre ellas tenían viejas rencillas y no veían pertinente que



la misma docente fuese a las dos localidades. Por esta razón esta docente cuenta con dos auxiliares, uno en cada comunidad. La coordinadora ha indicado que desde que el proyecto se comenzó a ejecutar ha estado en constante comunicación con los cabildos de estas comunidades para concertar aspectos del proyecto y que este ha sido el único arreglo posible.

*“En las comunidades indígenas en los encuentros participa el gobernador, pero eso ha sido un proceso muy largo y sigue siendo un proceso, pues yo tengo mucha dificultad con ellos porque son 3 comunidades y entonces ellos tienen sus rencillas ahí desde sus ancestros, entonces una comunidad no acepta, otra si acepta, entonces no permiten que los uno de esta comunidad se vayan para allá porque de pronto les llega y les echan cosas en la comida- el jai- y que de pronto celos que porque este quiere ocupar el espacio de este otro, o que este gana más que este, si entonces ellos se comparan mucho. Bueno, entonces ha sido eso, en vista de eso pues allá logramos que tuvieran 2 auxiliares y 1 docente, para que cada uno estuviera en su comunidad y fuera uno de ellos, pues yo lo he manejado así, que cuando vayan a hacer las visitas domiciliarias y eso lo hagan el mismo de la comunidad, que no venga el de otra comunidad porque sé que no voy a lograr nada, entonces así de esa forma yo estoy trabajando con ellos, cada semana uno es responsable de la información de su comunidad y así yo he logrado recoger la información; entonces al de tal comunidad va y hace sus visitas porque sé que a él si le prestan los registros civiles para sacar la información que necesitan porque si viene la de acá de esta otra comunidad no le prestan nada, ellos son muy celosos, esa es una situación bastante complicada y por ejemplo en la otra comunidad no me aceptaban que fueran los 2 auxiliares sino la sola docente, entonces ya este mes ya me dijeron que si van a aceptarlos entonces estamos en ese proceso; bueno, y porque desde que empezamos yo he estado reuniéndome con el cabildo, con los gobernadores de todas las comunidades, yo he estado permanente allá habla-hable, explique y explique, muy duro para explicarles a ellos porque cuando hay reunión ellos e reúnen todos, entonces uno no les habla en el idioma de ellos, entonces hay que esperar que interprete, que lo interpreten a uno, entonces para mi eso ha sido una cosa muy significativa”.*

(Coordinadora Entorno Familiar zona rural Unguía)

Las actividades planeadas por los dos equipos de este municipio, igual que en los otros buscan ser muy participativas y experienciales, incluso se promueven



estrategias de decoración móvil para que el encuentro esté revestido de una ritualidad especial, esta decoración la han construido con los niños y con los padres de familia.

En Unguía los equipos reconstruyeron el tema de la resiliencia familiar propuesto en el PE, adecuaron la temática de acuerdo a las características de sus comunidades. Los docentes plantean que es necesario recontextualizar lo que se indica en las cartillas y vincular más las emociones de los participantes.

*“Vea, yo voy a ser muy honesta, a veces las cosas de la cartilla de Resiliencia para mi gente no aplica, entonces yo soy una de las que -ya lo he hablado con Víctor- me salgo de ese parámetro, cómo hice yo lo de la resiliencia: todos hicimos un círculo y todos a colocar los pies juntos, quedaron como en especie de una flor, hubiera querido que se hubieran agarrado también las manos pero no contamos con el espacio porque estamos haciendo las actividades en mi casa o la estamos haciendo en la gallera, entonces hay el espacio pero no hay la condición adecuada porque se me salen los niños, porque las mamás se desconcentran, porque hay música, pasan motos, bueno, de todo un poquito, entonces toca en la sala de mi casa. La idea era esa que se sumergieran en el cuento del contacto, comienzo a describir una historia, que la comienzo me la memorizo y la escribo y empiezo a narrárselas. La narro como si estuvieran en otro lugar, llegan a un prado verde, están descalzas, pero antes deben de empezar a desvestirse completamente desnudas, ya empieza ahí el agua a tocarlas, entonces me imagino que ya estaban en ese momento, luego llega una persona que las quiere mucho, empiezan a tocarlas a acariciarlas y ellas también tocan y acarician esas personas.*

*Luego sale de ahí esa persona que queremos mucho y entran nuestros hijos, qué tanto los tocamos, qué tanto los sentimos, si los tocamos?, si los conocemos?, cómo es el cabello, acarícelo ve ay se va; eso fue hermoso, eso fue histeria colectiva, cierto, llanto todo el que usted quiera y al final con la vela que prendimos cada una en la posición que está fue hacer una promesa o pedir un deseo, ya después de alguna manera se ve lo fragmentado que está para ellas esa parte afectiva, ahí se vivenció, no fueron capaces de armar con las velas un corazón, entonces me van colocando la vela y van haciendo una promesa pero en voz alta y todas lo hicieron básicamente fue con relación a los hijos, no voy a seguir pegándole a mis hijos, no voy - y llorando, eso fue muy bonito, yo no me*





*la esperaba así, de hecho hubieron unas reacias, pero fue muy bonito de aprender mucho". (Docente Unguía)*

En la operación en este municipio se señaló como una dificultad constante, la renuencia a firmar la lista de asistencia a los encuentros pedagógicos, especialmente en los grupos de mestizos donde cohabitan familias desplazadas y parientes de desmovilizados. En el municipio hacen presencia grupos armados, y quienes fueron parte de estos grupos se niegan a firmar asistencia. Incluso algunos docentes indicaron que varias personas les preguntaron el por qué se requerían sus firmas y afirmaron que no iban a volver a firmar y que si se lo exigían no iban a volver a asistir a los encuentros.

La solución que se dio al respecto fue no exigir el diligenciamiento del formato de firmas de asistencia en algunas de las zonas donde es tensa el amedrentamiento frente a la seguridad de las personas participantes.

El balance de la operación del Entorno Familiar en el municipio de Ungía es importante, se ha logrado un buen nivel de participación de los padres y madres de familia y todos, padres y niños reconocen el proyecto como un espacio de aprendizaje.

*"La gente está tan metida en el proyecto que ellos si participan y asisten porque si hemos tenido buena participación, yo he estado en encuentros y si uno nunca ha visto una minoría como para decir que van a ir cinco niños y cinco padres- no, y los docentes tienen claro que un encuentro donde vayan cinco niños y cinco padres pues eso no debe hacerse. Entonces algunos han hecho lo siguiente, cuando ha sido menos de 12 ó 13 niños hacen el encuentro, pero esos tres niños que faltaron los invitan a un encuentro para que no se pierdan ese tema que ya se trabajó, esa es la metodología que están utilizando más que todo por la creciente de los ríos, entonces los padres no se pueden arriesgar a salir con sus hijos porque están siempre retirados de sus casas a donde es el encuentro. Por ejemplo en el caso de Tanela que es donde tenemos más niños, hay inundaciones, sin embargo las docentes llegan y se cambian de sitio de trabajo buscando lo más seco, ellas por ejemplo allá no tienen un sitio especial porque allá está la problemática que no hay lugares muy cómodos, entonces a veces les toca que en el suelo, buscar un plástico, poner un plástico y ahí hacen la actividad. Pero cuando están las inundaciones les toca citar hasta 2 o 3 veces porque van en la mañana y*



*resulta que la inundación fue en la tarde, entonces que toca cambiar el encuentro para el fin de semana porque entonces pasó esto y ahora es a buscar qué casa si está en condiciones para poder hacer el encuentro".*  
(Coordinadora Entorno Familiar, Unguía).

## **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE LA DIOCESIS DE QUIBDÓ EN LA ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EN EL CHOCÓ**

Al igual que la operación construida por la FUCLA, la Diócesis de Quibdó, estructuró una operación orientada por las metas establecidas en su Plan de Atención Integral PAI y en su Proyecto Educativo Institucional PEI. Ambos surgen en consonancia con lo establecido en la Guía operativa para el servicio de atención a la primera infancia del Ministerio de Educación (MEN: 2009). Sin embargo, su principal apuesta es construir acciones pertinentes para realidad social, política y cultural del alto y medio Atrato.

Retomando esta estructura, a continuación presentamos los resultados de la sistematización organizados según las acciones que deriva cada estrategia del Proyecto de Atención Integral. Los procedimientos generales propuestos para la atención son comunes en todos los municipios abordados: de Bojayá, Litoral del San Juan y RioQUITÓ. Sin embargo, en cada municipio se han generado algunos debates y apuesta particulares que se constituyen en insumos para mejorar la operación y de fondo garantizar los derechos de la primera infancia. Por esta razón, este texto se detiene en los debates particulares más que en los procedimientos comunes.

### **1. Plan Integral de Atención**

El Plan de Atención Integral de la Corporación por la Fe, se concreta en dos estrategias. La primera titulada “Condiciones básicas para el desarrollo humano de la primera infancia” articula una lista de acciones para procurar el desarrollo humano de las niñas y niños de 6 municipios del Chocó, según cada una de las áreas de derechos establecidas por la Convención de Derechos de los niños y niñas: protección, vida y supervivencia, participación y desarrollo. La segunda estrategia denominada “Gestión institucional e interinstitucional” propone la movilización política en torno al tema de la primera infancia y la veeduría ciudadana en el seguimiento y evaluación del Proyectos mismo.



En cada uno de los municipios indagados se construyeron acciones sobre cada una de las estrategias, sin embargo, las acciones desarrolladas tienen diferentes matices en cada municipio en respuesta a sus características particulares, por lo que el balance de cada estrategia se construyó por municipio.

### ***ESTRATEGIA 1: CONDICIONES BÁSICAS PARA EL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA***

Las condiciones básicas que establece la Convención para el desarrollo de los niños y niñas son la vida y la supervivencia, lo que implica que se respete su vida, se cuide su salud y estado nutricional. La protección, que inicia con el requisito de tener un nombre (registro civil), contar con una familia, y la garantía de que el Estado actué en todos los casos que se vulneren sus derechos. El desarrollo, que incluye educación y recreación; y la participación, es decir su derecho a opinar y a formarse como ciudadano.

Sin embargo, en los municipios del Chocó estas condiciones no se cumplen. Al contrario, tal como se anotó en el contexto, esto está aún muy lejos de ser una realidad. En este sentido, el proyecto "*Calidad de Vida de la Primera Infancia en el Chocó: Garantía y Restitución de sus Derechos y la Prevención de su Vulneración*" se propone cambiar el panorama a través la divulgación de los derechos de los niños, como una herramienta fundamental para forjar la corresponsabilidad frente a su garantía. A esta gestión van aparejadas la promoción de formas de cuidado adecuadas, el seguimiento nutricional, la entrega de complementos nutricionales y el fortalecimiento de la educación inicial.

Desde estos referentes cada uno de los municipios realizó su operación de acuerdo a su propio contexto. A continuación se describe algunas particularidades sobre la forma como se operó el PAI en cada municipio, exceptuando el área de desarrollo, la cual se aborda específicamente en el segundo aparte, referido al Proyecto Educativo implementado con los niños, niñas, madres y padres de familia y madres comunitarias.

#### ***Bojayá***

Las acciones del área de Protección se organizaron en dos frentes, el primero fue la campaña de registro de niños y niñas. De acuerdo con los coordinadores y docentes, esta campaña tropezó con prácticas institucionales y familiares que no facilitaban su ejecución, pese a ello, durante el primer año de ejecución



del Proyecto más de 90% de los niños y niñas vinculados a él se encuentran registrados. El segundo frente fue promover la apropiación del nombre; los docentes coincidían en que los niños y niñas desconocían su nombre y privilegiaban el sobrenombre<sup>62</sup>.

El registro se convirtió en una tarea central debido a que es prerrequisito para que los niños y niñas puedan ser vinculados al sistema de salud y a otros programas de asistencia social que operan en el municipio, y más adelante, a la escuela.

Las acciones que alimentan el área de Vida y Supervivencia son: garantizar que todos los niños y niñas vinculados al proyecto tengan acceso a la salud y el goce efectivo de la misma. Para esto los niños y niñas recién registrados fueron afiliados al sistema de salud y cuentan con el carnet que así lo acredita. Sin embargo, coordinadores, docentes, madres de familia y líderes mencionaron que el goce efectivo del derecho a la salud aún no está garantizado, debido a que se presentan casos en los que se niega la atención a los niños por no portar documentación; así mismo, ante la escasez de recursos, se privilegia la atención a algunos niños en detrimento de otros, y no se cuenta con los medicamentos adecuados para los tratamientos. A esto se suma la percepción sobre la precariedad de los centros de atención de la salud y la ausencia de personal médico calificado.

En cuanto al estado nutricional de los niños, los coordinadores, docentes, auxiliares y madres comunitarias realizan acciones de tamizaje mensualmente. La información generada sobre el estado nutricional de los niños ha permitido realizar el seguimiento a casos particulares de desnutrición, y evaluar la frecuencia y calidad de los alimentos ofrecidos por el Proyecto. En este sentido, una ganancia significativa es que madres comunitarias y madres y padres de familia, han aprendido con los docentes del proyecto y sus aliados a preocuparse más por el tema nutricional y sobre el seguimiento nutricional y el manejo y preparación adecuados de los alimentos.

Adicionalmente, con el propósito de procurar mejores niveles de vida y supervivencia en los niños y niñas, los coordinadores y docentes desarrollaron charlas educativas colectivas, visitas domiciliarias y reuniones focalizadas con

---

62 Es necesario precisar que para el caso de las comunidades afrodescendientes existe la práctica cultural de llamar a la persona durante su vida por el sobrenombre que lo identifica como parte de la comunidad a la que pertenece, el sobrenombre se adquiere por rasgos, roles que los próximos identifican como características de las personas. Existe la prescripción cultural que el nombre de bautizo sea un secreto que solo conoce la persona, la madre y la madrina. Revelar el nombre a cualquier persona, según la creencia, la deja proclive a perder su energía, su alma-sombra



los padres de familia y madres lactantes y gestantes, con los cuales se abordaron temas relativos a la higiene, nutrición y manipulación de los alimentos.

El proyecto además organizó brigadas de salud en algunos centros poblados con el propósito de chequear el estado físico general de los niños, su nivel nutricional y la salud oral. En estas brigadas se integró a las madres gestantes y lactantes y se sensibilizó sobre la importancia de asistir a los controles prenatales y de crecimiento y desarrollo y la lactancia materna. El balance de esta actividad es positivo, pero los coordinadores observan con preocupación que la estrategia de brigadas no es sostenible, aunque puntualmente repercute en mejorar el estado de salud de algunos niños.

Entre las acciones que responden al área Participación, los equipos de Bojayá describen tanto la convocatoria a los padres de familia y a la comunidad en general para apropiarse del proyecto, como la participación de los niños en eventos comunitarios. Sobre el primer grupo de acciones se presenta un reporte de invitaciones y reuniones de sensibilización, sobre el segundo un record de la participación de los niños en actividades sociales y culturales como el día del niño.

### ***Litoral San Juan***

La operación del PAI en Litoral San Juan, al igual que en los otros municipios se desarrolla alrededor del área de derechos y la estrategia de gestión institucional. Lo particular de las actividades es la impronta que impone la presencia del conflicto armado. Es común el señalamiento por parte de coordinadoras, docentes y madres comunitarias de que en algunas comunidades los grupos armados como la guerrilla o los paramilitares son quienes deciden si se lleva o no a cabo una actividad programada.

Una característica específica del Litoral es que sus habitantes están dispersos en pequeñas comunidades. Debido a ello el Proyecto *“Calidad de Vida de la Primera Infancia en el Chocó: Garantía y Restitución de sus Derechos y la Prevención de su Vulneración”* opera solamente a través de las UPA móviles. En este contexto, es muy preocupante que coordinadores y docentes no puedan realizar sus recorridos debido a los enfrentamientos entre los grupos armados cuando la capacidad de que los docentes se movilicen es el eje de esta atención.

Aunque la idea generalizada es que los grupos no interfieren más radicalmente en el proyecto debido a que está orientado hacia la atención de niños y niñas, los



equipos de este municipio se sienten atemorizados y asumen y naturalizan las pautas de comportamiento impuestas por ellos. Fue especialmente ilustrativo de esta situación el hecho de que durante el proceso de sistematización camino a la comunidad del Tocatorá Playa, las coordinadoras advirtieron a la investigadora que: *“no debe mirar dos veces a la gente a la cara, no debe ir a la parte trasera del pueblo, que debe evitar groserías o desplantes a los tipos armados que se le acerquen y que no debe mencionar palabras que relacionen a los grupos armados de una u otra manera”* (Diario de campo equipo de sistematización).

En medio de esta situación, las acciones para cumplimiento del PAI fueron las siguientes:

En cuanto al área de Participación se propusieron y ejecutaron talleres con la comunidad para la presentación del proyecto, la presentación de avances del mismo y la discusión de sus dificultades; también se abrieron espacios de discusión entre docentes, madres comunitarias y auxiliares sobre iniciativas que conlleven a la restitución de los derechos de los niños y las niñas. Aunque estos encuentros aun no articulan propuestas específicas, el balance de las madres es muy positivo debido a que estos espacios han posibilitado el intercambio de experiencias. Es necesario subrayar que el equipo de Litoral identifica en pleno que una de sus principales fortalezas es el proceso de participación desplegado para integrar.

En el área Vida y supervivencia se realizaron *charlas* con madres comunitarias y padres de familia sobre abuso sexual, maltrato infantil y desnutrición<sup>63</sup>. Paralelo a ello, los coordinadores y docentes procuraron acondicionar los hogares comunitarios buscando generar condiciones de seguridad para los niños.

Durante el año 2009 se apoyó la ejecución de la Campaña del Buen Trato promovida instaurada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se gestionó la vinculación al sistema de salud de los niños y niñas participantes y la entrega de los carnets. El equipo de Litoral participó esporádicamente en las reuniones mensuales alrededor de los COMPOS, y realizó jornadas de salud para revisar el estado físico, nutricional, auditivo y la dentición de los niños. El balance de estas jornadas fue positivo, aunque se evalúa como un mecanismo insuficiente ante la necesidad de garantizar el goce del derecho a la salud. Está abierta la posibilidad de continuar la sensibilización sobre la salud y nutrición

---

63 La mayoría de estas charlas fueron orientadas por el sociólogo Montaña de la organización (ACADESAN)



de los niños, especialmente acerca de la vacunación, ya que padres y madres de familia han expresado mucha resistencia frente a este tema.

En algunos casos particulares el trabajo de los docentes se dirigió a promover la denuncia de hechos de violencia sexual. Sin embargo, al igual que en el tema del registro y la afiliación a salud, la denuncia no se lleva a cabo porque no existe una cultura que respalde esta acción, sumada a la ausencia de la institucionalidad estatal en la cotidianidad de los pobladores de Litoral. Fácilmente las personas concluyen que con la denuncia *no pasa nada*, pero se empieza tener evidencia de que el ICBF toma medidas rápidas y oportunas frente a la agresión y brinda acompañamiento a las víctimas.

Debido a la pobreza y la situación de conflicto de este municipio, el seguimiento nutricional y la distribución de alimentos son temas centrales. Al respecto, las madres comunitarias subrayan la importancia del tamizaje y del suministro oportuno de alimentos y refrigerios, pues manifiestan que en muchas ocasiones las comidas del hogar comunitario o los refrigerios de los encuentros son la única comida que los niños reciben. En conclusión, los participantes de la sistematización consideraron muy oportunas las medidas tomadas alrededor de la distribución de refrigerios y complementos, aunque de todas formas son insuficientes ante la dimensión de los problemas de hambre que atraviesan las familias, particularmente los niños y niñas menores de 5 años.

Las acciones en el Área de protección incluyeron la realización de un censo para determinar que niños tenían documentación (registro civil, carnet de crecimiento y desarrollo, esquema de vacunas entre otros). De manera complementaria se realizaron una serie de talleres con los padres de familia cuyo propósito era sensibilizarlos sobre la importancia de la documentación de los niños y la necesidad de gestionarla ante las entidades competentes. El tema del registro fue el eje central de las acciones de esta área, ya que los padres no pueden desplazarse a la cabecera municipal por la falta de recursos económicos y la presencia de los actores armados. Lo preocupante es que en este contexto los padres y las organizaciones sociales indígenas y afro están más dispuestos prestos a movilizarse entorno a los derechos de la infancia que las entidades del orden municipal que no han considerado alternativas al servicio centralizado.



## **Rio Quito**

Al igual que en los dos municipios anteriores, en Rio Quito los coordinadores y docentes encargados de la operación del proyecto organizan la atención alrededor de las áreas de derechos. Vale la pena anotar que estas áreas son dinamizadas por coordinadores, docentes y madres comunitarias en ejercicios de planeación conjunta.

En el área de protección se realizó el sondeo sobre el estado de la documentación de los niños y niñas a través de las visitas domiciliarias a cada familia vinculada al proyecto. A partir de la visita se evaluó la situación del niño de cara a cada uno de sus derechos y se propuso un plan de trabajo a partir de los derechos no garantizados. Adicionalmente, se promovió la campaña del buen trato y de buenas prácticas de cuidado a través de charlas y talleres colectivos, siempre articulados con el seguimiento a través de visitas domiciliarias.

En lo referente a Vida y supervivencia, el equipo de Rio Quito viene realizando un conjunto de actividades relacionadas con la buena salud de los niños y niñas. En primer lugar se procura la vinculación de todos los niños al sistema de salud y la entrega del carnet de salud correspondiente. En segundo lugar, se mantiene el seguimiento de los padres de familia con el fin de que asistan a los controles de crecimiento y desarrollo de sus hijos. En tercer lugar se promueve la observación sobre la nutrición de los niños, especificando los alimentos que consumen y con qué frecuencia.

Como en todos los municipios, en Rio Quito se realizaron jornadas de valoración médica, visual, odontológica y auditiva. Adicionalmente, se propusieron escenarios de discusión (individual y colectiva) sobre el cuidado de los niños, su higiene y la del hogar. Estos escenarios se materializan coordinando el encuentro de padres de familia, madres comunitarias y coordinadoras de la operación, con instituciones competentes en cada temática a tratar. Al respecto las coordinadoras expresaron que las instituciones municipales han actuado procurando que las actividades propuestas sean posibles y oportunas.

En medio de las reflexiones generales sobre el área de protección, los docentes anotaron como acción particular la promoción de la no discriminación de las niñas y niños con discapacidad. Los docentes notaron que los niños en estas situaciones no participaban de las actividades del proyecto, e indagaron con detenimiento hasta concluir que existía una tendencia a esconderlos por no saber qué hacer con ellos. A partir de este diagnóstico el Proyecto desplegó una reflexión sobre el trato a los niños discapacitados y sobre el apoyo a sus familias.





El aprendizaje más significativo en este municipio es la gestión interinstitucional de todos los actores involucrados en pro del bienestar de los niños y las niñas (madres, madres comunitarias, docentes, coordinadores) y la apropiación de la comunidad de las actividades propuestas. Por su parte las madres comunitarias agradecen el apoyo del proyecto en la consecución de documentación ordenada y completa de los niños y las niñas, aunque sienten que todavía hay un camino por recorrer con el desinterés de los padres por los registros civiles de sus hijos.

El balance de las actividades del área de participación el equipo de Rio Quito concluyó que hay avances en cuanto a proponer actividades y en generar preguntas y debates sobre la primera infancia. Sin embargo, se requiere dar mayor profundidad a estas acciones para lograr que el proyecto sea apropiado por la misma comunidad. A propósito, la coordinadora de terreno de la comunidad de Paimadó, resalta que en el año 2009, para la celebración del día de las brujitas se realizó un gran festival que contó con la participación de todos los habitantes del poblado *“los niños se pusieron su caches, otros se disfrazaron, algunos miembros de la comunidad también lo hicieron” fue una fiesta sin igual en el pueblo, todos salieron a las calles, y se metieron en el bunde, también acompañaron a los niños durante todo el recorrido”*.

### **A manera de conclusión**

En retrospectiva, los tres municipios reportan grandes avances en el área de protección, específicamente en el tema de registro y en la implementación de la campaña del buen trato. En lo referido a vida y supervivencia los equipos del proyecto promueven la afiliación al sistema de salud pero el goce efectivo del derecho aún no está garantizado, especialmente en el tema de los medicamentos.

Fue común en todos los municipios que en la narración de las acciones del área de participación se incluya aspectos como la integración de la comunidad beneficiaria al proyecto, la asistencia de las madres comunitarias a los encuentros propuestos y el trabajo conjunto con las comunidades y las autoridades competentes. Esto evidencia la confusión entre lo referente al derecho a la participación de los niños, niñas y sus familias y las acciones de la segunda estrategia del PAI: de gestión interinstitucional.

En los temas de la estrategia *“condiciones básicas para el desarrollo de la primera infancia”* tratados en este aparte: protección, vida y supervivencia y participación el proyecto ha cumplido con las acciones propuestas. Sin embargo,



aunque se reconoce el proyecto, las comunidades están lejos de apropiarse las formas de relación y lenguaje que propone la convención y miran con sospecha las nuevas formas de criar a los niños bajo la vigilancia de las instituciones del Estado o de sus operadores. La instauración de los derechos de los niños y niñas como parámetro de la relación adulto - niño y Estado - niño, requiere una reflexión más profunda sobre los términos de dicha relación, ya que fue frecuente que los actores participantes de la sistematización analizaran con preocupación que cada vez existen menos posibilidades de *castigar* a los hijos por la vigilancia institucional. Sin embargo, desde su análisis esto repercute negativamente en la crianza y la transmisión de valores como se observa en los siguientes relatos:

*"Sobre las nuevas formas de crianza yo pienso que ya no se castiga a los niños como antes, Por otro lado mal porque los padres ya no pueden meter disciplinas a sus hijos por miedo a que los denuncien. Con esos cambios a veces me siento bien y otras veces mal, porque los niños ahora son peores que antes y como saben que tienen derechos se saltan los conductos regulares o denuncian en algunas ocasiones a sus padres".*  
(Entrevista madre de familia) Litoral del San Juan.

*"Los padres de familia saben sobre los derechos de sus hijos, pero dicen que añoran los tiempos en que ellos ponían sus propias reglas y todo salía bien, ahora bienestar familiar pone sus reglas y todo va peor, los papás ya no tienen la misma responsabilidad de otros tiempos. Anteriormente todos eran responsable de los niños, ahora la gente cuida a los niños porque cree que si no los cuidan los van a denunciar ante bienestar, pues ya no es una labor tan sentida. Las mamás educan con refranes y cuentos ahora todo es con la lista de derechos".*  
(Diario de campo docente Río Quito).

## **ESTRATEGIA 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL**

Esta estrategia incluye acciones de movilización social y política con respecto a la primera infancia y de veeduría ciudadana con respecto a la operación misma del proyecto. Las acciones y resultados de las acciones propuestas responden a las características sociales, administrativas y políticas de cada municipio que determinan la facilidad o dificultad de posicionar el proyecto Atención Integral a la Niñez y la Primera Infancia. A continuación se presenta un balance municipal de su implementación.



En el municipio de Bojayá los docentes y madres comunitarias coinciden en que la administración municipal expresó su intención de participar en algunas actividades del Proyecto. Sin embargo, estos mismos actores señalan que la alcaldía no cumplió con los compromisos pactados. Al respecto un miembro de la comunidad manifestó que *“se intentan realizar tareas coordinadas y la respuesta en siempre negativa, se comprometen y nunca cumplen. El alcalde no permanece en la comunidad y siempre deja personas encargadas que no tienen poder de decisión”*.

En medio de este contexto, en el municipio no se ha logrado formalizar la Mesa por la primera infancia y tampoco están en funcionamiento los COMPOS (Entrevista líder). Los coordinadores y madres comunitarias observan con preocupación esta situación porque aleja la posibilidad de la construcción y consolidación de los centros de atención a la infancia en Bojayá

Las madres comunitarias especifican que las alianzas más significativas son con instituciones como el I.C.B.F. y la Diócesis de Quibdó, quienes contribuyen para la satisfacción de derechos a la salud y nutrición de los niños y las niñas especialmente en el tema de provisión de alimentos. La alianza con estas dos instituciones facilita la realización de talleres de capacitación para los equipos ejecutores, la gestión interinstitucional en pro de documentación de los niños y niñas, y la implementación de actividades lúdicas, recreativas y de promoción de la salud. Los beneficios del trabajo interinstitucional se extienden a otras instituciones como el ICBF que amplió la cobertura de sus programas a partir de la implementación del Proyecto.

En la subestrategia Veedurías Ciudadanas, el Proyecto ha construido alianza con la organización de víctimas Dos de Mayo, quien ejerce el papel de veedora del proceso de atención a la niñez y participan activamente en el desarrollo y planeación de actividades que beneficien a la niñez bojayaseña.

En el municipio Litoral de San Juan conjuntamente los coordinadores, docentes y madres comunitarias realizan actividades procurando sumar a otras instituciones, organizaciones sociales y étnicas y la comunidad en general en el Proyecto y en la garantía y restitución de los derechos de los niños y de las niñas más pequeños. La red de apoyo de este municipio incluye a las siguientes instituciones: Personería municipal, quien contribuye en la elaboración de censos de población en situación de desplazamiento, que las familias acceder a sus derechos por su condición de víctimas. Centros de salud, con la función de



contribuir con jornadas de vacunación. Comisarías de familia quienes apoyan las campañas sobre el maltrato familiar e infantil. Registraduría Nacional del Estado Civil para la adquisición del respectivo registro civil. Con la aquiescencia de todas estas instituciones se llevan a cabo marchas y concursos con el fin de posicionar la temática de la niñez en el municipio.

Otras instituciones con quienes se tiene una relación más esporádica son la Policía Nacional, Caprecom, Comfachocó y las iglesias locales. Esta apertura a la coordinación interinstitucional es una fortaleza que se apareja con una debilidad que radica en que las entidades participan de manera muy puntual y en respuestas a la invitación del proyecto y no por iniciativa propia en pro de la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

En Río Quito existe un respaldo formal de la administración municipal al proyecto, aunque es necesario aclarar que durante la sistematización no se logró obtener información más detallada al respecto de la operación de esta alianza. En todo caso en entrevista al secretario de gobierno, señor José Afranio, es claro que la administración conoce y está invitada a sumarse al proyecto. *“Yo conocí del proyecto mediante la reuniones que se hacen periódicamente, alrededor de los COMPOS, en donde cada institución u organización participante socializa lo que hace, realiza propuestas y a partir de allí se definen responsabilidades institucionales en pro del mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad y en este caso de los niños de las niñas”.*

Un corto balance de la estrategia de Gestión Institucional e Interinstitucional es posible observar la importancia que tiene para los equipos de los municipios ya que les permite que entre todos se den soluciones a las problemáticas de la comunidad desde las capacidades institucionales de cada actor.

Estas evidencias muestran que se requiere un mayor acercamiento entre el nivel central del proyecto y las alcaldías municipales y entre los coordinadores de las distintas modalidades de atención. Al tiempo, es necesario continuar el proceso de sensibilización con las instituciones y la comunidad, profundizar la comunicación con la administración municipal e insistir con formalización de la Mesa por la primera infancia como lo establece la ley.



## **2. Área de desarrollo: proyecto educativo institucional PEI**

El proyecto educativo institucional está construido sobre 3 pilares. El primero es la premisa de la educación pertinente para el contexto cultural, vinculada al territorio e integral. El segundo el modelo educativo Montessori que propone aprender a través del juego. El tercero es el modelo SQA Infantil, que propone una pedagogía construida a partir de los conocimientos que posea el estudiante.

El esquema de capacitación para los docentes también responde a la lógica SQA. Los temas de formación se eligen en un balance de las necesidades internas determinadas por los mismos docentes y las externas sugeridas por la Guía del Ministerio de Educación, por otras instituciones y por las madres comunitarias. Según los coordinadores la articulación de la técnica de aprendizaje “SQA” facilita la capacitación de los docentes.

Cargado de estas herramientas conceptuales, el Proyecto Educativo Institucional contempla el fortalecimiento de la educación inicial en las dos modalidades comunitaria y familiar. En la modalidad comunitaria los docentes trabajan con las madres comunitarias siguiendo las lógicas de los momentos pedagógicos establecidos por el Instituto de Bienestar Familiar para los hogares comunitarios. En la modalidad familiar se estructura la propuesta educativa dependiendo de la edad del niño y de la observación de la relación de los niños con sus padres y con la comunidad. A continuación describimos algunas de las principales reflexiones sobre la educación a la primera infancia en cada municipio.

### ***Bojayá***

En este municipio se implementa la modalidad familiar y comunitaria. En el entorno comunitario funcionan tres UPAS fijas en las comunidades de Bellavista, La Loma de Bojayá y Napipí; dos Upas Satélites en las comunidades de Puerto Conto y San José de la Calle; y diecisiete Upas Móviles en las comunidades de Puerto Martínez, Mesopotamia, la Isla de los Palacios, Carrillo, Pogue, Corazón de Jesús, Caimanero, Cuía, Piedra Candela, Veracruz, La Boba, El Tigre, Puerto Antioquia, Lana, Tuena, Peñita y Pichicora. En total, el entorno comunitario atiende a 715 niños y niñas que asisten a 55 hogares comunitarios, como lo ilustra el siguiente cuadro:



**Entorno Comunitario Bojayá**

| Hogares comunitarios | Total de Niños y Niñas | Nombre de la UPA                  | Sitio de Ubicación (Centro Poblado o disperso) | No. de HC a Atender en la UPA | No. de Niños y Niñas a Atender en la UPA | No. de Docentes UPA |
|----------------------|------------------------|-----------------------------------|--|-------------------------------|--|---------------------|
| 55                   | 715                    | UPA Fija Bellavista               | Bellavista                                     | 7                             | 91                                       | 2                   |
|                      |                        | UPA Satélite Puerto Conto         | Puerto Conto                                   | 4                             | 52                                       | 1                   |
|                      |                        | UPA Satélite San José de la Calle | San José de la Calle                           | 4                             | 52                                       | 1                   |
|                      |                        | UPA Móvil Puerto Martínez         | Puerto Martínez                                | 1                             | 13                                       | 1 (de Bellavista)   |
|                      |                        | UPA Fija Napipí No. 1             | Napipí   | 8                             | 104                                      | 2                   |
|                      |                        | UPA Móvil Napipí No. 2            | Mesopotamia                                    | 3                             | 39                                       | 2                   |
|                      |                        |                                   | Isla de los Palacios                           | 3                             | 39                                       |                     |
|                      |                        |                                   | Carrillo                                       | 1                             | 13                                       |                     |
|                      |                        | UPA Fija Bojayá                   | Loma de Bojayá                                 | 4                             | 52                                       | 1                   |
|                      |                        |                                   | Pogue  | 4                             | 52                                       | 1                   |
|                      |                        | UPA Móvil Loma de Bojayá          | Corazón de Jesús                               | 1                             | 13                                       | 2                   |
|                      |                        |                                   | Caimanero                                      | 1                             | 13                                       |                     |
|                      |                        |                                   | Cuía   | 1                             | 13                                       |                     |
|                      |                        |                                   | Piedra Candela                                 | 3                             | 39                                       |                     |
|                      |                        |                                   | Veracruz                                       | 2                             | 26                                       |                     |
|                      |                        | UPA Móvil La Boba y El Tigre      | La Boba  | 2                             | 26                                       | 1                   |
|                      |                        |                                   | El Tigre                                       | 1                             | 13                                       |                     |
|                      |                        | UPA Móvil Indígena                | Puerto Antioquia                               | 1                             | 13                                       | 1                   |
|                      |                        |                                   | Lana   | 1                             | 13                                       |                     |
|                      |                        |                                   | Tuena  | 1                             | 13                                       |                     |
| Peñita               | 1                      |                                   | 13   |                               |  |                     |
| Pichocora            | 1                      |                                   | 13   |                               |  |                     |

Como puede observarse las UPA móviles concentran el mayor número de beneficiarios. Cada UPA cuenta con 3 ó 4 docentes que conforman un equipo de planeación, seguimiento y evaluación.



Los coordinadores, docentes y madres comunitarias realizan un proceso regular de planeación imprimiendo el sello de la educación pertinente para la cultura local. Durante la planeación cada una de las actividades pedagógica es revisada bajo criterios como el territorio y la integralidad de la atención.

En palabras de los docentes el *territorio* siempre es la referencia vital. Las actividades pedagógicas se planean enmarcadas en un territorio o con la intensión específica de reconocerlo y apropiarlo. Un ejemplo de ello son las secciones lúdicas con los niños y las niñas sobre los nombres de las comunidades, ríos, municipios, barrios y sectores. Otro referente para construir las actividades es la idea de formación *integral*, que es una formación que articula lo educativo, lo cultural y lo social. Respondiendo a ello durante las planeaciones se busca un equilibrio entre la adquisición de conocimientos y el fortalecimiento y reconocimiento del mundo social y cultural de los niños, por ejemplo los alimentos propios son eje para la construcción de las actividades.

Aunque en términos generales la operación marcha tal cual está programada en los documentos, a partir de los relatos de los participantes del proceso de sistematización se identificaron algunas *debilidades* que aunque no afectan la toda la operación, si impiden que algunos aspectos desarrollen satisfactoriamente. El conjunto de docentes, coordinadores, madres comunitarias, funcionarios de distintas instituciones y líderes comunitarios definieron las siguientes *debilidades*:

- a. Algunos participantes consideran que el trabajo que se viene realizando debería ser más lento, pues se tiene la percepción que el cumplimiento de las metas no deja tiempo a la reflexión, concertación y coordinación de propósitos y acciones que garanticen la calidad de vida de los niños y niñas.
- b. Otros participantes analizan que el proyecto debería responder menos a la coyuntura de la situación actual de la primera infancia en el Chocó y más a plantear estrategias a mediano y largo plazo que estructuren la atención integral de la primera infancia.
- c. En algunos casos los coordinadores y docentes han recibido amenazas por exigir el cumplimiento de las actividades a las madres comunitarias y personal del hogar comunitario.
- d. Algunos docentes desconocen el PAIPI Diocesano y sus líneas de acción. Aparejado a esto, los participantes de la sistematización concluyeron que la estrategia de cualificación es insuficiente para consolidar un equipo de



docentes y coordinadores apropiados del proyecto. La dificultad de construir equipo se agudiza debido a la rotación de docentes y coordinadores <sup>64</sup>.

- e. La planta física con que se cuenta no responde a las necesidades del proyecto, no se cuenta con dotación suficiente y contextualizada para la realización de actividades con los niños y las familias y tampoco poseen instrumentos que les permitan registrar la experiencia como cámaras fotográficas y grabadoras. En el entorno familiar se carece de implementos de cocina como estufa, ollas, vasos, platos pocillos para la preparación de los refrigerios.

A esto se le suman algunas dificultades de coordinación dentro del mismo proyecto, como la falta de comunicaciones entre las coordinadoras de cada entorno, la inexistencia de escenarios de coordinación municipal y de criterios de seguimiento. Tal como viene funcionando las coordinadoras no tienen día de descanso, los docentes y auxiliares indígenas de las zonas más distantes no asisten a las reuniones de coordinación y no es claro cuál es el conducto regular para la toma de decisiones en campo.

Pese a estas dificultades, el impacto generado por el Proyecto en las comunidades ha requerido que se amplíen los cupos debido a que las familias así lo solicitaron, a que el grueso de los niños y niñas menores de 5 años del municipio no estaban participando en ningún programa social o educativo y al alto grado de vulnerabilidad de la población que no permite vincularse a otra alternativa de educación inicial.

Las instituciones municipales y los aliados hacen un claro reconocimiento a los logros del *Proyecto Calidad de vida de la primera infancia en el Chocó: garantía y restitución de sus derechos y la prevención de su vulneración*. Además lo califican como “bonito” y “pertinente”, sosteniendo que está vigente su compromiso para defenderlo y fortalecerlo. Otros actores como los líderes y los padres y madres de familia reconocen elementos como, hablan del buen desempeño de los coordinadores, docentes y auxiliares, conocen las actividades que realizan con los niños y las niñas, con las familias y con la comunidad y asumen que el propósito del proyecto es atender al 100% de los niños del municipio.

---

64 La propuesta para contrarrestar esta situación es que docentes y coordinadores tengan contratos que les aseguren mayor estabilidad laboral (al momento de realizar la sistematización los contratos eran por tres meses).





### ***Litoral de San Juan***

Debido al conflicto armado, las actividades productivas en el municipio de Litoral han menguado, cada vez son menos frecuentes la agricultura y la pesca que proveía de alimentos a las familias de la región. En el conflicto están involucrados las FARC, los paramilitares, Los Rastrojos, las Águilas Negras, el ejército y la policía. La confluencia de todos estos actores armados complica la intervención en estas comunidades. Los docentes y coordinadores que están en la zona advierten que la amenaza es constante y que *“hay que andar con cuidado por la situación”*. En muchas ocasiones no pueden desarrollar las actividades programadas, ya sea porque un grupo lo impide, porque se presentan enfrentamientos o porque existe una tensión constante por su presencia, como lo ratifica el relato de la madre comunitaria:

*“En esta comunidad viven dos actores armados las águilas negras y los rastros, unos permanecen en la orilla del río y otros en la parte de atrás del pueblo, ellos imponen su ley pero tan bien el miedo en la comunidad... Pero a pesar de eso la comunidad hace todo lo posible para seguir adelante y seguir su vida, como si no pasara nada...”*

Madre comunitaria

A toda situación se le suma, la siembra intensiva de cultivos ilícitos, por lo que constantemente hay muertes, desapariciones, desplazamientos masivos de campesinos, debido a que como están involucrados en esta dinámica, se convierten en objetivo militar de determinado grupo armado. Ante este panorama es necesario reivindicar que los coordinadores, docentes y auxiliares no dudan sobre su participación en el proyecto. Como ya se había mencionado, esta situación es preocupante porque en el Litoral del San Juan la operación se desarrolla a través de la figura de las UPA Móviles y por lo tanto se debe asegurar la movilidad del docente y procurar la disposición de alimentos en las comunidades.

Las comunidades que están involucradas en el desarrollo del proyecto son Munguidó, Barrios Unidos, Choncho, Cucurupí, Cocopomá, Guachal, Palestina, Quícharo, Taparal, Tocaromá, Charambirá, Burujón, San Bernardo y Taparalito. En esta modalidad 28 docentes atienden 25 Hogares comunitarios y 324 niños.

En el entorno familiar se atienden 40 localidades a saber:



|                  |                |                        |
|------------------|----------------|------------------------|
| Cucurupí         | Barrios Unidos | Puerto Murillo         |
| Papayo           | Peñita         | Corriente Palo         |
| Teocilirio       | Pangalita      | Docordó                |
| Los Perea        | Guarataco      | Pichimá Playa          |
| Barsalito        | Palestina      | Puerto Wadualito       |
| Unión San Juan   | El Coco        | Nuevo Pitalito         |
| Delicias         | El Quícharo    | Tocoromá Quebrada      |
| Munguidó         | Taparal        | Loma Alta              |
| Buenavista       | Tocoromá Playa | Santa María de Pángala |
| Guachal          | Venado         | Burrujon               |
| Unión Wuinia     | Chaspié Medio  | San Bernardo           |
| San José         | Chaspié Tordo  | Barsalito              |
| Estrella Pángala | Taparalito     | Pichimá Quebrada       |
| Barsalito        |                |                        |

En las actividades pedagógicas con los niños y las niñas se trabajan temas como el aseo personal, el buen trato, el respeto a las demás personas y ejercicios que fortalezcan la motricidad gruesa y fina. A estas acciones con los niños y niñas se le suman las visitas domiciliarias y encuentros familiares para el intercambio de experiencias sobre el cuidado de los niños y su educación inicial.

En la planeación de las actividades colectivamente docentes, madres comunitarias, auxiliares de cocina y coordinadores se reflexiona sobre los enfoques y principios orientadores. Especial énfasis merecen en sus discusiones el enfoque étnico y el mandato de formación integral.

*El enfoque Étnico* es definido operativamente por el equipo como la estructuración de contenidos y temáticas en respeto o fortalecimiento de la cultura afro e indígena. En la práctica esto los ha llevado a usar los recursos del medio (frutas, materiales), a incorporar algunos elementos de la tradición oral de las comunidades y a incorporar en las acciones de aprendizajes danza y ritmos musicales de la región. Por su parte la reflexión de la formación integral toma forma en el análisis del contexto cotidiano del municipio y la planeación de acciones pedagógicas que permitan la reflexión de los acontecimientos locales.

El equipo menciona como fortalezas de la operación la disposición de las madres comunitarias para la adquisición de nuevas herramientas para el trabajo con



niños y como debilidades la carencia de materiales necesarios para las actividades con los niños y niñas. Temas como la necesidad de una auxiliar para las madres comunitarias, el requerimiento de material didáctico apropiado para el trabajo con indígenas y de espacios adecuados para la atención de los niños, distintos a los hogares de las madres comunitarias, son reiterados en todos los municipios.

El balance de los docentes es muy optimista pues según ellos se ha sensibilizado y promovido la solidaridad con respecto a la primera infancia y la educación inicial, los docentes, coordinadores y madres comunitarias cuentan con herramientas pedagógicas para el trabajo diferencial con los niños y niñas y los niños y niñas han evolucionado en el establecimiento de relaciones con sus pares y a en la resolución de sus problemáticas.

Tristemente estos avances se entorpecen por el desplazamiento forzado de las familias debido a enfrentamientos y amenazas directas. Adicionalmente, el conflicto y la dispersión de los centros poblados no permiten que los elementos de trabajo, refrigerios y pagos no lleguen a tiempo. Esta misma situación sugiere mejorar el aporte nutricional y la gestión interinstitucional en torno a la seguridad alimentaria, pues no son pocos los casos de hambre en las familias de los niños y niñas, especialmente en las familias indígenas en donde las condiciones nutricionales de los niños no han mejorado.

Las sugerencias más reiteradas del equipo para mejorar la operación son la necesidad de un espacio físico para realizar las actividades propuestas en el entorno familiar, mejorar los niveles de coordinación con las autoridades tradicionales de los grupos indígenas para fortalecer la pertinencia de las actividades pedagógicas con sus niños y realizar un seguimiento más detallado del suministro de alimentos para evitar que lleguen en mal estado.

### ***Río Quito***

La operación en el municipio de Río Quito se desarrolla en las riveras de los Ríos Quito y Pato en donde viven comunidades afrodescendientes e indígenas. La operación se realiza a través de Upas Fijas y Móviles, siendo las últimas las más predominantes. El municipio cuenta con tres Upas fijas ubicadas en los pueblos de Villacontó, San Isidro y Paimadó, siete Upas móviles ubicadas en las comunidades de Boca de Paimadó, la Soledad, Chigurandó, Antadó la Punta, Chiviguidó, Salvio y Boca de Partadó. Los 12 docentes atienden 46 hogares comunitarios y un total de 598 niños y niñas.



| Total hogares comunitarios | Total de niños y niñas | Nombre de la UPA                | Sitios de ubicación de las UPAS | Tipo de UPA | No. De H.C. | No docentes |
|----------------------------|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| 46                         | 598                    | UPA Fija DE Paimadó             | Paimadó                         | Fija        | 11          | 3           |
|                            |                        | UPA Móvil de Boca de Paimadó    | Boca de Paimadó                 | Móvil       | 5           | 1           |
|                            |                        | UPA Fija de Villa Conto No.1    | Villa Conto                     | Fija        | 10          | 2           |
|                            |                        | UPA Móvil de Villa Conto No. 2: | Salvio                          | Móvil       | 1           | 1           |
|                            |                        |                                 | Antadó                          | Móvil       | 1           |             |
|                            |                        |                                 | Chiguarando                     | Móvil       | 2           |             |
|                            |                        | UPA Fija San Isidro No. 1       | San Isidro                      | Fija        | 9           | 2           |
|                            |                        | UPA Satélite San Isidro No. 2   | Boca De Apartadó                | Móvil       | 3           | 1           |
|                            |                        |                                 | Chiviguido                      | Móvil       | 4           |             |
| UPA Móvil San Isidro No. 3 | Soledad                | Móvil                           | 2                               | 1           |             |             |

Los coordinadores de la operación en Rio Quito puntualizaron que dentro de las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso, las visitas domiciliarias en las tardes o las noches, las actividades recreativas y las charlas y los encuentros familiares al final de la tarde o los domingos fueron las más pertinentes. En su perspectiva fueron menos pertinentes las reuniones en las mañanas. En la cotidianidad con las comunidades los docentes han identificado que en algunos poblados indígenas podrían abrirse nuevos hogares tradicionales porque la población de niños y niñas menores de 5 años supera la establecida por el Bienestar, sin embargo no se ha atendido su solicitud de ampliar la cobertura, lo que redundaría en una ampliación de la cobertura del Proyecto en el entorno comunitario.

En el desarrollo de la operación, los docentes utilizaron herramientas de registro, seguimiento y monitoreo a la situación de los niños y las niñas en relación a los procesos pedagógicos y la garantía de sus derechos, entre éstas se pueden mencionar:

- Observador: Sirve para hacer seguimiento a los niños y a las madres (nombre, identidad, fecha de nacimiento, nombre de los padres, esquema de vacunas, teléfono).



- Planeador: Herramienta en donde se consiga información sobre las actividades, lugar, objetivos, resultados, categorías, metodología, indicador de logro, materiales, lugar y fecha y categoría.
- RAM
- Ficha integral.
- Cronograma de actividades.

Entre las dificultades de la operación, docentes, coordinadores y la comunidad en general establecieron que la operación se vio entorpecida por no contar con un espacio apropiado para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Adicionalmente algunas madres comunitarias se resistieron a ser acompañadas por los docentes profesionales por temor a que les quiten sus actividades y porque muchos profesionales no son de la zona.

Líderes y madres comunitarios mencionaron que no identifican un escenario de evaluación a los docentes, coordinadores y demás personal vinculado con la operación. Las quejas de los pobladores fueron presentadas a los coordinadores, pero no se obtuvo una respuesta satisfactoria. Además los líderes plantearon que el cuidado y formación de los niños más pequeños mejoraría si asisten todos los días a la UPA Fija y no únicamente un día a la semana. En su percepción las UPA son más adecuadas para la atención de los niños y niñas, pues en los hogares comunitarios a las madres no les queda tiempo suficiente para atender la parte pedagógica.

En este municipio, los docentes participantes añadieron que la sistematización generó aprendizajes sobre los conocimientos locales alrededor del nacimiento y el cuidado de la infancia. Enfrentar este conocimiento ancestral sugirió a los docentes nuevos vínculos para ajustar sus actividades y preguntar al respecto de sus conocimientos sobre las pedagogías para los niños menores de un año. Como ejemplo mencionaron que reconocieron muchas formas de curar enfermedades, que reafirmó la preocupación de los padres por la salud de los niños y desestimó la idea de que los padres son descuidados si no van al médico occidental.

### **3. Conclusión de la operación**

La operación se montó de acuerdo con lo establecido en el PAI y en el PEI y está en proceso de consolidación. Muestra de ello es que las comunidades de los municipios de Bojayá, Litoral del San Juan y Rio Quito conocen el proyecto y lo califican como valioso para su comunidad y para sus niñas y niños. En el mismo



sentido las administraciones municipales manifiestan su intención de sumarse al proyecto y de que este repercuta en el municipio. Alianzas y escenarios de debate como la Mesa por la Primera Infancia y los Consejos de Política Social aun no son realidad, pero se empiezan a sumar voces señalando que son estos escenarios en dónde se debe liderar la discusión sobre la garantía de derechos a la primera infancia que no le corresponde a un actor institucional particular como la Corporación por la Fé.

La lectura de las dinámicas comunitarias llevó a la implementación acertada de la estrategia de movilidad. Sin embargo, esta forma de actuar es más sensible a los avatares del conflicto armado y a la carencia de infraestructura en las localidades. Estas situaciones se sortean cotidianamente cambiando de horarios y locaciones. Aunque no está de más empezar una reflexión colectiva más profunda cuyo propósito sea la construcción estrategias de atención a más largo aliento recapitulando los aprendizajes del proyecto, uno de ellos que las madres comunitarias requieren como mínimo un auxiliar de cocina para concentrarse en las acciones pedagógicas.

La estrategia que apunta a lograr *Condiciones básicas para el desarrollo de la primera infancia* se está desarrollando puntualmente. Sin embargo, las condiciones básicas se construyen en la suma de esfuerzos institucionales y comunitarios, suma que aún no se materializa. No obstante las metas con respecto a registro, afiliación a salud y vinculación a programas de crecimiento y desarrollo se han cumplido.

En los cuatro municipios estudiados la situación nutricional de niños y niñas no se acerca a la deseable. El proyecto responde a esta problemática procurando acercar a las familias y los niños a la institucionalidad estatal y su oferta en salud, con sensibilizar a los padres sobre la salud y nutrición de sus hijos y con suministrar complementos nutricionales en el marco del proyecto. A pesar de ello, todos los actores involucrados en la sistematización coinciden en señalar que estas acciones son insuficientes debido a que las comunidades indígenas y afros más dispersas viven una crisis alimentaria producto de la limitación de la movilidad impuesta por los actores armados y del agotamiento de algunos recursos, en este contexto revertir la tendencia a la desnutrición crónica requiere esfuerzos complementarios que superar el ámbito del proyecto. De todas formas es en los sectores más rurales en donde los avances frente a la garantía de *derechos de los niños* son más significativos, pues en muchos de estos sectores se desconocía totalmente este tema, la responsabilidad del Estado



frente a su garantía y la importancia de la primera infancia en el desarrollo de las personas.

En todos los municipios el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se presenta como el principal aliado. Esta alianza redunda en la ampliación y mayor impacto de las acciones de las dos instituciones. Sin embargo, es menester darle a la alianza un perfil más alto que permita canalizar las apreciaciones sobre el funcionamiento de los hogares comunitarios, la minuta nutricional.

En el tema de la educación inicial, la estrategia de fortalecimiento a la labor pedagógica de las madres comunitarias y padres y madres de familia está en marcha. Las UPA se consolidaron como los nodos de la reflexión en la educación propia y pertinente para la primera infancia, aunque aún están en el camino de ser apropiadas por las comunidades y la administración local. Por su parte la mayoría de los docentes gozan de credibilidad, exceptuando algunos casos en los que se evalúa mal su desempeño y que no sean de la zona.

La educación pertinente para la cultura empezó con la adaptación a los poblados dispersos y a los horarios de las comunidades. Las instituciones aliadas no poseen esta misma flexibilidad, lo que limita las posibilidades de la atención.

Es constante el llamado a mejorar la coordinación del proyecto en procura de construir un equipo y acciones más cualificadas. El tema de la rotación de personal aparece en esta discusión pues la *descoordinación* se atribuye más al desconocimiento que a la falta de disposición para su consolidación, por ejemplo en el momento de realizar la sistematización en el municipio de San Juan 3 coordinadores tenían menos de 3 meses de haber asumido el cargo. Esta misma situación entorpece que se profundice en la educación pertinente pues desde el lugar de coordinadores y educadores como gestores de los saberes tradicionales en los procesos educativos se diluye en la rotación constante.



## **APRENDIZAJES EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA EJECUTADO POR LA FUCLA Y LA DIÓCESIS DE QUIBDÓ**

Este balance es construido recogiendo los relatos de los protagonistas del proceso de sistematización: los operadores: coordinadores y docentes; usuarios: niñas, niños, sus padres y representantes institucionales, y los líderes de las organizaciones sociales en donde desarrollan el programa la FUCLA y la Diócesis de Quibdó.

### **1. COMUNIDAD**

Las reflexiones de estos actores, al respecto de lo comunitario fueron provocadas por las preguntas reflexivas que durante el proceso de sistematización indagaron por cuál fue el principal aprendizaje del programa en el ámbito comunitario. Lo cual condujo a una multiplicidad de aseveraciones en las que se evidenció una construcción particular de aprendizajes de acuerdo a las perspectivas que cada actor tenía frente al proyecto y a su comprensión específica frente a “*lo comunitario*”.

Todos los actores entrevistados, pero principalmente los operadores, coordinadores y docentes, indican que el principal aprendizaje del programa ha sido transformar en el colectivo de padres, madres o acudientes de los niños la idea de que ellos son personas pequeñas a las que hay que satisfacer sólo proporcionando comida y vestido, posicionando otra, en donde los niños requieren una atención particular relativa a sus necesidades de socialización, afecto y aprendizaje relativa a la etapa vital que viven. En otras palabras, los operadores nombran como el principal aprendizaje comunitario acentuar la idea de “*niños y niñas en la primera infancia como sujetos de derechos*”. En palabras de los Coordinadores de Grupo de Atención.

*“Actualmente se comienza a comprender y aceptar a los niños como sujetos de derecho de forma activa, es decir se les reconoce sus capacidades y derechos en la práctica, aunque en forma lenta el proyecto ha propiciado en padres, cuidadores y comunidad en general un mejor conocimiento y comprensión del desarrollo de los niño-as, la comunidad comienza asimilar el juego como herramienta fundamental en el aprendizaje de estos, el desarrollo de competencias y habilidades como capacidad del niño-a para aprender, el reconocer a niños y niñas como poseedor de*





*un lenguaje que le permite comunicar sensaciones y emociones desde su nacimiento ha abierto a las familias una nueva forma de interactuar con sus niños. (...) Nosotros cuando hacemos actividades masivas los adultos que hay alrededor se divierten, se ríen, juegan y gozan de los juegos de los niños y dicen “como saben esos peladitos... esos peladitos si son avispados”, uno siempre los oye diciendo “uno cree que los pelados no aprenden, uno que va a saber que los peladitos son capaces de hacer esas cosas, de armar ese rompecabezas, de hacer esto de hacer lo otro”, es como la visión que se tenía del niño que simplemente están ahí para comer, para jugar y para molestar cuando el otro está bien ocupado, entonces ese cambio es lo que los ha permitido irlos reconociendo e ir, digamos intentando”.*

(Entrevista colectiva coordinadores)

El relato de un líder comunitario refuerza este impacto ya que muestra como se ha ido comprendiendo durante el desarrollo del programa como *“lo que el niño aprende en esos primeros años depende el desarrollo de su vida adulta”.*

*“Yo por ejemplo he hablado con la hermana sobre el tema y con algunas madres de familia he hablado y lo miran como el paso a mejorar la pequeña sociedad en la que vivimos, ¿por qué? por la integración que se da que era la que no existía acá, entonces a través de este sistema se va a lograr vincular más la parte adulta con el crecimiento del niño, porque hasta donde entiendo esa primera etapa que se está trabajando en este momento debería ser la etapa que mejor manejada deberían tener los niños, porque yo escucho que de lo que el niño aprende en esos primeros años depende mucho el desarrollo de su vida cuando adulto, entonces si era así que se cuidaba de razón que vivíamos tirando era como para los lados, yo espero que de pronto por esa parte se empiece a mejorar la sociedad”.* (Líder Santa María- Unguía)

Las anteriores apreciaciones muestran que se está desatando una reflexión acerca de los niños como sujetos con potencialidades cuyo desarrollo se inscribe en la relación con los adultos. Sin embargo, los actores sociales también plantean que es necesario continuar reflexionando sobre el reconocimiento de las formas como las comunidades han ido asumiendo en sus prácticas culturales nociones, a veces invisibles para los agentes institucionales, de los niños y niñas como sujetos de derechos. Y por otro lado, es importante, ahora trabajar por superar la percepción, en algunas comunidades, de las instituciones como agentes



represivos que llegan a controlar un ámbito que históricamente ha sido íntimo para las comunidades.

*“Ahora creo yo nos toca trabajar en algunas comunidades porque la gente salga de la idea que somos como policías, y que ya no les permitimos dejarles hacer lo que ellos han sabido hacer, por lo que hemos aprendido últimamente, a nosotros también nos toca aprender sobre la forma como la gente ha criado a sus hijos y ese creo es el siguiente paso que tenemos”.*  
(Docente, Litoral)

Otros aprendizajes en lo comunitario relativos a la idea del niño como sujetos de derechos, tienen que ver, por un lado, con la relación que establecen los niños y sus padres con las instituciones de atención, comprendiendo como pertinente y deseable el despliegue de programas en función de problemáticas que afectan a los niños en el ciclo vital de la primera infancia. Y por el otro, en la relación adultos – niños en dónde empieza a ensayarse una relación guiada por los derechos, en este plano los adultos buscan equilibrar siempre la comprensión de “derechos” y deberes.

(Existe un impacto comunitario) *“porque lo que ha hecho el proyecto en todos estos meses ha sido recordarnos a los adultos profesionales, a los adultos padres de familia, a los adultos madres comunitarias que hacen de institución prestadora de servicio, recordarnos lo prioritario que es el niño y la niña, todos esos derechos que tienen y mostrarnos, nos ha visibilizado, las violaciones que se han hecho a los derechos de los niños y las niñas, las violaciones que se les ha hecho a los niños ha vivenciado eso la presencial del proyecto, entonces ha permitido que se generen esos espacios de reflexión, de construcción de normas para respetar, para preservar al niño o a la niña”.* (Docente Acandí)

(Este proyecto ha servido) *“Para que los chicos, los niños y las niñas reconozcan y respeten sus derechos y deberes como niños y como niñas, porque nosotros a veces como adultos somos los que maltratamos, violamos, abusamos y de todo, NO los tenemos en cuenta entonces a través de este proyecto hacemos que el niño y la niña se tenga en cuenta desde temprana edad”.* (Entrevista coordinadora Rio-Quito)

Estos relatos nos llevan a distintas reflexiones. La primera es que los derechos se asocian muy fuertemente con ser víctima de agresión, de allí que el tema con el



que se contrasta ser sujeto de derechos es la posibilidad de “abuso” y “violencia” por parte de los padres. Siguiendo esta tendencia se ubica como impacto del proyecto la reducción del maltrato infantil, el incremento de la denuncia frente al maltrato y el despliegue del control social frente a este tipo de situaciones.

Los relatos agrupados bajo la perspectiva de la visibilidad de la primera infancia como sector poblacional están relacionados con la apertura de la discusión sobre la infancia como grupo poblacional con requerimientos específicos.

*“Ahora nos hemos pellizado y nos hemos dado cuenta que estábamos dejando ahí relegados a los niños y niñas, que si sobraba era para ellos, que no había quién reclamara por ellos, entonces ese presupuesto lo podían utilizar en otra actividad o en otra población, o que los niños para el próximo se les da yo no sé qué- entonces se ha ido como tumbando esa teoría que se estaba manejando allí, no solo teoría, esas acciones, esa práctica negativa que se tenía que si lo habían invisibilizado totalmente al niño y a la niña, entonces a través de las actividades y de la divulgación de lo que es todo el proyecto ha permitido ir teniendo en cuenta, que el niño y la niña recuperen su espacio, su lugar, esa posición que merecen de ser escuchados”. (Coordinadora Bojayá)*

El relato subraya la importancia de la creación de espacios de reflexión sobre los niños más pequeños. Así el niño pequeño empezaría a transitar una senda que lo lleva de ser objeto de publicidad electoral- el candidato besando niños- a ser sujeto en reflexión política. (Cf Roberberg 2007). Este impacto tiene un relato paralelo en los niños y madres quienes hablan de que se ha visibilizado la infancia porque los han sacado del espacio cerrado y privado del hogar y del HCB.

*“La gente de la comunidad al observar a los niños pasar se quedaban mirándolos brindándoles algunas sonrisas, incluso algunos coches (caballo de carga con ruedas) y los moto-taxistas les daban el paso y esperaban a que los niños y niñas pasaran. Desde sus casas y a esa hora del día los observaban las mujeres, adultos mayores y gente que trabajaba en los alrededores del camino que llevaban los niños”. (Docente Unguía)*

Potencia y complementa este impacto de visibilización social y política de la primera infancia la estrategia de Comunicación establecida por el PAI. Desde aquí se estructuran procesos de sensibilización al rededor de los niños pequeños y sus problemáticas. Un ejemplo de ello es que los participantes de la sistematización



están de acuerdo en señalar que existe un impacto de la promoción del buen trato, especialmente de las carteleras ubicadas en sectores estratégicos.

*“En este momento esas acciones como tal no las tenemos, bueno mira hay cosas que hacemos que si tienen esa incidencia, lo de las carteleras por ejemplo, cierto, eso es lo que pretendemos comenzar despacio, porque aquí hay una cosa, uno dice “una manifestación por los derechos de los niños” salen 3 y ya se te cayó el proyecto, porque el resto dice, ve, a ustedes nadie les para bolas, no fueron si ve. Pero entonces tu comienzas por cositas así poquitas, comienzas por las instituciones, por las escuelas, por los colegios, por los barrios y vas como bombardeando de a poquito hasta que llega el punto en que ya puedes hacer otro tipo de cosas, entonces lo que está dado por el momento es eso, lo tenemos programado para que cada mes podamos tocar un tema, que sea sensible, cierto, que sea de la situación terrible que tienen los niños, mira que cuando hacíamos esas carteleras tratamos de hacer pero que no lo logramos del todo, pero la próxima yo sé que va a mejorar, era no regañar a la gente, no culparlos, es decir, no hacerlos sentir culpables como de esa situación que viven los niños, sino que trataran otra posibilidad, otra forma distinta y que todos podríamos contribuir a que la situación fuera la otra, entonces esa era más o menos la estrategia que tratamos de implementar (...) Una semana antes habíamos hecho también con un volante, imprimimos unos volantes, e hicimos una especie “asalto o toma” de los barrios donde hay más índices pues de violencia, llegaban a la casa hablaban con la familia o la persona que estuviera, le leían el volantico, reflexionaban con la persona y le daban el volante, entonces esa fue también una cosa muy positiva porque a veces le decían “no mire yo conozco a fulana o tal persona le pegó tan horrible a un niño”, o le decían “meta uno por allá en esa casa” como le dijeron a una docente “meta uno debajo de esa puerta para que esa señora cuando llegue lo encuentre ahí, porque ella le pega mucho a los niños”, entonces cosas como esas son las que se han venido haciendo, esa es como la parte de sensibilización a la comunidad, ese es como el sistema”. (Coordinadora Acandí)*

*“Han hecho jornadas pedagógicas de carteleras en las instituciones, entonces están ‘atacando’ eso por varias partes, ayudas visuales, las actividades que hacen con los niños, con los niños y madres porque no solamente son con los niños, yo pienso que eso da un resultado positivo”. (Aparte entrevista funcionaria Secretaría de Gobierno Acandí)*



Siguiendo la misma tendencia, en Unguía se resalta la actividad del “Reinado por los derechos”, en donde los niños salieron a desfilan por sus derechos.

*“Es en las actividades de los niños donde se involucra más la comunidad, ya, hicimos estos días un reinado por los distintos Derechos y todo el pueblo se volcó a ese desfile y a ese evento, entonces uno hace la comparación y bueno para lo cultural si van”.*

Aparte taller con docentes y auxiliares Unguía.

Por otra parte, en los relatos de los actores involucrados en el proceso son recurrentes las referencias al impacto comunitario a través de transformaciones sucedidas en las Madres Comunitarias de los Hogares Comunitarios de Bienestar.

(El proyecto ha impactado) *“generando muchas posibilidades de aprendizaje para las madres comunitarias, es una labor muy bonita también”.* (Coordinadora Bojayá)

Esas madres comunitarias que antes del proyecto eran “cuidadoras” se transforman en “educadoras”. Sin embargo, fueron estas mismas madres con quienes se dieron las primeras tensiones vividas por el proyecto en cuanto ellas debían disponerse a abrir su “espacio de trabajo” y a exponer “su quehacer” a la observación de otros externos a su dinámica cotidiana.

*“Para la comunidad, es decir, para muchas personas que si se han interesado, es muy bueno, de pronto las madres con las que han tenido un poquito de dificultad, porque ajá, esto es un cambio ellas antes estarían por decir conmigo o cuando venía una visita de Bienestar Familiar que venía visita de Bienestar, pero la visita viene hoy, está hoy, mañana, de pronto hasta pasado mañana, cierto, se va, ya, otros 2 meses, otros 3 meses, todo depende de cómo las programan o de cómo se las aprueben las visitas, entonces, en cambio ahorita ellas son las que han tenido un poquito de dificultad porque ya, tu sabes que cuando uno está ahí si como se dice “a las anchas panchas” y ya a uno siempre lo tienen aquí (señala los ojos), aunque yo quisiera hacer mucho es por ejemplo, en Los Angelitos está la docente hoy, me imagino que la otra docente está en el otro hogar, igual ellas pasan ven el hogar y se asoman y ven a la docente realizando una actividad con los niños, algunas si vienen y me comentan, es decir, a mi si me ha parecido que ha sido demasiado bueno este programa”.* (Coordinadora Río Quito)



Para el caso de las comunidades indígenas, un líder indígena recalca que el proyecto tiene un impacto comunitario en tanto revitaliza el trabajo de la madre comunitaria en perspectiva de fortalecimiento cultural.

*“Si, es que el proyecto de mi parte yo no lo vi, y entonces como yo escuchaba así como llegó el proyecto bueno, la madre como ellas ya estaba cambiado ahora, ya ha venido a rescatar nuevamente a los ancestrales que venimos eso, sí”.*

(Aparte entrevista líder indígena Kuna- Tule resguardo Arquía- Unguía).

En cuanto a la promoción de la participación durante el proceso de la sistematización de la experiencia se encontró un grupo de relatos en donde se habla sobre la formación y el empoderamiento de los agentes socializadores de los niños/as en el sentido de las problemáticas de la infancia:

*“Yo creo que la experiencia así como la hemos vivido aquí en el municipio a mí me parece bien, ganancias que de pronto no forman tanto como parte del proceso en sí, ligados como del contexto pues del proceso como tal, está lo que habíamos hablado también, como el mejoramiento del nacimiento de la participación de la comunidad como tal, ¿cierto?, ahí no solamente estamos haciendo un trabajo en por de esos niños y de esas niñas, sino que estamos haciendo un trabajo comunitario, estamos fortaleciendo el aspecto de la participación ciudadana, porque el solo hecho de que ellas ya sean capaces de salirse de sus casas para participar ya eso para mí es un beneficio extra para el municipio, que no está contemplado como tal dentro del proyecto, que es otra ganancia más que le estamos dejando a nuestro municipio y es esa participación, es algo muy importante porque como te decía también los niveles de participación de nuestras comunidades son supremamente bajitos, muy bajitos, entonces eso me parece bueno”.* (Docente Riosucio)

En un caso un líder enunció cómo los argumentos generados en los proceso de primera infancia son usados por él en otros espacios a los que ha sido convocado.

*“Muy buena, ya que he aprendido muchos conocimientos que me han servido para transmitírselos a las usuarias del programa, como también me han servido para dar aporte en las reuniones con las instituciones”.* (líder comunitario Juradó)



Es necesario recalcar que este aprendizaje es direccionado desde el PAI, el cual establece que el PAI y PEI sean una construcción colectiva. El proyecto busca legitimidad en comunidad en la que se desarrolla, para ello instaura como principio la participación, que será efectiva únicamente si se abren los espacios para ello y si la comunidad reconoce al operador como un ente legítimo. La legitimidad del programa se legitima en la acogida que tiene el proyecto y el reconocimiento del que gozan la FUCLA y la Diócesis de Quibdó en sus contextos de operación.

*“Ya hay reconocimiento del proyecto en la comunidad y como le contaba, hay mamás que dicen “yo no tengo niños en el hogar comunitario, pero quiero ir a escuchar la charla”, tranquilamente, si, ellas vienen y participan de la charla, como ya no tienen a sus hijos dentro del programa porque por edad ya salen pero igual ellas participar, no hay problema, venga escuche y participe, por ejemplo a veces invitan al pastor a escuchar y ellos participan y se van allá a observar, y preguntan y bueno hoy qué van a hacer con los niños?, ayer ellos mismos tomaron las fotos y decían “miren los niños tan lindos”. (Docente Unguía)*

*“Aquí ha sido muy importante lo del proyecto porque hemos podido dedicar espacios para pensar y reflexionar en lo que no habíamos pensado, y como la Diócesis siempre ha sido cumplida con nosotros, pues eso lo resaltamos”. (Líder Bojayá)*

La legitimidad de la que gozan la FUCLA y la Diócesis está asentada en su trayectoria de trabajo en las comunidades del Pacífico y en las prácticas desplegadas por el proyecto. En un caso – comunidad Santa María en Unguía- se identifica cierta continuidad entre las preocupaciones de los religiosos y religiosas sobre la infancia y el proyecto de la Fucla. En cuanto a las prácticas del proyecto que permiten que los usuarios lo lean legítimo y pertinente se mencionan:

- ***Generación de empleo en los pobladores de las comunidades: “repatriar el recurso”***

*“Hombre, positiva, para mi es positiva, porque mire a pesar que esto también ha generado en la parte económica y en la cuestión del empleo, porque casi todos los que estamos trabajando aquí éramos docentes y fuimos sacado así abruptamente, bueno eso en cuanto a esa parte, en cuanto a la parte económica, es lo que siempre Esperanza ha sido muy*



*reiterativa se repartiera el poquito recurso que llegara, así no fuera hacia una sola persona, sino que fuera varios los beneficiarios, entonces, pues yo concluiría más en que esto ha sido todo positivo, pues no ha sido un fracaso, no ha sido malo, ojala siguiera”.*

(Coordinador entorno familiar- Fami casco urbano Unguía)

- La capacidad de concretar ideas y de cumplir los pactos.

“A un conocido le insistí que llevara la niña aquí para que se asocie al proyecto y vaya aprendiendo y la comunidad por ejemplo tiene una aceptación muy importante, ahora que se está desarrollando la construcción para el salón común, que la gente lo ve con muy buenas ganas y están considerando los derechos de una mejor forma de desarrollarse y como uno acá no tiene los medios la gente lo ha mirado como mucho apoyo”. (líder Juradó)

- ***Que los operadores sean de la región.***

*(La Participación y aceptación) “es porque la gente que está trabajando es de la propia comunidad, ese es el fuerte nuestro, porque todos los docentes de Tanela la gran mayoría viven allá y todo el mundo los reconocen y los que han llegado es que han sido seleccionados y han tenido un buen trabajo y es aceptada y reconocida allá (...) y (los docentes) han sido líderes, la cuestión que nos ha favorecido, las de Tanela son líderes de allí de la comunidad y como ellas están liderando el proyecto mayor aceptación tienen, eso no ha favorecido excelentemente.*

(Docente Acandí)

Al respecto del fortalecimiento de las capacidades para ejercer participación política, identificamos que esta base comunitaria operando el proyecto la potencia, ya que los operadores – que son miembros de las comunidad- no solamente están practicando la participación sino también reflexionando sobre sí mismos y sus organizaciones sociales. En este mismo sentido, hay un acuerdo general que este proceso redundará en mayor “exigencia” a las administraciones para que cumplan sus funciones.

*“Yo creo que es como una puerta, una puerta abierta para que se comiencen a presentar cambios en los niños, yo creo que ya de pronto aquí a fin de año habláramos de una movilización o habláramos de algo así*





*alrededor de los niños ya sería algo que tendría muchísima más acogida, porque ya hay más conciencia acerca de la importancia de los niños, yo creo que esto también va a llevar a que se vayan haciendo mayores exigencias a las administraciones, a todas las instituciones que de una u otra manera tienen que ver con el cumplimiento de esos derechos de los niños, si, con el acceso de esos derechos sobre todo en la parte de salud, también de educación porque como decíamos es la primera vez que hay educación para niños de 0 a 5 años, inclusive de gestantes hasta los 5 años, es la primera vez que se da”. (Docente Juradó)*

La generación de alianzas institucionales en la operación, como ya vimos en los capítulos anteriores, afianza la idea de que el proyecto promueve la participación. (El impacto comunitario se observa en) *“Alianzas con diferentes ARP, EPS, Registraduría, Hospital, personería, comisaría de familia, los cabildos indígenas, consejos comunitarios, alcaldías”.* (Taller con docentes y auxiliares Acandí)

*“Un factor muy expuesto es que hay impacto porque hay reconocimiento y un cierto nivel de pertenencia hacia el mismo proyecto.... Por ejemplo asistencia de personas no directamente involucradas en el proyecto (...) Se siente una transición hacia... algo más positivo: estos niños que están compartiendo juntos su primera infancia, estas familias congregadas a su alrededor, los vínculos con instituciones y organizaciones, la preocupación por la pertinencia cultural”.*

(Taller con docentes y auxiliares Unguía)

Adicionalmente, es necesario detenerse en las particularidades de cada localidad, un desafío sigue siendo repensar la atención en las comunidades rurales dispersas, si bien el proyecto desarrolló una estrategia de flexibilización al respecto, al relacionarse de manera orgánica con los HCB, son los términos de referencia de éstos últimos los que dificultan la posibilidad de atención culturalmente pertinente porque no se piensan flexibles y anulan la posibilidad de atención en comunidades en donde no se cumple el requerimiento de 13 niños por hogar debido a la densidad poblacional, a la rotación de la población debido a sus prácticas culturales y a la confrontación armada.

En esta misma línea, en dos casos específicos los participantes de la sistematización relataron que existen factores disonantes para el cumplimiento



de objetivos y el logro de impactos comunitarios. Se puntualizó en la existencia de un proyecto de atención paralelo, que nació por iniciativa de la Alcaldía de Riosucio desatendiendo la propuesta de la FUCLA lo que en el largo plazo podría generar conflictos en la comunidad.

*“Al contar con todo el respaldo municipal el proyecto podría liderarse desde unos escenarios más adecuados para los menores, el hecho que funcione otro proyecto de atención a primera infancia con respaldo del municipio, pero sin ningún tipo de acuerdo entre los dos proyectos de atención generan en el casco urbano, cierta competencia, rivalidad que no ha sido muy favorable en especial para los usuarios, y comunidad, por lo ello se ha generado duplicidad en asistencia, los padres de familia aun no tiene claro el cual participar, desubica y no genera propuestas para el bienestar de los niños/as y familias”.*

(Coordinadora entorno familiar- Fami casco urbano Riosucio).

Un grupo de aprendizajes se refirieron a la pertinencia cultural de las acciones del proyecto. Al respecto, se nombran impactos comunitarios positivos en tanto se está fortaleciendo y respetando la cultura de los pueblos:

*“Con este proyecto se está respetando nuestra cultura nosotros como comunidad estamos también enseñando a los niños, digamos a la FUCLA que rescata la cultura, porque nosotros tenemos varias culturas, entonces lo importante es que nosotros nos interesamos en esa parte”.*

(Conversatorios indígenas comunidades de Tanela- Unguía).

*“Con el proyecto se está fortaleciendo la cultura y contribuyendo a la unidad... en este momento si, si porque hay algunas compañeras (Madres Comunitarias) que de verdad están dejando lo que es las integraciones, no es que cada una está ahí por su cuenta, han llamado la atención la compañera para que algunos se enseñen a compartir, algunas plantas medicinales, van y lo recogen luego dicen estas plantas sirven para tal cosas, ya, entonces uno en esa parte si ve que está fortaleciendo porque nosotros nunca habíamos visto, hemos tenido una cantidad de reuniones nosotros aquí pero nunca habíamos llegado a compartir así, y también como uno aprendiendo como de algunas plantas, ya después de algunos años de uno estar aquí he aprendido de algunas plantas medicinales, de la importancia que tienen”.*

(Conversatorios indígenas Juradó)



El plano del fortalecimiento se lo evidencia cuando el proyecto introduce la discusión de la pertinencia étnica en los HCB que ya venían operando. El plano del respeto en el esfuerzo por dialogar y abrir espacios de reflexión al respecto del cómo y cuándo de la operación. La suma de estos dos planos lleva a que los participantes de la sistematización concluyan que:

*“Este proyecto sirve para la resistencia de los pueblos, fortalecimiento de los procesos organizativos de los pueblos” (...) “Este tipo de comunidades tiene diferentes tipos de culturas hay mucha gente que no toma en cuenta la cultura de estos pueblos, entonces es la oportunidad que la cultura permanezca y los niños valoren eso diferente”.*

(Docentes y auxiliares Acandí)

Además del respeto y fortalecimiento hacia las culturas de los habitantes de los municipios de Unguía, Rio Sucio, Acandí y Juradó el proyecto está promoviendo un encuentro cultural reflexivo entre los grupos indígenas con el mundo occidental. Este encuentro generalmente ha derivado en etnocidio. Empero al promoverse el fortaleciendo y respeto cultural se abre el espacio para una reflexión sobre intercambio cultural, promoviendo una relectura y apropiación y no la disminución o negación de la cultura del otro.

*“De igual ya hemos notado las relaciones institucionales en las comunidades a través del proyecto, tenemos comunicaciones de manera directa con el centro de recuperación Moimo, ya eso es para mi el avance notable y la misma comunidad están conociendo que en las comunidades hay niños desnutridos, que muchas con la desnutrición veces nos confundimos, o sea, muchas madres han dicho que confunden un niño desnutrido con una enfermedad tradicional, entonces muchas veces eso equivale a perder niños y hasta ahora estamos en la tarea de hacer más consolidación de esa idea que ellos reconozcan que han perdido de vista por tomar de gran importancia o demasiado lo cultural, cosas que ya ahora que tiene que ver con relación de acá y allá y eso nos impacta muchas veces de forma negativa y es más o menos lo expresado”.*

(Entrevista Fidel Cheucarama líder y docente indígena Riosucio).

*“El impacto se puede ver como la incidencia, la acogida y la colaboración que ha tenido el proyecto en las comunidades indígenas. En la incidencia, los indígenas se les ve que han ido asimilando toda esa política educativa*



*hacia la Primera Infancia; han asumido el rol de cuidadores y agentes educativos al servicio de los niños y niñas*". (Ferney Capera coordinador entorno familiar comunidades indígenas Riosucio)

Sin embargo, también es importante reconocer como aprendizaje que es necesario comprender aún en los procesos culturales de las comunidades, el papel de la familia extensa, de los ancestros y de los demás integrantes de la comunidad en el proceso de crianza, porque aún permanece en algunos de los protocolos de atención la idea –solamente- de la familia nuclear, instaurando una lógica desde donde se defiende a la familia nuclear donde la primera línea de responsabilidad la tiene el padre y la madre.

## **2. Niños y niñas**

Los diferentes actores involucrados en el proceso hasta el momento han percibido una serie de cambios, aprendizajes y transformaciones en los niños y niñas que son atendidos por este proyecto, impactos que van desde el ámbito personal, familiar y social, la forma como ahora los niños y niñas se relacionan con sus iguales, con su medio y en su contexto.

*"Por medio de este proyecto evidenciamos los derechos de niños y niñas, al igual que su participación. Los niños son más independientes"*.  
(Taller docentes Gilgal- Unguía).

*"La protección que se le brinda a la niñez, el ingreso al sistema de salud subsidiada, la participación a diferentes programas que ellos desarrollan, la participación cultural y de encuentros de cuidados, la participación de los niños en los actos culturales"*.  
(Entrevista docente Juradó).

*"La desnutrición, el maltrato, el descuido de los padres para con los hijos, ser tenidos en cuenta en la participación en espacios culturales y para la toma de decisiones de la familia, poder contar con un nombre y apellido ha tiempo, realización del control de crecimiento y vacunación"*.  
(Líder Rio Quito)

Como bien se indica los niños han aumentado su participación en el escenario familiar y comunitario. Esto ha permitido según las voces de quienes están más cercanos a ellos, que los niños comiencen a expresar sus ideas, esto es, que los



escenarios han permitido evocar la palabra en los niños y niñas. Expresan sin tanto temor sus ideas, como en momentos de decidir con qué materiales van a trabajar, o en momentos en que se desarrollan actividades en las UPA o en la misma comunidad, donde por lo general se congregan familiares y vecinos; esto comienza a fortalecer procesos de autonomía en los niños y niñas.

*“Claro, si es que esto ha permitido que los niños expresen, si, hay una actividad cultural y ellos ahí dicen sus poesías, ya hablan, no de la misma forma de decir yo voy a trabajar con tal”. (Docente Unguía)*

*“La participación de los niños es muy decisiva a la hora de realizar cualquier evento en la comunidad, están prestos a ser ellos los participantes y en ocasiones involucran a los padres de familia. Cuando se les presenta a las madres de familia la organización de una actividad en la que deben participar también están dispuestas y junto con su hijo elaboran materiales”. (Diario de campo docente Bojayá)*

*“Hoy vemos niños y niñas que sin temor participan de actividades recreativas y lúdicas en las UPAS, han tenido un desarrollo cognitivo pues tienen un conocimiento más amplio de sus capacidades, niños que expresan con seguridad sus temores y sus deseos, niños y niñas que relatan un cuento desarrollando la creatividad de su imaginación. Ha sido un avance muy positivo para los niños y niñas del proyecto, se evidencia mayor su aprendizaje cuando ingresan a la educación formal. Son niños y niñas que están dispuestos a participar de cualquier actividad”. (Diario de campo Marina Landero coordinadora entorno comunitario rural Unguía)*

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la participación va más allá de la mera presencia física de los niños y niñas, sino que hablar de participación es generar espacios y momentos en que los niños también son protagonistas y aportan ideas a los procesos, en este aparte es importante recordar la reflexión que hacía un agente educativo frente a qué se puede hablar de verdaderos procesos de participación cuando sean los mismos niños y niñas quienes contribuyan en la construcción por ejemplo de los proyectos pedagógicos.

Por otra parte y frente a otro impacto o transformación que se evidencia en los niños y niñas tiene que ver con el reconocimiento que se hace del otro y de las diferencias de ese otro, esto, partiendo del precepto que los niños están en un



contexto donde la diversidad étnica es notable, hay reconocimiento del otro no solo en los espacios donde el proyecto influye, sino también en otros espacios y momentos comunitarios. Con esto no se quiere decir que antes de la ejecución del proyecto no hubiese reconocimiento de los miembros de la comunidad por parte de los niños, pero quizá se ha reforzado esta noción en cuanto a los roles que esas personas cumplen en su comunidad.

*“Yo creo que el logro será que no empiecen a adquirir esa visión de discriminación, sino que se sigan viendo como niños y niñas con diferencias, pero como personas con dignidad todos, que ellos aprendan a crecer en esa diferencia étnica y cultural y desde ahí el proyecto tiene un valor muy importante que es precisamente esa valoración étnica y cultural que hace de todos los sitios donde se está desarrollando el proyecto, entonces desde allí hay un bañase grande, pero a los niños en sí uno no les ve la separación por etnias hasta que sus mismos papás o los adultos se las van inculcando”. (Coordinadora Acandí)*

El reconocimiento de ese otro que también hace parte de su comunidad tiene que ver precisamente en la forma o en el relacionamiento que existe entre los niños y niñas y los adultos en la comunidad.

*“Los niños aprenden a relacionarse, a establecer lazos de amistad con sus compañeros, con el adulto de su familia”.*  
Aparte entrevista docente Juradó.

*“Al iniciar el programa algunos niños cuando se les llevaban al centro de salud para aplicarles la vacuna lloraban y no querían aplicárselas, le tenían miedo a la enfermera, en la medida que hemos frecuentado el Centro de Salud, se ha superado este temor y aceptan ser vacunados sin llorar, lo importante es acompañarles para que superen esta dificultad”.*  
(Diario de campo coordinadora Unguía)

Uno de los aprendizajes que los agentes educativos más resaltan tiene que ver con el trato que ahora se da entre los niños, las niñas y sus padres. Indican que los niños ahora son un poco más expresivos y afectuosos con sus padres y viceversa, de igual forma, a los niños en sus hogares se les comienza a tener en cuenta en la toma de algunas decisiones pues hay un poco más de conciencia que los niños están en procesos de aprendizaje.



*“También ya el niño es más afectuoso con la madre, cuando los padres llevaban a los niños los dejaban allí y se iban, ya ahora no, ya hay la despedida del besito: “mami ven yo te doy mi besito, mami no me vas a dar el mío”, o sea, que ya hay más como esa demostración de afecto que yo noto en los niños”. (Docente Bojayá)*

*“Algo que ha mejorado bastante desde que se inició el proyecto es que los niños ya se tienen en cuenta para toma de decisiones, ya los padres le preguntan por ejemplo ¿Qué quieres hacer?, si quieren participar en alguna actividad y se tiene en cuenta eso, ya los padres son más conscientes de que los dueños del aprendizaje de los niños son ellos mismos, sino hay es que guiarlos y moldearlos para que sean personas de bien”. (Diario de campo coordinadora Unguía)*

Es de resaltar que los impactos o transformaciones según los agentes que participaron en el proceso de sistematización, se evidencian más en los niños y niñas que en los propios padres y madres de familia, algunas de las explicaciones apuntan al hecho que los niños están inmersos en un proceso donde están aprendiendo a relacionarse de forma distinta, en tanto que los padres ya tienen interiorizada e incluso naturalizada una determinada forma de relacionarse con sus hijos.

*“Los niños como ya había dicho, están más dinámicos, más despiertos, ya le hablan a uno, niños que ya no son tímidos, con temores, han aprendido a compartir, en los niños se ha visto más el cambio, yo he podido observar más el cambio en los niños que en las mismas mamás”. (Coordinadora entorno familiar-Fami casco urbano Riosucio)*

*“[...] porque digamos que la madre cambia de conducta pero el niño necesita también un tiempo para reconocer e identificar que ese es la nueva forma y también para aprender a relacionarse de esa nueva forma, entonces ya a aprendido a relacionarse de una forma distinta, entonces eso es también un proceso que lleva bastante ganancia y pienso que es un proceso que es más aprehensible para las mamás que tienen los bebés más pequeños todavía, ellas están “arrancando la relación en limpio” por decirlo de alguna manera, mientras que las otras mamás ya traen cosas que les va a dificultar cambiar “que al niño no se le pega” si se va con ella que al niño no se le pega y ella intenta no pegarle pero al rato le va a pegar, al rato le va a gritar porque ese es un comportamiento que*



*ya lo traía y el niño también obedece ya a ese tipo de comportamiento que ha tenido la madre con él, entonces se va a demorar un rato en entender de que no le van a pegar, pero que hablarle y explicarle es la nueva forma de hacer las cosas, de hacerle entender las cosas”.*

(Coordinadora entorno familiar- Fami Acandí).

Otro aprendizaje que se evidencia en los niños y niñas tiene que ver con la forma de relacionarse con sus iguales o pares, es decir, con los otros niños con los que comparten en los espacios que brinda el proyecto, pero también a nivel general los niños y niñas de la comunidad. Se indica que se han evidenciado cambios de comportamiento, en donde los niveles de agresividad entre ellos ha disminuido y ahora se muestran más amigables y sociables.

*“Otro impacto es que los niños ya son más sociables, son más amigables, los niños anteriormente eran más tímidos y los padres dicen que ya ellos llegan saludan, abrazan o besan, que eso eran cosas que ellos no manejaban y ahora en este momento si se hacen y es bonito”.*

(Coordinadoras entorno comunitario Riosucio)

*“Si yo creo que si, porque uno mira, incluso la relación entre los niños es mejor, o sea, la relación entre ellos uno nota que es mejor, la relación de ellos hacia uno ha cambiado muchísimo por lo menos son muy saludables, uno se los encuentra en la calle a los más pequeñitos y lo saludan a uno, comparten alguna coda con uno y antes uno notaba que no se daba eso”.*

(Líder Bojayá).

*“Hay niños que uno los ve despiertos cantando y bailando y eso cuándo lo había visto uno? porque antes lo niños eran muy tímidos y ahorita son muy despiertos, porque ellos saben que tienen que participar y memorizan porque mi bebé en estos días se ha aprendido unos versos muy bonitos, él sabe dos versos y cuando empezó a decirlos a mi mamá”.*

(Conversatorio madres Unguía)

De cierta forma, gran parte de los cambios comportamentales de los niños los asocian con el cambio que han tenido los espacios de socialización tradicionales como lo es los hogares comunitarios y el nuevo componente pedagógico que se enseña a las madres comunitarias para que lo reproduzcan a su vez con los niños.





*“Los hogares comunitarios donde eran solo cuidados, donde se les proporcionaba una alimentación pues eso ya ha cambiado profundamente, ya es un espacio de aprendizaje, de relación, de todo ese mundo donde se construyen relaciones afectivas, sociales, familiares del docente al niño y viceversa”.*

*(Coordinadora entorno comunitario Acandí)*

En este mismo sentido las Unidades Pedagógicas de Apoyo- UPA o las Unidades Básicas- UB que se establecieron en los municipios con la puesta en marcha del proyecto de la primera infancia, también se han convertido en espacios socializadores a los que se les atribuye algunas de las transformaciones de los niños y niñas.

*“El permanece con felicidad, siempre llega feliz cuando es día UPA, siempre del hogar también viene contento. Ya a el niño le encanta la UPA, ellos corren es como día especial, uno les pregunta qué día toca hoy y ellos dicen “UPA”, así como todos contentos y es una felicidad, del espacio, relacionarse con otros, compartir con demás niños; yo creo que no hay niño que no le guste la UPA, es 1 día a la semana”.*

*(Conversatorio madre Acandí)*

*“Haber, bueno, yo digo que en los niños para ellos no hay límites de tiempo, aunque nosotros aquí trabajamos de lunes a viernes, ellos quieren sábados y domingos, ... los niños también se les quitó ese esquema que también algunas madres comunitarias lo tenían: “y la tarea mía”, porque ellos eran de vocales, de números, entonces esa parte se les quitó y ellos ya no piden tareas, porque es que todas las actividades que allí se les hace, se hace es de pinturas, de creatividad de ellos mismos, ya no trabajamos con fichas”. (Coordinadoras zona rural Unguía).*

*“Entre hermanos cuando hablamos de otros hermanitos que ya están en la escuela, a lo mejor en la medida que también en toda la familia se da algún cambio y si la escuela se siguiera como en el mismo proceso sería más rápido el cambio, pero si con los mismos niños al interior de las experiencias con los que ellos están allá reunidos 3 veces a la semana los niños ya se comportan de forma muy distinta, primero que ya son conocidos, ya llegan a la experiencia y se reconocen como cuando llegaba uno a una casa a hacer visita, entonces esos niños ya se reconocen como*



*parte de ese grupo de esa experiencia y segundo que ahí ya se comportan de manera diferente a como inicialmente se comportaban, inicialmente arrebataban, inicialmente peleaban mucho, gritaban, ya tienen un comportamiento diferente al interior de la experiencia, entonces ahí sí puede uno ver cambios desde el proyectos; y don cambios que ya son rápidos, porque digamos nosotros desde el familiar y FAMI estamos operando desde septiembre apenas”. (Coordinadora Litoral)*

Otra de las transformaciones que evidencian los agentes educativos tiene que ver con el paso o cambio que los niños hacen de los espacios de socialización, es decir, cuando pasan de los hogares comunitarios a la escuela; si bien estas transformaciones se podrían evidenciar tácitamente en niños y niñas que hayan estado en un proceso continuo y pedagógico en los hogares comunitarios, en las UPA o en las UB, algunos niños que han estado en el proceso pedagógico de las UPA que han pasado a la escuela por ejemplo, son destacados por sus capacidades.

*“No tengo ese temor de cuando pase a la escuela, porque él ya tiene esa relación con niños, o sea, tendría temor si no lo tuviera en el hogar, porque el ya va explorando un mundo diferente, pero ya estando acá no ay temor”. (Conversatorio madre Acandí)*

*“Ahora los niños uno ve que son más despiertos, mi nieto salió del hogar de Bienestar y ya está en preescolar, es pequeño pero es muy inteligente, entonces si ayuda todo eso que hacen con los niños, los juegos y lo que los ponen a hacer”. (Aparte conversatorios líder Río Quito)*

Finalmente pero no menos importante, uno de los impactos y transformaciones que se resalta en algunos de los niños y niñas por parte de los agentes educativos, tiene que ver con los cambios en la mentalidad generados por el contexto de violencia que se vive en algunas de las comunidades y municipios. Estos cambios tienen que ver con la visión guerrerista tanto en los juegos, como en la visión, y ejemplo que toman de los adultos que pertenecen a un grupo armado.

*“Uno les preguntaba ¿usted qué quiere ser cuando sea grande? Y ellos respondían que “yo quiero ser paraco” o “yo quiero ser guerrillo”, o también policía o soldados, ya en este momento uno pregunta lo mismo y ya la respuesta es que quieren ser médicos o profesor y siempre, entonces lo miran a uno como el modelo de ellos”.*

(Coordinadoras entorno comunitario Riosucio)



*“Pues en este momento de acuerdo con todas las actividades y acciones que nosotros hemos desarrollado, ya los padres están más pendientes de ellos y son más participativos, después de todo lo que se ha hecho no va a haber tanta repitencia en las escuelas, los niños no van a buscar ir a buscar un grupo armado cuando, cuando ya ellos ya vienen con otra enseñanza, otro crecimiento, otra visión, otros valores y esperamos que esta generación a la cual nosotros le estamos aportando su grano se arena, sea mejor que la estamos a los niños de hoy”.*

(Coordinadoras entorno comunitario Riosucio)

### **3. Familia**

Los impactos o transformaciones que se han generado con la puesta en marcha del proyecto de la primera infancia en el Chocó también se evidencia en las familias, en tanto que estas son reconocidas por los actores involucrados en el proceso como el núcleo fundamental para los cambios que se generen en los niños y niñas, llegando incluso a mencionar que de nada sirve el trabajo que se haga con los niños que se encuentran en la etapa de la primera infancia si no se trabaja paralelamente con las familias.

Todo esto lleva al punto clave de los impactos en las familias en el sentido que se asumen a los padres y madres de familia como los gestores de cambio, no son los docentes, auxiliares o coordinadores quienes están generando cambios, sino son los propios padres pues ellos son quienes permanecen cotidianamente con los hijos y son los actores principales en el proceso de reconocimiento de ese niño o esa niña.

*“Uno está a la expectativa de las charlas porque hay cosas que uno lo puede saber y que ellos le traen términos diferentes, pero hay cosas que realmente uno los desconocía y ahí las aprende, igual las pone en práctica en el hogar y voy a estar pendiente de qué hacer y espero que el bebé tenga las bases para entrar a estudiar, yo le digo a una amiguita mía que lleva al niño al hogar pero al él no le gusta y prefiere estar en casa, le digo que cuando ese niño vaya para la escuela él no va a querer ir a la escuela y que le va a dar duro, ellos ahorita saben que deben cumplir un horario y que ya lo están preparando y que les están diciendo que a los 5 años van para la escuela, ellos hay tienen sus bases para empezar a estudiar, ellos estudian aquí porque si fuera en el pueblo sería un estrago completo”.* (Conversatorio madres Unguía)



*“El impacto mayor que queremos y que estamos esperando es en la familia, sobre todo desde el entorno familiar nos interesa muchísimo que la familia, que la mamá, que los tíos, que los hermanos de los niños, se den cuenta que hay un niño que necesita desarrollar ciertas habilidades y que requiere de ciertos cuidados, que tienen ciertas características”.* (Entrevista coordinadora entorno familiar casco urbano Riosucio)

*“Si, si, porque ellas o sea, uno de los impactos que de pronto nosotros hemos visto es la forma , como la solidez con que nosotros hemos llegado a ellos y la responsabilidad que hemos tratado de que sean ellas las verdaderas gestoras directamente con sus hijos, no de pronto un particular, u otra persona, sino que sea desde el mismo seno de la familia, entonces ellas lo que nos manifiestan es que están agradecidas con el programa, han expresado que les gustaría conocer directamente la persona que está como detrás de todo esto para agradecerle, otras dicen “para besarlo”, entonces a ellas les ha gustado cada uno de los encuentros y más que todo porque se interesan directamente con sus hijos, ahí a veces lo expresan, ustedes que ni siquiera conocen a nuestros hijos y nosotros que los conocemos a veces no los tratamos como ustedes nos están mandando que los tratemos, entonces ese es como el impacto que a nosotros nos gusta, la aceptación que ellos tienen y algunas hasta nos han dicho “seño, yo he cambiado, yo antes le pegaba mucho a mi hijo, lo maltrataba, no le sacaba como el tiempo para jugar con ello y ahora mi hijo hace esto, mi hijo hace esto otro, mi hijo está así”, sobre el comportamiento del niño”.* (Entrevista docente Rio Quito)

Se resalta el hecho que tiene que ver con los espacios que se les está brindando a los padres, espacios de capacitación donde se les brinda herramientas que anteriormente en otro tipo de proceso no se les brindaba. Herramientas en cuanto a la formación más adecuada de los niños y niñas de acuerdo al contexto donde se encuentran. Cabe resaltar que no existe un manual concreto donde se indique cómo formar y/o educar a los hijos, pero lo que si se resalta es que ahora los padres si tienen acceso a espacios donde se dan algunas nociones.

*“En este punto concretamente hay que hacer énfasis que los padres no han tenido acceso a otras herramientas que les permitan formar a sus hijos de manera más adecuada, también allí el proyecto ha venido a convertirse en un apoyo para niños y padres, quienes ante las actitudes violentas que están adoptando los jóvenes cada vez a más temprana edad*



*y el conocimiento de las leyes y operación de las comisarias de familia, ya se sienten desarmados para entrar a utilizar los mismos métodos con que ellos fueron educados”.*

(Diario de campo Loreley González coordinadora entorno familiar- Fami Acandí)

*“Una de los aspectos importantes que se tiene con este proyecto es que se le está brindando pues como unas herramientas a los padres y las madres para poder abrir y fortalecer ese espacio en el cual se está desarrollando el niño o la niña”. El reconocimiento de cómo fortalecen las familias los vínculos afectivos con los niños y niñas”.*

(Taller docentes, auxiliares y coordinadores Unguía)

En relación precisamente con estos espacios y las nuevas herramientas que se brinda a los padres, uno de los mayores e importantes impactos que se ha generado en las familias tiene que ver precisamente con la comprensión de la existencia de la etapa denominada primera infancia, de todos los sucesos que ocurren a los niños y niñas en esta etapa y la forma como los mismos padres son quienes principalmente les potencian capacidades y destrezas en esta etapa.

Esta comprensión de la existencia de la etapa de la primera infancia ha generado desde el punto de vista de los agentes educativos que lo que se entiende los padres y madres por maltrato tenga mayores niveles de comprensión y las prácticas relacionados con éste aspecto hayan disminuido. Desde los mismos relatos se entiende aquí el maltrato por un lado como los golpes generados a los niños y niñas por parte de los padres y como las palabras fuertes que de parte de los padres se dice a los infantes.

*“Con los padres se ha logrado también hablar como esa parte, que el niño hay que dejarlo vivir esa infancia, que si el niño está jugando no se le interrumpe ese juego”.*

(Coordinadoras entorno comunitario y familiar zona rural Unguía).

*“También se ha visto un impacto muy positivo en las familias beneficiadas con este proyecto porque me he dado cuenta que hacen un proceso integrado entre padres y los niños para que el niño tenga un entorno adecuado para su formación y su crecimiento, pues y su desarrollo”.*

(Entrevista funcionaria Secretaria de Gobierno Acandí)



*“En la parte del familiar también ha sido bastante bonito porque los padres inicialmente cuando llegábamos a las actividades ellos eran reacios de no coger el niño de acariciarlo, de abrazarlo, entonces a través de esas dinámicas que hemos ido creando ya ese vínculo afectivo como que se ve más, ya el papá con el niño ya ellos mismos reconocen en la casa y por ejemplo no van todos los papás allá, pero las mamás todo eso que aprenden se los van diciendo a los papás, entonces los papás cuando llegan a la casa al niño lo buscan, y la mamá le dice no me rechace al niño, atiéndamelo un ratito, si porque eso está pasando, entonces la mamá llega y dice “ah usted hoy no le dedicado tiempo al niño, le toca media horita” entonces el niño se le prende, le muestra lo que está haciendo, papi yo quiero esto ayúdame a los más grandecitos, o si no a los más pequeños ellos comienza a cantar todas esas canciones que han aprendido allá, y los niños esto lo ven como una escuelita y preguntan “seño y cuándo tenemos otra vez escuelita”, uno les dice no dentro de ocho días y ellos dicen “ayy tan lejos, qué peleza”, entonces quieren a cada rato y algunos se van al encuentro de los otros niños porque como están otros compañeritos, se van”. (Coordinador Unguía)*

*“Yo siento que si ha sido positivo, los casos de maltrato infantil se han reducido, los casos de abuso sexual también, yo pienso que eso es el resultado de esa educación y esa formación que se le ha dado a los padres, esa reuniones constantes con las madres donde se les enseña cómo deben tratar a su hijo, por qué lo deben tratar, porque es que de verdad a veces las madres y los padres maltratan a los niños porque ellos no sabe las consecuencias que le trae ese maltrato a ese niño y en el momento puede que él solamente llora y listo, pero más adelante... entonces, eso he sentido yo que ha servido muchísimo en lo que es el trato y la formación de esos padres para que el niño tenga un trato bueno, un trato digno y sobre todo, brindarle mucho amor y mucha protección”. (Líder Río Quito)*

Los procesos de relación entre padres e hijos se han transformado, si bien no radicalmente, los agentes resaltan cambios en aspectos que tienen que ver uno, con el tiempo que ahora los padres dedican a sus hijos para compartir con ellos, entendido no en términos cuantitativos sino cualitativos. Vale aclarar que este tiempo se entiende de acuerdo a los relatos, al tiempo que se comparte en el marco de la ejecución del proyecto, pero cabría preguntarse si el impacto también entra en espacios y tiempos ajenos al mismo.



*“Yo creo que si se han cambiado, muy pocas cosas en muy poco tiempo, el solo hecho de que las madres saquen 3 tardes en la semana para acompañar a sus hijos menores de 5 años a un sitio, eso ya es pues una ganancia muy grande, estos son ganancias incalculables porque ese tiempo era un tiempo donde las mamás estaban donde sus vecinas, o donde sus amigas, o viendo televisión, o jugando, o sea ellas estaban ocupando ese tiempo en ellas mismas en distraerse ellas y los niños, a su vez, estaban en la calle o viendo televisión, o jugando; entonces el solo hecho que esas mamá y esos niños estén ya compartiendo tres tardes de la semana juntos, eso ya es una ganancia muy grande para los niños”.*  
(Docente Bojayá).

*“Ha sido una experiencia muy bonita trabajar con los niños y las mamás el ver que las mamás han sido conscientes de la importancia de sacarle el tiempo a sus hijos para compartir con ellos, para aprender a ser mejores madres y mejores padres”.*  
(Taller con docentes y auxiliares zona rural Gilgal- Unguía)

Los espacios que desde el proyecto se han generado como las Unidades pedagógicas de Apoyo- UPA o las Unidades Básicas- UB son reconocidos por los padres como espacios importantes para sus hijos, donde participan e interactúan con otros niños y niñas y se nombran dentro de los impactos puesto que algunos los reconocen como los espacios de socialización donde los niños reciben algo más que alimentación.

*“Los papás han entendido y están completamente convencidos de que sus niños son lo más importante y cuando quieren darles lo mejor piensan en el proyecto y esto ha hecho cambiar la mentalidad de los papás y han sacado tiempo para venir a las actividades, los ha motivado y también ven mucho carisma por parte del equipo de trabajo, abiertos completamente con ternura y amor a tratar a los niños y niñas y con respeto a los padres de familia”.*  
(Aparte diario de campo coordinadora UPA fija Acandí)

*“Igual la madre comunitaria, en la parte afectiva ha cambiado, ya no es ese espacio, ese refugio donde el niño va cuando está más grandecito y sabe que cuando tiene hambre le van a dar su alimentación, no esa acción donde las madres de familia ven para que les cuiden los hijos, ahora el padre de familia nombre primero el apoyo, hace mucho énfasis*



*en el docente que está allí y con la creación del espacio de la UPA esto ha crecido más porque el impacto ha sido más grande porque los papas no tienen palabras para describir lo que significa el día UPA para sus hijos, la comida es lo último que ven allí, esa es la idea, fortalecerlo cada día más para que todos nos contagiemos que el día UPA no es solo para el niño o niña sino también para la madre comunitaria, los profesores, todos aprendemos, todos compartimos, todos recibimos”.*

(Aparte entrevista coordinadora Riosucio)

Hay unos aspectos que si bien son importantes, en los relatos no son tan nombrados y tiene que ver por un lado con el beneficio económico que ha dejado para las familias la ejecución del proyecto, sobre todo en el entorno familiar, donde semanalmente unas familia se benefician con la venta de productos (alimentos, animales) que serán utilizados en el refrigerio que desde el proyecto se brinda a los usuarios del mismo. Los indígenas por ejemplo resaltan los benéficos que han generado la venta de sus animales como pollos o gallinas, o por la cacería de animales que hacen parte de la dieta tradicional pero que actualmente casi no se consumen.

*“Economía, ha traído beneficio a las familias”.*

Aparte taller profesores indígenas Riosucio.

De igual forma y frente a los planes de vida de los pueblos indígenas, se resalta en los relatos la aceptación que ha tenido el proyecto y la incorporación del proyecto de la primera infancia dentro del plan de vida y no viceversa.

*“Se nota un interés por cuidar a sus hijos. Las familias, sin mayor presión, se ve que han aceptado el proyecto de la infancia dentro del Plan de Vida que se está desarrollando en cada comunidad, incluyendo el cuidado, la salud, la educación y la protección para sus hijos”.*

(Coordinador entorno familiar comunidades indígenas Riosucio)

Finalmente, se trae a colación para la reflexión un impacto que se relata en las voces de los propios agentes educativos del proyecto y tiene que ver con la especie de amenaza latente que hay entre los padres de familia frente a posibles casos de maltrato hacia sus hijos. Se habla de amenaza latente puesto que los mismos agentes educativos indican a los padres que en casos de maltrato se denunciarán ante las autoridades competentes.





#### 4. Lo Institucional

Las preguntas exploran acerca de cómo el proyecto ha impactado la dinámica institucional en los distintos municipios y a la vez cómo el proyecto ha sido impactado por esta dinámica. Las preguntas son ¿cómo ha influido la administración municipal en el desarrollo del proyecto?, ¿A partir de la realización del programa se ha ampliado la cobertura de los programas sociales del Estado dirigidos a la niñez? ¿Qué otros proyectos y programas favorecen o limitan las acciones de la experiencia? ¿Qué acciones se han desarrollado para incidir en política pública de infancia?

En la lectura de las respuestas dadas a estas preguntas encontramos que el Proyecto “Calidad de vida de la primera infancia en el Chocó” nace bajo la tutela de cinco instituciones que le procuran legitimidad: el ICBF, Ministerio de Educación Nacional- MEN, Organización Internacional para las Migraciones-OIM, la FUCLA y la Diócesis de Quibdó y le “*facilitan*” la comunicación inter institucional. Este contexto de apertura es muy importante porque la percepción general es que las instituciones no cumplen. En este sentido, el impacto institucional, es decir la posibilidad de impactar las dinámicas institucionales en pro de la primera infancia, está dado inicialmente porque se percibe que el Proyecto “*si cumple*” y porque se mantendrá en el mediano y largo plazo.

*“En este momento lo veo bien, porque ha estado la OIM, ha estado el Ministerio de Educación y ha estado Bienestar Familiar, yo pienso que es algo con mira hacia un futuro más intenso, porque uno llega a pensar que cuando termina un gobierno hasta allí llego el proyecto, entonces yo pienso que lo importante de esto es que si hay ya organizaciones internacionales de pronto la cosa va para más largo y nos puede funcionar, por esa parte yo lo veo bien que los organismos internacionales tengan que ver con él (....) En este momento se está sembrando la semillita, hay que esperar que la semilla crezca para ver qué frutos da”.*

(Aparte entrevista líderes Santa María- Unguía).

Desde el reconocimiento de que el proyecto aún está en una fase de consolidación, se puede hablar de otros impactos en el ámbito institucional. A continuación listaremos algunos de ellos.

Un primer impacto sería la forma como la población y los funcionarios perciben las instituciones, pues se está cambiando la forma de ver a las instituciones en



la medida que se evidencia que este proyecto se esfuerza por cumplir con sus propósitos.

*“Uy, el cambio ha sido bastante grande, (...) me parece que ahora hay una mejor calidad del servicio, porque los recursos que están destinados para eso se dirigen directamente a eso, la atención es mucho mejor, la calidad del servicio obviamente ha mejorado muchísimo, y ya no se les da otros destinos que anteriormente se les daba a los recursos, entonces creemos que si ha avanzado mucho y el programa ha sido muy significativo; obviamente ahora con el programa de la FUCLA también se ha logrado más avances en ese sentido”. (Aparte entrevista Jóvenes Trabajando por el Bienestar de Unguía institución aliada Unguía)*

Dentro del conjunto institucional sobresalen algunas entidades a las que repetidamente se integra como aliadas en tanto es posible un trabajo conjunto y complementario. Para el caso estas entidades son: el Hospital, la Comisaría de Familia, Policía de Infancia y adolescencia, Programa de prevención de la salud del hospital, El Ejército Nacional- Pediatra, la Registraduría, las personerías y la Defensoría.

*“Bueno instituciones que directamente aportan al proyecto el Hospital, la Comisaría de Familia de parte de la Alcaldía, hay un grado de la Policía Nacional y Ejército Nacional por vincularse, Ejército Nacional lo hace en la parte de la medicina ya especializada, con pediatría estamos tratando de organizar una brigada con la Naval y el Ejército Nacional para esto porque sabemos que muchos niños nunca tendrán la oportunidad de tener una cita con un Pediatra, entonces para tratar de remitir casos que necesiten el servicio”. (Coordinadoras FUCLA).*

En cuanto a las Instituciones no gubernamentales, las más mencionadas fueron la OIM y Naciones Unidas.

*“La oficina de las Naciones Unidas con un proyecto nuevo que estamos tratando de implementar, es de una huerta en la UPA fija, se ha vinculado y ha mostrado interés al igual que el SENA, precisamente para este proyecto y algunos comerciantes para el proyecto de la huerta en la UPA fija que es con el fin de que los niños y las niñas tomen los alimentos, en especial las verduras que salen más frescas, colocar ensalada que en la minuta pues no aparece”. (Líder Acandí)*



En los relatos de la operación en cada uno de los municipios se evidencia la preocupación por promover el funcionamiento de la Mesa de Primera Infancia que sería el espacio de discusión municipal para la formulación y refinamiento de la política de primera infancia y el Comité Operativo Local- COL cuyo propósito es discutir diferentes temáticas municipales entre ellas las concernientes a primera infancia y que posteriormente se llevarán a la Mesa que lleva el mismo nombre.

*“Ayer una docente hablaba sobre la Mesa de la Primera Infancia, que es inoperante, entonces en cuanto a eso si hemos estado un poco quedados, porque usted sabe que los gestores de todo esto debe ser la Alcaldía y usted sabe que muchas veces el Alcalde no está y delega, entonces a quien delega se hacen los locos, entonces, hemos en cuanto a eso, digamos que también nos falta implementa más sobre la cuestión de la política pública hacia la primera infancia, si nos falta. Y además falta más responsabilidad política de parte del Estado para que esto mejore”.*

(Coordinadora Unguía)

*“En el desarrollo del proyecto como tal diría que no, o sea la administración en si no ha incidido como tal en el desarrollo del proyecto, ha sido digámoslo receptiva de alguna manera en el sentido que ha participado en los Comité Operativos Locales- COL, nos ha hecho apoyo por ejemplo cuando hemos hecho las actividades, el año pasado en 2 ocasiones nos hicieron apoyo y en esa forma, nos hicieron apoyo económico, para la parte de refrigerios y eso, pero no ha habido una incidencia pues en el proyecto en si. Bueno hay una cosa que si es una incidencia grande que por eso el proyecto está aquí y fue haber aportado los recursos del Conpes para el proyecto y para la construcción de los Centros Integrales de Familia y primera infancia- CIF. Entonces, desde ahí si ha tenido muna incidencia muy grande pero ya como decir en el desarrollo del proyecto en si, en campo, vincularse de alguna manera por ejemplo a través del INDER no, no ha sido por esa parte, ni se ha creado hasta el momento la mesa de primera infancia, no sé si han vuelto a sesionar el Compos, pero entonces es como desde ahí, la incidencia pues grande fue la de haber aportado los recursos para que el proyecto estuviera acá”.*

(Coordinadora entorno familiar- Fami Acandí)

Esta situación provocó que en Acandí se integraran los dos espacios: Mesa por la Primera Infancia y Comité Operativo Local, mejorando la respuesta a



la convocatoria. Ello nos lleva a reflexionar sobre la dificultad frente a que la Municipalidad asuma sus funciones, la calidad de la convocatoria y también la necesidad de que existan dos espacios con funciones similares: COL y MESA. Sin embargo, a pesar de los reveses en la consolidación de espacios interinstitucionales para el debate de la primera infancia, el proyecto ha incidido el proceso de garantía de derechos a la primera infancia indígena y afrodescendiente.

*“El derecho a la educación yo pienso que ha sufrido un cambio grande con la entrada en este proceso, pero ha sufrido un cambio grande que no es de los padres hacia los niños digámoslo así, sino que en este momento todavía está en el nivel del Estado hacia la primera infancia, si, porque el Estado es quien ha traído y quien ha generado este tipo de procesos para la primera infancia”. (Coordinadora Riosucio).*

Por otra parte, los participantes del proceso de sistematización de la experiencia coincidieron que existía un buen impacto institucional en la medida que había un trabajo mancomunado alrededor de unos temas específicos, estos temas fueron: casos de maltrato, violencia intrafamiliar, enfermedad crónica, registro y desnutrición crónica. Cada caso articulaba la preocupación institucional desde sus propuestas misionales, así la FUCLA y la Diócesis se preocupan por observar la situación de derechos, detectan un caso de vulneración y lo remiten a las instituciones competentes.

*“Si, por ejemplo digamos que Bienestar Familiar si ellos están dispuestos digamos a la hora de que un niño que se ha evidenciado que ha sido maltratado, es decir uno llama allá a la regional vienen y dan la visita, se habla con los padres de familia, pues aunque el término es muy duro, queda como especie de una amenaza latente que en caso de persistir o seguir, se ve en la penosa obligación de quitarles el niño, si, entonces si ha habido eso”. (Coordinador entorno familiar- Fami casco urbano Unguía)*

Durante el proceso de Sistematización se evidenció que en Rio Sucio la posibilidad de coordinación de espacios interinstitucionales alrededor de la primera infancia y sus derechos está menguada por la falta de voluntad política del ente municipal y por la existencia de un programa paralelo que aún no asiste a los espacios de concertación colectivos.

*“Que ha habido inconvenientes porque usted sabe que todo no es perfecto, aquí por ejemplo con la Administración Municipal desde el inicio no*



*pudo haber una buena coordinación, ellos montaron su programa PAIPI por aparte, siempre es difícil. Con ese programa de la Alcaldía no ha habido del debido proceso, el Alcalde informó al Ministerio de Educación que iba a apoyar el proyecto, pero lo que hizo no fue para apoyar sino para hacer oposición”. (Aparte conversatorios líderes ASCOBA Riosucio)*

Esta situación repercute no solamente en dinámica externa percibida aun por los líderes de la comunidad, sino también interna pues amenaza las condiciones de la operación.

*“Nosotros tenemos una líder muy importante que es Esperanza, ella luchó mucho para que el proyecto continuara acá y por eso continuó, bueno, tal vez hubo otras personas con ella pero ella es la que estaba siempre al frente. En un foro que tuvimos en Quibdó de la primera infancia, a mi me preocupaba mirar que eran como alrededor de 2.550 niños que estaban quedando sin la atención y una pregunta que yo le hice al representante del ministerio es ¿qué iba a pasar con los municipios porque los alcalde nos colaboraron?, entonces dijo que en esos municipios el proyecto no iba, yo casi me pongo a llorar, otras personas y yo estábamos preocupados y al final nos llamó Esperanza a darnos la noticia que el proyecto seguía en Riosucio; y ahora hemos hablado con el nuevo alcalde porque el anterior está en la cárcel, para ver cómo hacemos para que esos 390 niños que ellos están atendiendo, se pasen acá a este grupo y que la alcaldía colabore como acordaron en el principio”. (Docente Riosucio)*

En cuanto a las relaciones interinstitucionales desde la operación en comunidades indígenas, es importante señalar que en algunos relatos se evidenció que las comunidades indígenas y sus organizaciones han fortalecido relaciones con algunas instituciones del Estado a través del ejercicio de la participación en el proyecto de primera infancia.

*“De igual ya hemos notado las relaciones institucionales en las comunidades a través del proyecto, tenemos comunicaciones de manera directa con el centro de recuperación Moimo, ya eso es para mí el avance notable y la misma comunidad están conociendo que en las comunidades hay niños desnutridos”. (Docente indígena Riosucio)*

Finalmente, en cuanto al impacto institucional observamos que se está articulando una reflexión interinstitucional sobre la primera infancia que se



sustenta en principio en la legitimidad que sustenta el proyecto. Con este impulso se promueven algunos espacios formales de reflexión colectiva como las Mesa y el COL, cuyo funcionamiento dependen de la dinámica municipal pero que ya avizora algunos impactos en cuanto al posicionamiento local del tema.

*“Realizar gestiones a nivel institucional para garantizar el acceso de los usuarios a diferentes programas sociales del municipio, liderar el comité de Primera Infancia en el Municipio en el cual se exponen las necesidades y problemáticas concernientes a la Primera Infancia y se llegan a acuerdos y soluciones con las correspondientes entidades”.*

(Aparte diario de campo coordinadora entorno familiar- Fami Juradó)

Frente a la influencia de la Administración Municipal en el desarrollo del proyecto y del proyecto en la Administración Municipal, existen dos tendencias para entender la contribución de otras entidades del orden municipal. La primera es ver que han sido receptivas y en este sentido han colaborado y la segunda es ver que aunque son receptivas no son proactivas y por lo tanto dependen de las demandas específicas que les haga el proyecto. Al respecto, con ilustrativos los siguientes relatos.

*“Pues bueno con el Hospital, de alguna manera el hospital a respondido a las solicitudes que se le han hecho en la medida que ha podido, ha hecho algunas jornadas de brigadas odontológicas, sobre todo y de vacunación, que pues no tendrían que solicitárseles porque son deber de la institución y eso pues lo hemos visto en los Comités Operativos Locales, no, que uno no tendría porque estarle solicitando constantemente al Hospital que nos haga una brigada odontológica, una brigada de vacunación en tal sitio, porque esa es una situación que ellos deberían tener cubierta. Pero digamos que el Hospital de alguna manera se ha vinculado, sobre todo en el Entorno Comunitario, es donde más se ha vinculado para lo de las brigadas, es un poco más fácil porque en el Entorno Comunitario ellos tienen congregados a los niños en un solo lugar que son los hogares de Bienestar, entonces para ellos es más fácil llegar a los hogares de Bienestar, sobre todo pues en las zonas urbanas”.*

(Coordinadora entorno familiar- Fami Acandí)

*“En tres meses se muestran significativos avances en gestiones realizadas a los niños y niñas en la valoración de los tamizajes visuales, auditivos y odontológicos”.* (Coordinadoras Riosucio)



En conclusión, para hablar del impacto institucional hay que reconocer que el proyecto es percibido como una iniciativa robusta y legítima pero que aún está consolidándose, en el sentido que su funcionamiento mejorará cuando se formalicen escenarios y espacios de trabajo, como los Centros de Infancia y Familia- CIF y espacios de trabajo para desarrollar el acompañamiento pedagógico con los grupos de atención del entorno familiar en los municipios.

*“Falta de espacio, en Bajirá no se encuentran espacios adecuados para realizar los encuentros educativos, se cuenta con instalaciones escolares adecuadas pero son administradas por el personal de Antioquia por lo tanto no las conceden a las personas que manejan los programas del chocó por eso en algunos casos nos ha tocado recurrir a las iglesias evangélicas y católica logrando un espacio en cada una de estas, así mismo a casas de algunas personas beneficiarias del programa que de buena voluntad nos han colaborado con el préstamo de sus casas”.*

(Coordinadora entorno familiar zona rural Belén de Bajirá, Riosucio)

## **5. Otros**

La ejecución del proyecto de la primera infancia además de impactos a nivel comunitario, familiar, institucional y en los niños y niñas, ha generado otra serie de impactos que a continuación se reseñan.

El principal impacto que aducen los relatos de los actores que participaron en el proceso de sistematización de la experiencia tiene que ver con la capacidad instalada que se está dejando en los municipios, si bien la mayoría del equipo de personas que trabaja en cada uno de los municipios es de la misma zona, muchas no tenían experiencia con niños entre 0 a 5 años, pero tampoco se tenía conocimientos a profundidad sobre lo que implica la etapa de la primera infancia en los niños y niñas.

El proceso ha permitido que se capaciten personas de la misma zona que incluso son líderes comunitarios, gran parte son jóvenes y esto lo rescatan algunos de los coordinadores del proyecto, pues la comunidad los ve como líderes y orientadores, inclusive, son invitados a dictar charlas sobre el tema de la primera infancia o política pública de la primera infancia, pues tanto coordinadores como docentes son reconocidos en el trabajo que adelantan con este grupo poblacional lo cual ha fortalecido la sinergia en el proceso.



*“El equipo de trabajo somos 22 personas y el aprendizaje que han logrado hacer esas 22 personas y que estarán haciendo hasta cuando el momento que llegue el proyecto pues ahí ya van a quedar con unos elementos muy buenos, que yo espero que ese aprendizaje no pare, esas 22 personas que queden en la comunidad con todo ese aprendizaje que ellas si han tenido que hacer por fuerza, porque han entrado a ejercer como docentes, esa si es una ganancia muy grande, porque ya son 22 personas de alguna manera con una conciencia bastante distinta, cierto, acerca de la primera infancia, conciencia que no la tenían cuando iniciamos porque estaban en el mismo nivel del resto de la comunidad y eso a través de de irse como aprendiendo, de ir conociendo, de irse relacionando y sorprendiendo ellas mismas con esas habilidades y esas capacidades de los niños, al principio era muy difícil centrarlas por ejemplo en las actividades de planeación o en cualquier actividad cuando las reuníamos a todas, porque lo que ellas empezaban a contar era todo lo que hacían sus niños en las experiencias, pues como uno cosa completamente novedosa y desconocida para ellas, a pesar de que ya la mayoría de ellas también tienen hijos e hijas, entonces ya son 22 personas con una visión muy distinta acerca de lo que son los niños y las niñas de nuestro municipio y de lo que realmente son las condiciones en las que deben vivir esos niños y niñas”. (Docente Juradó)*

*“He aprendido a integrarme más con mi comunidad, porque si tenía experiencia en trabajar con niños y con las madres, además de eso me he integrado con la familia, ya no me ven como una particular sino como esa líder y orientadora, porque ya uno hace hasta el papel de médico, de profesora, me integro más con mi comunidad; además, como voy a otras comunidades, conozco otras comunidades a igual me integro más a mi comunidad”. (Aparte taller con docentes y auxiliares Unguía.)*

*“Los impactos personales como docente, es la formación que ya tenemos 4 meses de trabajo en tema de educación hasta ahorita que ya tengo los talleres y uno aprende mucho lo que se comunica y enseña, de igual poco a poco vamos aprendiendo sobre el trato a la primera infancia en nuestra casa con los hijos, pero además con técnicas, entonces para mi es la formación que estoy recibiendo, porque yo quiero que a partir de mi formación los niños que yo educo sean capaces también de salir adelante”. (Aparte entrevista Fidel Cheucarama líder y docente indígena Riosucio)*





Desde la perspectiva del rescate y fortalecimiento cultural que es la bandera de los operadores, los agentes educativos exponen que en varias de las actividades son ellos mismos quienes llevan bailes, cantos, o alimentos tradicionales pero actualmente olvidados, una forma de llevar esto a cabo por ejemplo ha sido la celebración de algún tipo de fecha tradicional.

*“Entonces que hemos tratado de hacer en algunas actividades para que eso no se pierda, por ejemplo que esas canciones de cuna a la hora, que a los niños hay que seguirlos acompañando a la hora de ir a dormir, dentro de la implementación de las normas y los hábitos entonces ahí está esa parte del niño, qué tal si lo llevamos a dormir en la noche pero no es “ve acuéstate” y yo me quedo viendo la novela, entonces voy y le cantamos esa misma canción de cuando era bebecito que eso le va a producir a él un estado de tranquilidad, de relajación y le cantamos esa canción al niño, y lo arrullamos o lo cobijamos, le damos un beso y lo acompañamos ahí para que el niño se pueda acostar; entonces esa es una forma de trabajar esa parte afectiva, pero también, digamos que con lo mismo que ellas tenían en un principio ligado a ese afecto, entonces esas canciones de cuna tienen una edad y esa edad es hasta que cargan al niño hasta dormirse”. (Coordinadora entorno familiar- Fami Acandí)*

Entre los otros impactos que se han generado en el proceso, un coordinador indica que influye la parte personal de cada individuo en el momento de afrontar su trabajo o acompañamiento, algunos en ocasiones se tienden a tornar muy negativos frente a las acciones, pero se han aprendido a conocer y auto-reconocer las falencias y potencialidades de cada uno.

*“Partiendo de la actitud de muchas personas de las que estamos trabajando empezando por nuestra actitud, algunas personas en algunos momentos por cansancio por rutina se tornan un poco negativas, entonces la invitación es a que sean más positivos, a que haya siempre una actitud de trabajo de aprendizaje, de transmitir, de enseñanza, en eso llamado a que mejoremos en eso a los compañeros, a que no nos de miedo la mucha papelería, a que todo va es a facilitar el proceso, es la actitud en general porque cuando estoy muy activo con mucho positivismo veo todo lo que hay por hacer, salgo a tocar puertas, salgo a gestionar, salgo a investigar y luego propongo, luego expongo lo que se es el estado y entonces hay allí elementos y material para hacer mejores propuestas y aplicarlas con los niños y las niñas”. (Coordinadora Riosucio)*



Frente a los impactos generados por el trabajo pedagógico adelantado, la mayoría de los docentes y coordinadores concuerdan en mencionar que el trabajo es novedoso pues no se había trabajado con niños en primera infancia tácita y fundamentalmente, por lo cual hubo que desaprender muchos procesos y aprender algunos otros, en donde indican han aprendido tanto de los niños como de los mismos compañeros de trabajo.

*“Experiencia maravillosa, porque como algunos han dicho estamos acostumbrados es a trabajar con adolescentes, con niños y uno ya viviendo acá con los niños menores uno vive muchas experiencias y como mamá he aprendido muchas cosas desde que estoy trabajando en el proyecto y uno a veces cree que se las sabe todas y hay muchas cositas que las hemos ido aprendiendo poco a poco, y de pronto a veces saber cómo tratar cuando se nos presentan situaciones específicas con los niños es maravilloso porque uno se siente grande cuando es capaz de aportar algo para que lleve a un peldaño que son los niños”.*

(Aparte taller con docentes y auxiliares Unguía)

Otro aspecto que se resalta frente a los aprendizajes e impactos que se han generado desde el accionar cotidiano en las comunidades y municipios, tiene que ver precisamente con el acercamiento que varios han tenido con los miembros de las comunidades y que si bien la mayoría son de las mismas zonas, les ha permitido aprender más de sus propias comunidades, conocer sobre las principales problemáticas y necesidades desde la lectura del otro. Esto les permite también enfocar sugerencias para el mejoramiento del trabajo.

*“Experiencia muy significativa, sobre todo porque me ha permitido conocer las comunidades, porque a veces uno vive en esta región y es como un visitante más, pero eso si me ha permitido acercarme más a las comunidades. Aprendemos a conocer nuestras comunidades que a veces vivimos allí pero no conocemos las personas, no sabemos la capacidad que tiene cada una de esas personas y es muy importante porque los niños son maravillosos y lo hacen vivir experiencias bonitas”.*

(Aparte taller con docentes y auxiliares Gilgal- Unguía)

*“Hacer una lectura de la niñez en un contexto diferente al mío, comprender a los niños y el trabajo pedagógico con las madres comunitarias”.*

(Aparte taller con docentes y auxiliares zona rural de los ríos Riosucio)



Ahora bien, los impactos y transformaciones también se dan en el ámbito personal, y en el caso de algunos de los agentes educativos, es un aprendizaje para la vida. Este va desde la adquisición de conocimientos, el crecer como personas, hasta el sentir orgullo por hacer parte de un proceso “novedoso” como este en el Chocó.

*“Como coordinadora me satisface que los docentes hayan entendido la importancia de planear todo antes de llegar a las veredas, porque en mis primeras visitas detecto poca planeación, mucha improvisación y el hacer por el hacer en el trabajo pedagógico. [...] Es agradable ver que la acogida de las jornadas por parte de los niños, pero desmotivante ver el poco compromiso en el desarrollo de las mismas. [...] Es gratificante ver la motivación de las madres comunitarias en capacitarse e implementar estos conocimientos en el trabajo que realizan con los niños y niñas de sus hogares comunitarios”.*

(Aparte diario de campo Coordinadora Acandí)

*“Bueno, pues el proyecto para mí ha sido demasiado nuevo, pero del cual le he aprendido demasiadas cosas porque fui docente durante 13 años pero con adolescentes, no había tenido la oportunidad de trabajar nunca con la primera infancia, pues no se conocía ese trabajo acá que partiendo con lo que conocimos qué es la primera infancia, qué se trabaja con ellos, yo he logrado aprender mucho, hemos recibido muchas capacitaciones que nos han permitido llevar adelante todos los aspectos del proyecto y sacarlo adelante, yo personalmente he puesto todo lo de mí para que el proyecto funcione y se logra pues porque ya uno ha aprendido y se llega a las comunidades que allí nos acepten, entonces desde mi parte he logrado que se acepte el proyecto, que lo conozcan, que participen, y se ha logrado que la gente participe, que lo pide y lo quiere y que ojala no se vaya a acabar porque o si no si sería un fracaso, después de todo esto que hemos logrado que no siga el proyecto si sería algo muy triste”.*

(Aparte entrevista coordinadoras entorno comunitario y familiar zona rural Unguía)

*“A nivel profesional al principio yo dije uyychhh, por qué, porque yo mando mi hoja de vida como Psicóloga y quedé de docente, aunque yo he sido docente, más no de niños, yo dije qué paso, pero bueno, igual para quedarme sentada aquí pues trabajemos a ver qué pasa, si me gusta me quedo y si no digo listo y chao, y entonces he aprendido demasiado y he*



*tenido la oportunidad de aplicar mi profesión dentro de ese trabajo, que eso es lo que más me ha permitido y afianzado en decir cada día quiero más a Freud, eso, d verdad que si, porque uno mira que tanto de hablarle al otro, yo le decía a una profe, “profe no les diga no, usted no le puede pegar... a la mamá le entra aquí y le sale por acá, usted cuestionela y déjela ahí”, simplemente dígame “y usted por qué le tiene que pegar?” y déjela ahí, “usted qué logra pegándole?- si logra lo que usted quiere o al contrario?” y párese de ahí, la deja y ellas solita se va a contestar, eso la deja en suspenso a ella, se va para su casa y se le queda esas palabras, pero si yo le digo “usted no le tiene que pegar, la voy a demandar, ta, ta, ta”, ella dirá usted por qué se mete en mi vida, vea esta atrevida, es la profesora y se cree la dueña de la vida mía; entonces con la Psicología es todo lo contrario, no es de memorizar, no, uno nunca le dice al otro qué es lo que tiene que hacer de nada, eso no funciona, entonces eso me ha permitido dentro de mi profesión seguir creciendo un poquito más y seguir amando a Freud”. (Aparte entrevista Arelys profesora entorno familiar casco urbano Unguía)*

*“Bueno en mi caso, la verdad una de las principales aspectos o de las principales experiencias que me deja el trabajo en este proyecto es poderme pone en los zapatos de otros, para mi era muy difícil, de pronto en algunas situaciones la forma de lidiar de muchas personas. La verdad es que hay personas que en medio de su carencia hacen hasta lo posible por salir adelante o por sobrevivir, esa es la palabra, entonces poder mirar que hay diferencias y que hay personas con sus escasos recursos que hace lo posible por salir adelante, por brindarle a sus hijos lo poquito o lo mucho que ellos tiene. Tener esa paciencia con el trabajo con los niños, aprender diferentes estrategias de trabajo con niños, a mi me ha tocado trabajar con niños y con niños también más grandes, pero mirar las diferentes estrategias que el docente debe tener para llegarle a ese niño y mirar que ese niños está en un tiempo en un actividad y luego cambiaron a otra, nosotros debemos tener esas estrategias; la perseverancia, por ejemplo encontrar la inasistencia de los padres de familia es algo que lo desmotiva mucho a uno, pero debe seguir trabajando y motivado”.*

*(Aparte entrevista Riosucio)*

*“Quiero, deseo y sueño con un país libre de violencia y vulnerabilidad, donde se pueda vivir dignamente y es por eso que trato de traducir en buenos ejemplos de enseñanza los conocimientos que obtengo a diario,*



*para hacer realidad el sueño anhelado de niños, niñas y personas que durante mucho tiempo han vivido una muy cruel condición de vida y es el vivir en paz". (Aparte taller docentes y auxiliares entorno familiar-Famiasco urbano Riosucio)*

## CONCLUSIONES

Los proyectos de atención a la primera infancia abanderados por la FUCLA y por la Diócesis de Quibdó muestran claros avances en los indicadores de garantía de derechos de los niños y las niñas más pequeños. La cobertura de los proyectos supera la propuesta pactada con el Ministerio de Educación en número de niños y áreas atendidas y el porcentaje de niños registrados, afiliados al sistema de salud, y con seguimiento nutricional, supera el 95% de los atendidos.

De esta manera, los proyectos contribuyen a la garantía de derechos de los niños y niñas en las cuatro áreas de derecho señaladas en la Convención de Derechos de los Niños y las Niñas e inaugura una reflexión sobre su garantía desde el reconocimiento de la diversidad cultural. Sin embargo, el goce de los niños de sus derechos se entorpece por el contexto socio político del Departamento del Chocó, en donde el nivel nutricional de los niños menores tiende a empeorar por la situación de pobreza y de conflicto armado que vive la región. En el mismo sentido, los ingentes esfuerzos de la FUCLA y la Diócesis, tropiezan con la dinámica de otras instituciones, quienes no poseen la misma disposición a flexibilizar su propuesta de atención en un contexto de población dispersa, culturalmente diversa y, otra vez, con presencia de actores armados. Por esto, temas centrales al bienestar de los niños como el derecho a la salud, y un nivel nutricional adecuado, chocan con la imposición a la circulación de alimentos y con el sistema de atención en salud, que aunque haya avanzado en carnetizarlos no asegura atención oportuna y medicamentos.

En la operación de los proyectos se destacan la estrategia de movilidad, la formación continua y la también continua reflexión sobre las particularidad étnicas de la población atendida. La movilidad responde a la dispersión, o forma de poblamiento, de las comunidades que históricamente han habitado el territorio con esta tendencia y que hace parte de la matriz cultural en donde los pueblos del Chocó desean seguir educando a sus hijos. De esta manera un programa llega a poblados que viven al margen de cualquier otra forma de atención institucional estatal y se convierten en intermediarios entre estos y la institucionalidad estatal.



La formación continua responde eficientemente a tres propósitos:

- La formación de personal regional que asegure que la preocupación por la primera infancia chocoana sea sostenible en el tiempo;
- La innovación en formas de cuidados de los niños y educación inicial innovadoras;
- La reflexión profunda sobre la intervención culturalmente situada. Por supuesto, la formación de los equipos está establecida a largo plazo, lo que permite integrar las demandas emergentes del proyecto y los aprendizajes construidos en la acción. En muchos casos, la reflexión sobre la formación sostenida sobre la pertinencia cultural de la atención ha llevado a los agentes educativos a descubrirse portadores de cultura y romper con ideas folcloristas sobre la diferencia cultural.

Recogiendo este último punto, es necesario plantear que la sistematización de los proyectos de atención a la primera infancia en el Chocó, planteada desde una perspectiva participativa, generó un impacto positivo en los agentes participantes, pues los instrumentos de investigación se convirtieron en pretexto para continuar pensando en la atención pertinente para la cultura, por lo menos así lo señalaron en sus diarios de campo.

Pese al éxito de la intervención, hay que señalar con mayúsculas que los equipos de campo, especialmente los del entorno comunitario, están muy preocupados porque observan que la estrategia de atención comunitaria a la primera infancia que se desarrolla a través de las figura Hogar Comunitario, tiene un problema estructural y es que las madres comunitarias no pueden asumir solas todas las tareas que demanda el cuidado y la educación inicial de 15 niños en edades entre 0 y 5 años. Por supuesto las madres ha apropiado la propuesta pedagógica para la educación de los niños más pequeños, pero su práctica pedagógica cojea porque ellas mismas se encargan de las labores domésticas ligadas a la atención de estos niños, como preparar sus alimentos. Además, los docentes anotan con preocupación que en las comunidades dispersas no se abren hogares comunitarios porque no cumplen con el requisito burocrático de tener entre 13 y 15 niños, pero si congregan a 9 o 10 niños y la intensidad de procurarles cuidado y educación.

En las dos modalidades de atención: comunitaria y familiar, se observa una queja sostenida sobre que los padres están abandonando a sus hijos. Es necesario iniciar una reflexión más estructurada sobre este particular, pues la forma como están conformadas las familias de los niños y la situación de las madres y padres



salen de la región a trabajar debe ser mejor documentada. Conocer lo particular y la magnitud de este fenómeno permitirá pensar nuevas formas de intervención con las familias.

La situación social del departamento del Chocó se caracteriza por la pobreza, como se observa en el aparte número dos de este documento titulado “Contexto social”. Los proyectos analizados muy inteligentemente han captado esta situación y, desde su apuesta por la primera infancia, han tratado de incidir en ella a través de la activación de las microeconomías de los municipios con la contratación de personal local e idóneo y la compra de insumos a proveedores locales. Esto redundará en la microeconomía de las localidades y acerca a más actores sociales a la definición de la mejor educación para la primera infancia chocoana. De esta manera se acerca a una mayor y mejor participación en la definición de los proyectos educativos, como lo establece el Ministerio de Educación.

Gracias a la propia gestión de los equipos de los proyectos, las administraciones municipales, quienes deben ser protagonistas en la atención a la primera infancia, subrayan la importancia de la atención a la primera infancia. Sin embargo, la gestión debe continuar hasta que el tema de la primera infancia esté incluido en los planes de gobierno y en los presupuestos municipales

## **BIBLIOGRAFIA**

BELLO, MARTIN, MILLÁN (2006). *Bojayá, memoria y río*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

BELLO, MILLÁN (2003) “De cómo endulzarse. Acompañamiento psicosocial a municipios afectados por la violencia sociopolítica: el caso de Bahía Cupica- Chocó”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia- Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia-PIUPC- Facultad de Ciencias Humanas- Departamento de Trabajo Social.

BODNAR Y. (2000) *Mujeres con hijos habitantes de la calle*. Bogotá: Departamento Nacional de Estadísticas.



CONSEJO COMUNITARIO MAYOR DE LA ASOCIACIÓN CAMPESINA INTEGRAL DEL ATRATO. Medio Atrato, territorio de vida. Red de Solidaridad Social, Bogotá, 2002. P 60

CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL. Documentos CONPES No 109 de 2007 “Derechos de las minorías”

El Candil. Santiago de Cali, abril de 2003. Entrevista a Germán Casamá, integrante de la Orewa, realizada por Juan Manuel Navarrete.

FLÓREZ Carlos (1999) Poblamiento Emberá en el Alto Andágueda. En: Colombia 1999 Diócesis de Quibdó.

FUCLA. (2009 a) Calidad de la primera infancia en el Chocó FUCLA. 2010.

FUCLA. (2009 C) Convenio 797 de 2008 entre el MEN, ICBF y OIM.

FUCLA (2009 b) Estructura presentación flexibilidad. Convenio de Cooperación NAJ 379 CHS 338 Organización Internacional para las Migraciones OIM-Fundación Universitaria Claretiana–

FUCLA. Funcionamiento Entorno Comunitario. 2009. (Mimeo).

FUCLA. (2010) Informes línea de Base (Mimeo)

JOSE ALONSO. Resguardos territoriales de las comunidades negras. En: <http://www.afrocolombianidad.info/historia/resguardos-territoriales-de-las-comunidades-negras.html>

GOBERNACIÓN DEL CHOCÓ. Plan de Desarrollo del Departamento del Chocó 2008-2011. .

MILLÁN, C. (2010), Módulo “Territorio y Movilización Social en el Pacífico”. Foro Interétnico Solidaridad Chocó. Fundación Universitaria Claretiana.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2009) Guía Operativa para la Prestación de la Atención Integral a la Primera Infancia”. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ministerio de Educación Nacional.





- MURILLO, J. (1999). Pasado y presente del pueblo negro de Tribugá. En. Vargas, Patricia. Construcción territorial en el Chocó. Volumen 2. Programa de Historia local y regional del Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICAN-PNR con la organización OBAPO
- NACIONES UNIDAS. (2009) Observación General No 11 “Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención”.
- NACIONES UNIDAS (2009) Observación General No 7 “Sobre la realización de los derechos del niño en la primera infancia”
- NACIONES UNIDAS (1994) Observación general N° 23 sobre el artículo
- OBSERVATORIO PACIFICO Y TERRITORIO. Proceso de resguardos indígenas para constitución y ampliación. EN <http://pacificocolombia.org/mapas/07-proceso-de-resguardos-indigenas-para-constitucion-y-ampliacion-20072008-choco/36> , diciembre de 2010.
- OBSERVATORIO PRESIDENCIAL PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DIH. “Presencia de Actores Armados”. Informe 2003.
- VILLA, William. (2009) Los Pueblos Indígenas del Chocó y la expropiación de sus territorios. En Derechos Territoriales de los Pueblos Indígenas. Chocó un proceso que reivindica la lucha por el territorio. Fundación Universitaria Claretiana. 2009.
- TORRADO (ED) (2009) Retos para las políticas públicas de primera infancia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- TORRADO y DURÁN (ED) (2010) Monitoreo de los derechos de la niñez y la adolescencia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia