



Capítulo 5.

El conflicto en Colombia y su impacto en la calidad de vida de la primera infancia: entornos para la promoción del bienestar y el desarrollo infantil

Este capítulo se interesa por el impacto del conflicto en la calidad de vida, particularmente en los entornos que promueven el bienestar y el desarrollo infantil. El capítulo inicia presentando los elementos nucleares para el trabajo de los profesionales que atienden a niñas y niños afectados por el conflicto desde una perspectiva de sistema competente. Se presentarán las categorías identificadas en el estudio, en los niveles descritos por Urban, Vandebroek, Van Laere, Lazzari y Peeters (2012), en un diálogo entre el concepto y la evidencia. Por último, se determinarán las conclusiones de este análisis.

Sobre el concepto de calidad de vida

La calidad de vida es entendida como la percepción individual de la propia posición en la vida, dentro del contexto del sistema cultural y de valores en que se vive y en relación con objetivos, esperanzas, normas y preocupaciones (OMS, 2019; Orley y Saxena, 1996). Es un concepto de construcción cultural, variable e impreciso. Se relaciona con el sistema de valores y consiste en la sensación de bienestar que puede ser experimentada por las personas y que representa la suma de sensaciones objetivas y subjetivas personales (Cardona y Agudelo, 2005).

Diversos estudios coinciden en definir la calidad de vida mediante distintos factores o dimensiones de bienestar de la persona; por ejemplo, el estudio internacional de MERCER (2018), analiza la calidad de vida a nivel mundial en 39 factores, agrupados en categorías que refieren a los distintos entornos de la persona: natural, social, cultural, económico, político, educativo, entre otros. En el ámbito nacional, la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2017), nos habla de características físicas de la vivienda, servicios del hogar, salud, cuidado de niños menores de 5 años, educación, fuerza de trabajo y diferentes variables socioeconómicas como elementos importantes para entender las diferentes condiciones de bienestar de las personas.

De acuerdo con Verdugo, Arias, Gómez y Schalock (2009), la calidad de vida es:

Una categoría multidimensional, compuesta por las mismas dimensiones para todas las personas, que está influida tanto por factores ambientales como personales, así como por su interacción, y que se mejora a través de la autodeterminación, los recursos, la inclusión y las metas en la vida. (p.18)

Este enunciado, relacionado con las definiciones internacionales y nacionales expuestas anteriormente, permite entender la calidad de vida como una categoría con múltiples dimensiones, algunas de estas referidas, como lo señala la OMS, a los distintos entornos, y otras, referidas a variables que afectan el desarrollo de la persona.

Calidad de vida de la primera infancia: elementos nucleares para su comprensión

Si bien el concepto presentado de calidad de vida aplica para todas las personas, en la primera infancia se aprecian mayores énfasis en unas dimensiones que en otras,

especialmente en la idea de la necesidad de satisfacción de condiciones básicas que salvaguarden la vida del niño, como condiciones de salud y nutrición, y que promueven su bienestar, por medio de la educación y la recreación.

En general, los estudios sobre este tema en la primera infancia parecen tomar dos direcciones: por un lado, hacia variables relacionadas con la atención y, por otro, hacia las condiciones en las que habitan los sujetos. Sobre la primera categoría, resalta la importancia, en buena parte de los estudios, de la atención en salud, principalmente oral o respiratoria, el cuidado de enfermedades y la atención en casos de discapacidad (Davey et al., 2013; Dhillon, Logani, Agarwal, y Mathur, 2014; Easton, Landgraf, Casamassimo, Wilson, y Ganzberg, 2008; Peters, Mahajan, Bawa, Sahu, y Rao, 2014). En esa misma línea, en la primera infancia son fundamentales los escenarios de atención para mejorar la calidad de vida de los niños, las niñas y sus familias. Por ejemplo, Balcells-Balcells, Giné, Guàrdia-Olmos, Summers y Mas (2019), muestran la relevancia de mejorar las condiciones de vida de las familias, especialmente de aquellas con personas con discapacidad. Así, es clave el acompañamiento de los profesionales y la extensión de los apoyos de los centros de intervención infantil, los cuales tiene un impacto positivo en la calidad de vida de dichas familias. Otras variables de interés, como lo señalan Schalock y Verdugo (2012), refieren a la discapacidad y la inclusión, estas, apoyadas en las familias y su calidad de vida, lo que coincide con un número importante de estudios (Bertelli, Bianco, Rossi, Scuticchio, y Brown, 2011; Bhojti, Brown, y Lentin, 2016; Purcell, Turnbull, y Wood, 2006). Así, se resalta la relación necesaria entre el individuo, la familia y la institución de apoyo (García-Grau, McWilliam, Martínez-Rico, y Morales-Murillo, 2019).

Por otro lado, y de manera específica como condición en la que habitan los sujetos, aparecen diferentes variables socioeconómicas y contextuales. Por ejemplo, desde una perspectiva de privación, Wong, Wang y Xu (2015) muestran cómo los niños en condiciones de pobreza tienen peores índices de calidad de vida, con efectos diversos dependiendo del género. Igualmente, hay estudios que señalan la disminución de la calidad de vida de los niños que habitan en contextos de violencia (Vega-Arce y Núñez-Ulloa, 2017).

Desde esta perspectiva, *en este estudio la calidad de vida es comprendida desde una serie de entornos que promueven unas condiciones de bienestar y desarrollo en diferentes dimensiones del individuo en su relación con la familia y las instituciones de atención, educación y promoción del desarrollo infantil.*

Impactos del conflicto en la calidad de vida

Las referencias al impacto del conflicto en la calidad de vida de niños y niñas son amplias. Así, los efectos más comunes reportados en la literatura suelen referirse a las dimensiones emocional y psicológica. Por ejemplo, se señala la prevalencia de problemas emocionales, como ansiedad, depresión, síntomas de estrés postraumático y angustia psicológica, en niños y adolescentes refugiados de guerra en Bélgica

y EEUU (Derluyn y Broekaert, 2007; González, Monzón, Solís, Jaycox, y Langley, 2016). Estos problemas socioemocionales parecen guardar relación con problemas de ajuste escolar y social.

A través de un estudio longitudinal realizado en 15 países, distintos investigadores encontraron que reacciones de estrés postraumático, ansiedad, depresión y síntomas somáticos, son muy frecuentes entre niños y adolescentes que sobreviven a conflictos armados y desastres naturales, en contraste con la prevalencia de estos síntomas en niños y adolescentes de la misma edad en entornos favorecidos (Fisher et al., 2011). En la misma línea, Dimitry (2012), en una revisión sistemática de 71 estudios sobre la salud mental de niños y adolescentes en áreas de conflicto armado en medio oriente, muestra que el número de experiencias traumáticas derivadas del conflicto armado se correlaciona proporcionalmente con la prevalencia de problemas emocionales.

Relacionado con lo anterior, se encuentran estudios que señalan el impacto del conflicto en el bienestar emocional de los niños. Por ejemplo, Ison-Zintilini y Morelato-Giménez (2008), muestran que, a edades más tempranas, el maltrato infantil tiene un mayor impacto en el desarrollo. Aunque hacía el final de la infancia el pronóstico para desarrollar habilidades sociales en estos niños aumenta, el afrontamiento emocional se suele dar desde el miedo y la ansiedad. En Colombia, el estudio de Hewitt et al. (2014), realizado con niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural del país, señala altos indicadores de afectaciones psicológicas, conductas internalizadas y externalizadas en rango clínico, problemas somáticos, estrés postraumático y consumo de alcohol.

Por su parte, Vega-Arce y Núñez-Ulloa (2017), evidencian que los conflictos y experiencias adversas, en un sentido amplio, el cual incluye maltrato infantil, abuso sexual, violencia intrafamiliar, entre otras categorías, generan impactos importantes en la dimensiones de salud, desarrollo y rendimiento escolar de los niños, mediante un espectro amplio de dificultades, como problemas de atención, retrasos generalizados del desarrollo, asma, obesidad, fracaso escolar y problemas de aprendizaje.

De igual forma, el conflicto también afecta los imaginarios sociales de los niños sobre la guerra y la paz. Por ello, los niños que viven en escenarios de guerra y conflicto suelen representar la paz como vivir una vida normal, ir al colegio, jugar en el patio o salir a la calle, mientras que, para sus pares en contextos sin guerra, se relaciona con ideas abstractas, tales como la camaradería, la armonía, la felicidad, entre otras (Özer, Oppedal, Şirin y Ergün, 2018).

El conflicto suele estar representado por estados afectivos en tensión, y suele caracterizarse por la vulneración de los derechos y por la afectación a las necesidades básicas (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011). Como es apenas lógico, el conflicto afecta de manera importante la garantía de los derechos de los niños y las niñas. Como lo señalan Durán y Torrado-Pacheco (2014), los niños, las niñas y adoles-

centes, víctimas de la violencia, especialmente desplazados, son altamente vulnerables. Cuando estos niños pierden la escuela, parte o toda la familia, la red social de apoyo y otras condiciones de protección, “quedan expuestos a diferentes formas de explotación” (p.107).

A su vez, los casos de trabajo y reclutamiento forzado generan en los niños problemas de adaptación social, rabia, temor, desesperanza, soledad y angustia (Andrade, Angarita, Perico, Henao y Zuluaga, 2011), promueven la aparición de conductas agresivas y generan segregación y disociación familiar (Andrade, 2010). En general, como lo señalan Vera-Márquez, Palacio, Maya y Holgado (2015), el conflicto conduce a una reducción significativa de la satisfacción de las necesidades básicas de niños y niñas.

El trabajo del talento humano para mejorar la calidad de vida de niños y niñas

Son variados los estudios que reconocen la importancia del contexto educativo y del talento humano para la atención de niños afectados por el conflicto. Por ejemplo, Betancourt, Meyers-Ohki, Charrow y Tol (2013), y Jordans, Tol, Komproe y De Jong (2009), muestran que en los estudios existentes sobre intervenciones de niños y jóvenes en contextos de conflicto, buena parte de ellas evaluadas positivamente, se dan en su mayoría en contextos escolares. Es por esto por lo que el profesional que acompaña al niño en estas instituciones juega un papel fundamental. En estos estudios se resalta la importancia de las capacidades individuales para proveer apoyo, especialmente emocional, a niños y niñas, dado que dicho apoyo promueve el sentido psicológico de comunidad (Vera-Márquez et al., 2015). Lo anterior concuerda con el estudio de Oliveira, Fearon, Belsky, Fachada y Soares (2015), en el que se insiste en la importancia de la calidad del cuidado y de la relación emocional entre el cuidador y el niño, o con el estudio de Lacunza y Contini (2009), sobre la importancia de mejorar el clima familiar y las pautas de crianza para promover las habilidades sociales de niños y niñas que viven en escenarios de conflicto y pobreza.

Otras investigaciones señalan la priorización de los vínculos afectivos familiares y del apoyo de la red social como posibilidades para tejer resiliencia y para construir nuevos sentidos de vida (Vanegas et al., 2011); a esto se le suma la necesidad de fortalecer la identidad social, la cual se pierde por los procesos de aculturación, resultado de los procesos del conflicto.

La calidad de vida desde la primera infancia como condiciones de bienestar y desarrollo en diferentes entornos: diálogos entre conceptos y evidencias

A continuación, se presenta el esquema de competencias identificado a partir de la revisión de la literatura y del diálogo entre dicha revisión y el ejercicio de indagación realizado tanto con profesionales como con expertos que trabajan con primera

infancia, las cuales se ubican en las siguientes categorías, referidas a los diferentes entornos de promoción de calidad de vida, desde una perspectiva relacional. Dichas categorías son:

- Entornos que promueven el bienestar físico y material.
- Entornos que promueven el bienestar psicológico y emocional.
- Entornos que promueven el bienestar familiar y comunitario.
- Entornos que promueven el desarrollo personal e interpersonal.
- Entornos que promueven el desarrollo social y cultural.

Los entornos que promueven el bienestar físico y material

Elementos que componen los entornos físicos y materiales son recurrentes en los discursos de los profesionales y expertos que trabajan con primera infancia. En estos elementos, se suele hacer referencia a ambientes que promueven la salud física, el peso y la talla adecuada, una buena nutrición, controles de vacunación, condiciones de higiene adecuadas, momentos de sueño y de recreación, entre otras cuestiones. También es común la referencia al espacio vital del niño, en la necesidad de contar con ambientes seguros y protectores. A continuación, se presenta lo identificado en esta dimensión en cada uno de los niveles comprensivos:

Nivel individual

Entre las prácticas del talento humano para promover el bienestar físico se menciona el control del peso y de la talla del niño; igualmente, se hace mención del uso trimestral de una escala que permite evaluar dicho peso y talla, para saber si este desarrollo es el esperado para la edad. Esto también se realiza al ingreso del niño, por primera vez, a la institución. Es por ello por lo que estos controles y valoraciones son importantes entre las estrategias de atención. A partir de dichas mediciones, se hacen remisiones (si no existe una profesional de apoyo en nutrición en la institución), o se pasa directamente a la nutricionista (cuando la institución cuenta con esta profesional). Un ejemplo en un testimonio:

“Peso, talla, salud física, nutrición, condiciones de higiene, prevención y promoción en salud. ¿Cómo desde mi labor puedo mitigar? ¡Total!, las condiciones naturales de su contexto no le afectaban. No estaba invisibilizado, pero cuando llegaron a otro lugar sus condiciones cambiaron”.

Otros elementos que se relacionan con las condiciones de bienestar físico tienen que ver con el acceso a una serie de recursos; así, se torna relevante el acceso a los alimentos, al servicio de salud y a la recreación. Desde la perspectiva del profesional, estos aspectos suelen verse desmejorados por efectos de la violencia. Lo anterior guarda relación con lo señalado por Durán y Torrado-Pacheco (2014), quienes, al referirse a los derechos a la supervivencia, denuncian que *“el consumo de alimentos en las familias desplazadas se ve francamente disminuido. La ayuda alimentaria, cuando llega, es insuficiente, presentándose una alta vulnerabilidad nutricional, con problemas de desnutrición aguda y un aumento de la desnutrición crónica”* (p.103).

Así, la calidad de vida en la primera infancia guarda una relación estrecha con unas condiciones nutricionales, las cuales entran en interacción con otras dimensiones de promoción del bienestar, como aquellas relacionadas con el afecto; por ejemplo, el alimento puede ser importante si se mezcla con un componente afectivo. Aquí es clave señalar que, para los profesionales que atienden a niños y niñas, el afecto no se restringe a la madre y la familia, sino que también, y desde una perspectiva de entorno vital, se hace evidente en la institución educativa, principalmente en la práctica de la maestra en la cual es posible aprovechar los distintos momentos para la satisfacción emocional del niño, por ejemplo, al momento de la alimentación o en los momentos previos al sueño.

Por otra parte, se percibe que las condiciones de higiene de los niños también se ven afectadas por las dificultades de acceso a un baño o al agua, resultado de los desplazamientos y de las nuevas condiciones de vivienda. Relacionado con lo anterior, se mencionan algunas consecuencias de la reducción económica sobre la consecución de implementos de aseo e higiene, como los pañales, lo que hace que los niños estén *“más expuestos a enfermedades”*.

La recreación, por otro lado, es un componente importante de los entornos que promueven el bienestar de niños y niñas. Si bien esta puede guardar una estrecha relación con el bienestar físico y material, es claro que interviene en otros entornos de promoción de bienestar, como el psicológico o emocional, o el de desarrollo personal o cultural. Así, para el profesional, la violencia afecta el espacio vital del niño, *“reduciendo su hábitat”*; a su vez, esta violencia puede generar una pérdida de libertades, la cual se traduce en un menoscabo del espacio para la recreación.

Por ello, de acuerdo con los profesionales, el conflicto afecta, principalmente, la *“estabilidad”* de los niños. Esta estabilidad es entendida en varios sentidos: económico, emocional y social. Lo económico se relaciona con unas condiciones físicas y materiales del hogar y con las condiciones de vivienda. El desplazamiento puede conducir a la pérdida del hogar, lo que, a su vez, se traduce en una inestabilidad en las condiciones de habitabilidad o del entorno vital del niño. Al respecto, sobre el hábitat del niño, se torna importante reconocer las condiciones de este, el acceso a unos recursos para vivir cómodamente y para evitar la reducción de dicho ambiente, lo que podría entrar en diálogo con una perspectiva ecológica o ecosistémica. Al respecto, el siguiente testimonio:

“Los niños son invisibles. No son participantes. Se destierran de sus viviendas y llegan a otro contexto y de ahí no sale.”

Los testimonios de los profesionales corroboran los planteamientos de Durán y Torrado-Pacheco (2014), al indicar que:

La mayoría de la población desplazada vive en barrios informales. Gran parte de ellos ubicados en zonas de alto riesgo de desastres naturales. Sus casas son construidas con materiales de mala calidad y pisos de tierra, facilitando la infestación de plagas. (p.102)

Dicho esto, es un contexto propicio para las situaciones de hacinamiento y proclive a las enfermedades, donde, generalmente, los servicios de salud son bastante complejos. A continuación, la tabla de competencias identificadas en los entornos que promueven el bienestar físico y material en este nivel.

Tabla 5.1. Competencias en entornos que promueven el bienestar físico y material – Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre condiciones para la promoción de la salud física, prevención de la enfermedad y cuidado de niños y niñas. • Conocimientos sobre formas de valorar el estado de salud infantil. • Conocimientos sobre formas de seguimiento al desarrollo del niño o niña. • Conocimientos de cuidado infantil y protección social. • Conocimientos sobre rutas de atención en salud (articuladas con la Ruta Integral de Atenciones – RIA). • Conocimientos sobre la estrategia de Atención Integrada de Enfermedades Prevalentes de la Infancia AIEPI. • Conocimientos sobre identificación del riesgo y signos de alarma, especialmente en casos de ERA (Enfermedad Respiratoria Aguda) y EDA (Enfermedad Diarreica Aguda). • Conocimientos sobre condiciones de los entornos de vida de los niños y sus familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el estado de salud del niño por medio de prácticas pertinentes y oportunas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, y de mecanismos ajustados a la realidad del niño y su familia. • Hacer seguimiento al desarrollo infantil (control y valoración del peso y talla, estado nutricional del niño, lactancia, estado de vacunación, entre otros), y apoyarse en las familias para esto. • Proporcionar una alimentación acorde con las necesidades nutricionales de cada niño o niña y revisar las formas de alimentación en el hogar. • Remitir a redes de atención en salud cuando sea necesario. • Realizar prácticas de higiene y cualificar a los padres en las mismas. • Realizar prácticas basadas en la actividad física que promuevan la motricidad del niño o niña. • Hacer seguimiento a los momentos de sueño y de buen dormir del niño. • Aprovechar los espacios recreativos para promover una buena salud física y mental del niño. • Aprovechar los saberes ancestrales para la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad. • Realizar prácticas de promoción de la salud y prevención de 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una perspectiva de vida saludable del niño, de promoción de la salud y prevención de la enfermedad infantil, basada en el seguimiento, la observación y el acompañamiento. • Promover el derecho de los niños a espacios para la recreación y el sueño. • Promover las prácticas de cuidado y atención, basadas en la familia, para la recuperación, mantenimiento y protección de la salud del niño en el hogar. • Comprometerse con el bienestar y el desarrollo infantil. • Adoptar una perspectiva relacionada con una sana alimentación. • Promover el acceso del niño a ambientes seguros y saludables. • Valorar el espacio vital como esencial para el desarrollo y el bienestar infantil. • Garantizar el derecho a la salud como derecho fundamental. • Asumir una perspectiva ecosistémica sobre el espacio vital del niño, que permita, en los casos de desplazamiento, reflexionar sobre la recuperación de la vivienda y sobre las nuevas configuraciones de los espacios vitales en nuevos entornos.

	<p>la enfermedad para niños y niñas, apoyadas en las familias.</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizar prácticas de salud oral, con seguimientos en el hogar.• Implementar prácticas apropiadas, apoyadas en las familias, relacionadas con el cuidado, higiene y nutrición infantil.• Identificar posibles condiciones de maltrato físico en el niño o niña.• Reconocer posibles condiciones de abandono del niño o negligencia de los padres.• Proponer prácticas basadas en la estrategia de Atención Integrada de Enfermedades Prevalentes de la Infancia AIEPI.• Reconocer las condiciones de hábitat o vivienda de los niños y sus familias.• Identificar el impacto de las condiciones de habitabilidad en los comportamientos de los niños.• Reconstruir los contextos vitales antes de la situación conflictiva para resignificar los proyectos de vida de niños y niñas.	
--	--	--

Nivel institucional

Desde la institución, en la promoción del bienestar físico y material, particularmente en las condiciones de higiene, se menciona que en las instituciones se trabajan sesiones educativas para padres, en las que se tratan temas como el lavado de manos para la prevención de enfermedades, se orienta sobre vacunación, se supervisa la asistencia a controles de crecimiento y desarrollo, y se vigila la asistencia a terapias de estimulación temprana. De igual forma, se resalta el apoyo institucional para brindar los complementos alimenticios o nutricionales que los niños necesitan, entre estos, *bienstarina*¹⁰, compotas, papillas, entre otros.

¹⁰ Complemento alimentario producido por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), de alto valor nutricional, el cual consiste en una mezcla de harinas y/o féculas de cereales (trigo, maíz), harina de soya y leche entera en polvo, con vitaminas y minerales.

Tabla 5.2. Competencias en entornos que promueven el bienestar físico y material – Nivel institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre condiciones institucionales para la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad de niños y las niñas. • Conocimientos institucionales sobre rutas de atención en salud (articuladas con la Ruta Integral de Atenciones – RIA). • Conocimientos institucionales sobre la estrategia de Atención Integrada de Enfermedades Prevalentes de la Infancia AIEPI. • Conocimientos sobre normativas para la generación de espacios seguros y protectores. • Conocimientos sobre atención a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con padres en la promoción de un cuidado responsable dirigido a la identificación de signos de alarma (EDA, ERA), higiene, lavado de manos, vacunación, lactancia, asistencia a controles de crecimiento y desarrollo y a terapias de estimulación temprana. • Proveer una alimentación acorde con las necesidades nutricionales de cada niño o niña, apoyada en las familias. • Proporcionar acceso a espacios adecuados para la expresión corporal, la motricidad, la recreación y el uso del tiempo libre de niños y niñas. • Proporcionar acceso a espacios para aseo e higiene. • Proporcionar acceso a espacios que promuevan la salud ambiental. • Promover la seguridad de los espacios de trabajo con los niños. • Proveer espacios que promuevan la atención a la diversidad y que permitan la inclusión. • Proveer oportunidades para el trabajo conjunto entre profesionales, y entre estos y las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una perspectiva de vida saludable del niño. • Adoptar una perspectiva de promoción de la salud y prevención de la enfermedad infantil, basada en el seguimiento, la observación y el acompañamiento. • Promover el acceso del niño a ambientes seguros y saludables. • Garantizar el derecho a la salud como derecho fundamental.

Nivel interinstitucional

Este nivel se evidencia fuertemente en la atención en salud, mediante el ejercicio de las redes existentes para la dicha atención; y en nutrición, específicamente entre las entidades que brindan servicios de acompañamiento nutricional, entre los que se incluye la alimentación. Así, es común en los discursos la mención al tránsito de un tipo de institución a otra, y la construcción de redes de apoyo que le permiten a las familias la consecución de un estado de equilibrio económico, el cual, a su vez, se va a relacionar con el desarrollo de capacidades para cubrir las necesidades alimenticias de los niños.

Tabla 5.3. Competencias en entornos que promueven el bienestar físico y material – Nivel interinstitucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre redes de cooperación para la atención integral a la primera infancia (conocimientos sobre redes para la atención en salud). • Conocimientos sobre formas para el desarrollo de las familias y de las comunidades, de sus espacios de ocio, de encuentro significativo y de labores económicamente productivas. • Conocimientos transdisciplinarios para la atención integral a la primera infancia. • Conocimientos interinstitucionales sobre la estrategia de Atención Integrada de Enfermedades Prevalentes de la Infancia, AIEPI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atender al niño por medio de un sistema integrado de atención en salud que se apoya en la familia. • Contar y hacer uso de los protocolos para las remisiones a centros de atención en salud, en los casos en que sea necesario, y realizar los procesos correspondientes de remisión y seguimiento. • Realizar prácticas coordinadas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad para niños y niñas, apoyadas en las familias. • Proponer espacios para la expresión corporal, la motricidad y la recreación, soportados en las redes de promoción del desarrollo integral, mediante ludotecas, bibliotecas, espacios deportivos, entre otros. • Proponer espacios que faciliten las oportunidades de desarrollo integral de niños y niñas. • Promover redes entre instituciones de la misma localidad. • Trabajar de manera mancomunada con practicantes universitarios para la promoción de la salud (visual, oral, auditiva, entre otras). • Estructurar una estrategia transectorial para los servicios de cuidado y atención a la primera infancia en la que participan las familias (atención en salud, lactancia, protección infantil, servicios sociales, entre otros). • Promover el uso de redes de atención en salud y nutrición, y de sistemas colaborativos interinstitucionales de seguimiento niño a niño, que permitan, en- 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una perspectiva de atención integral en salud infantil basada en el apoyo familiar. • Adoptar una perspectiva democrática y de respeto por la diversidad y la discapacidad. • Asumir una aproximación de colaboración en la educación y para el cuidado de la primera infancia, con el propósito de fomentar la cohesión social. • Promover el acceso del niño a ambientes seguros y saludables. • Garantizar el derecho a la salud como derecho fundamental.

	<p>tre otras cuestiones, el tránsito efectivo y eficiente entre instituciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la comunicación intersectorial entre ICBF, instituciones de salud y las familias. 	
--	--	--

Nivel de gobernanza

De forma similar al nivel anterior, en este se suele hacer referencia a las condiciones sociales que permiten que el niño sea atendido por un sistema de salud, de forma amplia, particularmente luego de ser víctima del conflicto. Lo anterior puede guardar relación con la existencia y activación de unas rutas de atención al niño por entidades locales o regionales, como Bienestar Familiar (ICBF), comisarías de familia, por entidades prestadoras del servicio de salud mediante el régimen subsidiado (Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales - SISBEN), o por medio de las Entidades Promotoras de Salud (EPS).

En alimentación, por ejemplo, se ve la importancia de la administración municipal, la alcaldía, con programas o entidades prestadoras del servicio de atención a niños y niñas. Así, por ejemplo, los hogares comunitarios, o las modalidades familiares, se tornan importantes para este acompañamiento y garantía del derecho a la alimentación, al igual que los jardines infantiles.

Tabla 5.4. Competencias en entornos que promueven el bienestar físico y material – Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de políticas que promueven la atención integral de niños y niñas. • Conocimientos sobre dotación adecuada de instituciones para la atención integral. • Conocimientos normativos para el establecimiento de ambientes seguros y protectores. • Conocimientos sobre la estrategia de Atención Integrada de Enfermedades Prevalentes de la Infancia, AIEPI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar adecuadamente a las instituciones que atienden a niños de primera infancia con el fin de proveer un acceso equitativo generalizado a una atención educativa y de cuidado de calidad, especialmente para niños con un trasfondo socioeconómico desventajoso, con discapacidad o víctimas del conflicto. • Contar con sistemas o marcos de seguimiento a la calidad de las instituciones que atienden a población víctima del conflicto, y al monitoreo y evaluación de estas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar los derechos de los niños para desarrollar todo su potencial mediante educación y aprendizaje exitosos. • Promover el acceso del niño a ambientes seguros y saludables. • Garantizar el derecho a la salud como derecho fundamental. • Garantizar el derecho a una buena alimentación, a la lactancia y a la supervivencia infantil, por medio de mecanismos de entidades locales como alcaldías, hogares comunitarios.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y hacer uso del sistema de atención en salud, especialmente para población víctima del conflicto. • Activar las RIAs, de entidades como ICBF, comisarías de familia, de entidades prestadoras del servicio de salud de régimen subsidiado o EPS. <p>Facilitar condiciones y promover el trabajo continuo entre entidades locales.</p>	<p>rios, instituciones en modalidad familiar o en modalidad institucional.</p>
--	--	--

Los entornos que promueven el bienestar psicológico y emocional

Como se vio anteriormente en la revisión de la literatura, los estudios tienden a señalar a esta dimensión como una de las más relevantes para la población objetivo. Es evidente que el conflicto suele dejar marcas en la corporalidad del niño, en su emocionalidad y en su mente. Frente a esto podríamos traer las palabras de Skliar (2017), cuando habla de *“una experiencia de la fragilidad, porque se trata de un saber en el cuerpo”* (p.83); es una búsqueda continua que se resarce en el propio interior del niño o de la niña; aspectos que van más allá del contexto y de lo material.

Humberto Maturana (1994) refiere que la escuela es un espacio en el que se entrecruzan emociones, y su manejo debilita o potencializa el conflicto; así pues, esta condición demanda un papel importante del profesional quien, por medio de estrategias educativas, busca formas que le permiten contener estas narraciones cargadas de experiencias y emociones, soportadas en los planes educativos, y de cara a la transformación social desde la escuela. A continuación se presenta su manifestación en los distintos niveles de análisis.

Nivel individual

En este nivel es común que se realicen seguimientos a las condiciones de los niños y a sus comportamientos. Si bien estos procedimientos los realiza el profesional psicosocial (psicólogo o trabajador social), estos se encuentran apoyados por la maestra y las observaciones que realiza sobre los comportamientos del niño dentro del aula, en las visitas a las familias, o por medio de las preguntas que realiza durante la entrevista; de allí que las capacidades de observación y de cuestionamiento (las capacidades para hacer preguntas), se tornen relevantes para la identificación primaria de las condiciones psicosociales, satisfechas o no, del niño o niña. Al respecto, se refiere lo siguiente:

“Hay que pedir valoraciones médicas. Hay que hacer talleres de resiliencia y establecer comunidades de autoayuda”.

De acuerdo con las maestras, las condiciones que afectan el bienestar psicológico y

emocional pueden tener efectos normalmente negativos en el desempeño del niño; a su vez, estas condiciones pueden verse afectadas o agravadas por las situaciones económicas actuales de las familias, por las condiciones de vivienda o de alimentación, o por contextos de abandono o de negligencia de los padres, como se señala en el siguiente testimonio:

“Yo tengo un caso de un niño que tiene mucha gente al lado, pero ni el papá ni la mamá lo atienden y vive atendido por diferentes personas”.

Decimos que los niños y las niñas de escenarios de educación inicial pueden estar en medio de un conflicto que no termina; al ser desterrados de su hogar, son perseguidos por la violencia, en medio de la pobreza y la precariedad de las condiciones de vida de sus padres; aspectos que afectan su salud mental y condicionan emociones y comportamientos. Sobre las prácticas de algunos profesionales, se menciona el lugar fundamental de la psicóloga o psicólogo para la intervención de traumas derivados del conflicto, referidos estos como miedos de los niños, rencores, predisposiciones hacia los otros, agresividad y aislamiento, causados por los hechos violentos. Se reconoce también la importancia del acompañamiento psicológico para que el niño desarrolle estrategias de afrontamiento. En otras palabras, siguiendo a Gopnik (2009), *“cuando aún son pequeños, los niños muestran algunos de los mismos impulsos de ira y venganza que tienen los adultos”* (p.224), hecho que amerita un acompañamiento profesional.

Entre estas competencias de acompañamiento también aparecen aquellas referidas a la observación de posibles casos de maltrato, al reporte de estos y el seguimiento en el hogar, no solo del maltrato físico, sino también aquel que resulte de condiciones de descuido del niño. Se reconoce que el reporte de estos casos puede ser complejo, por lo que las prácticas relacionadas suponen charlas y otros recursos formales e informales sobre maltrato infantil, sobre legislaciones y sobre derechos afines a estos temas.

Así, las características actuales de los y las usuarias de los centros de desarrollo infantil y, en general, de las instituciones de educación inicial y preescolar, obligan al profesional, especialmente al agente educativo, a ampliar su perspectiva de su labor educativa, hacia la atención y la orientación. Por ello, se dice que hoy en día no basta con saber de una disciplina, ni ser multidisciplinario, sino que supone el actuar con comprensión emocional (Mora, 2006).

Lo social, en el contexto de las condiciones de bienestar emocional, por su parte, hace referencia al entorno en el que se mueve el niño frente a los demás sujetos. Esto implica unas condiciones que conducen al niño a sentirse amado y querido, de tal forma que se encuentre cómodo y satisfecho en el entorno en el que se encuentra. Es por ello por lo que se insiste en que el trabajo sobre las emociones es central para garantizar el bienestar del niño. Así, por ejemplo, los profesionales suelen hacer mención del trabajo sobre la autoestima, por medio de prácticas de juego, de la música, del arte y, en general, mediante la estimulación y actividades motrices.

Estas estrategias, como la pintura y el trazo, también pueden ser utilizadas por los profesionales psicosociales para el diagnóstico infantil.

Lo emocional, además, refiere a las condiciones de soporte afectivo del niño y a la capacidad de este de expresar afecto. Sobre el manejo de emociones, los profesionales hacen énfasis en el trabajo con la lúdica y con los cuentos (como por ejemplo, “el monstruo de los colores”, Llenas, 2014), canciones o audiocuentos, títeres o por medio del manejo de siluetas.

Los profesionales también suelen hacer mención a los procesos de gestación en las usuarias, y a la importancia de los vínculos durante dicho proceso con sus hijos. Para estos profesionales, la exposición a situaciones de violencia y de vulnerabilidad afecta de manera significativa a estos niños y niñas, incluso desde el vientre materno, por lo que se tornan relevantes los conocimientos sobre elementos que promueven el bienestar emocional de los niños antes del nacimiento. Más aún si tenemos en cuenta lo referido por Durán y Torrado-Pacheco (2014), en cuanto que “*las niñas y adolescentes desplazadas tienen índices mucho más altos de embarazo y maternidad, en comparación con otros grupos de su misma edad en el país*” (p.103). A continuación, las competencias identificadas en este nivel:

Tabla 5.5. Competencias en entornos que promueven el bienestar psicológico y emocional – Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre condiciones que promueven una buena salud mental y emocional en la primera infancia. • Conocimientos sobre estrategias de promoción de la salud mental de niños, niñas y familias víctimas del conflicto. • Conocimientos sobre rutas integrales de atención y protocolos dirigidos a la atención en salud mental de niños, niñas y sus familias. • Conocimientos sobre resiliencia y estrategias de afrontamiento. • Conocimientos sobre condiciones que promueven la autoestima infantil. • Conocimientos sobre competencias emocionales en niños: expresión, comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar observaciones siendo sensibles a las alteraciones comportamentales de niños y niñas. • Trabajar conjuntamente entre profesionales educativos, psicosociales y familias, para la observación y seguimiento a condiciones y comportamientos de los niños, especialmente en casos de población víctima de conflicto. • Observar y acompañar las diferentes manifestaciones y reacciones de los niños cuyos hogares han sido afectados por el conflicto. • Redireccionar casos que requieran una atención profunda a unidades de atención especializadas. • Promover la resiliencia y estrategias de afrontamiento en 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir una perspectiva basada en la construcción, promoción y mantenimiento de una cultura de paz. • Adoptar una perspectiva de promoción de la salud y prevención de la enfermedad infantil, basada en el seguimiento, la observación y el acompañamiento. • Reconocer la importancia de la superación de la adversidad. • Reconocer la importancia del afrontamiento de las situaciones conflictivas. • Asumir una perspectiva de derecho de los niños y niñas a gozar de salud mental. • Asumir una perspectiva de protección integral de los niños y sus familias.

<p>y regulación de las emociones en la primera infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre el vínculo afectivo madre-hijo (cuidador-niño). • Conocimientos sobre formas de operar desde el Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas - PAPSIVI. 	<p>los niños y sus familias, apoyadas estas en prácticas pedagógicas o en las actividades rectoras de la primera infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la comunicación asertiva. • Resignificar los proyectos de vida de los niños y sus familias. • Identificar condiciones de maltrato psicológico y emocional en el niño. • Realizar prácticas de satisfacción emocional en momentos de alimentación. • Promover espacios para la recreación que faciliten el bienestar emocional. • Promover interacciones entre niños y adultos cercanos que fortalezcan su vínculo afectivo y su apego seguro. • Promover la autoestima infantil por medio de prácticas pedagógicas enriquecidas, basadas en el juego, las expresiones artísticas y las actividades motrices. • Realizar prácticas para la promoción de competencias emocionales en niños (expresión, comprensión y regulación), mediante estrategias pedagógicas enriquecidas. • Promover y mejorar el vínculo afectivo entre el niño y la madre o cuidador. • Reconocer las estrategias de las comunidades para el apoyo emocional del niño y la familia víctima del conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir una perspectiva relacionada con alimentación afectiva. • Comprometerse con brindar afecto, acompañamiento, apoyo y soporte emocional. • Actuar con comprensión emocional. • Adoptar una perspectiva reflexiva sobre el cuerpo afectado por el conflicto.
---	---	--

Nivel institucional

Institucionalmente los profesionales suelen referirse a un acompañamiento psicológico o psicosocial a niños y niñas. Estas prácticas están dirigidas al seguimiento al niño que ha sido víctima de la violencia, con estrategias que le permitan sobrellevar la situación. También aparece la atención psicosocial dirigida al trabajo sobre los miedos generados por el conflicto (estrés postraumático).

Igualmente, se menciona la importancia del redireccionamiento del niño a una uni-

dad de atención especializada en casos de problemas psicológicos; es decir, hacer remisiones de niños con dificultades derivadas de la exposición a condiciones de violencia, con el fin de que se le realicen terapias de apoyo. Entre estas prácticas se menciona el trabajo para generar o aumentar la resiliencia del niño. Los profesionales recomiendan que este ejercicio se realice por medio de cuentos como “Tito y Pepita” (Low, 2011), y del trabajo basado en la comunicación asertiva.

Tabla 5.6. Competencias en entornos que promueven el bienestar psicológico y emocional – Nivel institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre condiciones que promueven una buena salud mental y emocional en la primera infancia. • Conocimientos sobre estrategias de identificación de problemas de salud mental de niños y sus familias víctimas del conflicto. • Conocimientos sobre rutas integrales de atención dirigidas a la atención en salud mental. • Conocimientos sobre resiliencia y estrategias de afrontamiento. • Conocimientos sobre condiciones que promueven la autoestima infantil. • Conocimientos institucionales sobre el Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas - PAPSIVI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar las condiciones para un seguimiento a posibles casos de abandono. • Proporcionar las condiciones para un acompañamiento psicosocial al niño y su familia. • Promover el desarrollo de comunidades de ayuda y autoayuda. • Brindar las posibilidades para el desarrollo de la personalidad, en donde se permita, de manera libre, la expresión emocional y afectiva del niño o niña. • Realizar actividades para la promoción y mejoramiento del vínculo afectivo. • Realizar prácticas apoyadas en la relación familia-institución educativa para promover la salud mental. • Promover la autoestima, la resiliencia y las estrategias de afrontamiento de los niños y sus familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir una perspectiva basada en la construcción, promoción y mantenimiento de una cultura de paz. • Comprometerse con brindar afecto, acompañamiento, apoyo y soporte emocional. • Asumir una postura reflexiva sobre el afecto durante el embarazo y la maternidad. • Asumir una perspectiva de derecho de los niños y niñas a gozar de salud mental.

Nivel interinstitucional

En este nivel se mencionan las Rutas Integrales de Atención para la Primera Infancia (RIA) y el PAPSIVI.

Tabla 5.7. Competencias en entornos que promueven el bienestar psicológico y emocional – Nivel interinstitucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre RIAs para el seguimiento a casos de maltrato o de cualquier vulneración. • Conocimientos interinstitucionales sobre el Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas - PAPSIVI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la atención integral en salud mental en los territorios. • Promover la identificación de casos de maltrato o vulneración infantil. • Establecer rutas de trabajo entre instituciones prestadoras de servicios de salud mental y las familias, para la atención psicosocial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir una perspectiva basada en la construcción, promoción y mantenimiento de una cultura de paz. • Concebir la educación y el cuidado como integrados, con el fin de confluir todas las necesidades del niño en una perspectiva holística e integrada del desarrollo del niño. • Asumir una perspectiva de derecho de los niños y niñas a gozar de salud mental.

Nivel de gobernanza

En este nivel se mencionan distintas estrategias para la atención psicosocial en territorio.

Tabla 5.8. Competencias en entornos que promueven el bienestar psicológico y emocional – Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre RIAs para el seguimiento a casos de maltrato o de cualquier vulneración. • Conocimientos en las rutas de acceso a los servicios de salud mental en cada territorio. • Conocimientos sobre el Programa de Atención Psicosocial y Salud Integral a Víctimas - PAPSIVI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atender de manera integral a los niños, niñas y las familias víctimas en los territorios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir una perspectiva basada en la construcción, promoción y mantenimiento de una cultura de paz. • Concebir la educación y el cuidado como integrados, con el fin de confluir todas las necesidades del niño en una perspectiva holística e integrada del desarrollo del niño. • Asumir una perspectiva de derecho de los niños y niñas a gozar de salud mental.

Entornos que promueven el bienestar familiar y comunitario

Para los profesionales, la calidad de vida de niños y niñas afectados por el conflicto se ve trastocada por los cambios en los espacios vitales, por las transformaciones en las relaciones familiares y por los ajustes y desajustes en las estructuras comu-

nitarias. Los tránsitos, por ejemplo, de niños y niñas desplazados por la violencia, transforman el capital social que se ha construido a través de los años por medio de interacciones y vivencias. Estos, se pierden de un momento a otro, borrando historias y llevándose seguridades, desbordando al niño y arrasándolo emocionalmente.

En este sentido, el lugar de las instituciones de atención y educación es central. De acuerdo con Díaz (2011):

Si comprendemos el concepto de calidad educativa, como aquella que considera no solo las demandas y expectativas sociales, sino también las demandas y expectativas de los estudiantes, es imperativo que las instituciones de educación formal acojan y respondan a las distintas necesidades de la población estudiantil (p.49).

A continuación, lo encontrado en cada uno de los niveles de esta categoría.

Nivel individual

Para entender el bienestar familiar, se parte de reconocer que la calidad de vida se construye en sociedad, entre familias que habitan un territorio y comparten un estilo de vida; por eso, como señalan Cardona y Agudelo (2005), *“desde lo colectivo o público es fundamental determinar el contexto cultural en el que vive, crece y se desarrolla un individuo, pues en él se concentra un capital humano”* (p.89), que, si bien pareciera que se destruye o abandona al paso de la violencia, no deja de ser parte de los recuerdos, de lo sagrado y de los sueños de los niños y niñas.

Así, las organizaciones de familias deben generar la visión y la pasión por la transformación, tanto para las propias organizaciones como para los proveedores de servicios y los gobiernos. *“Se trata de algo demasiado importante como para dejarlo librado al azar”* (Inclusion Internacional, 2012, p.122). Transformación que se gesta en el hogar en la manera como se *“mira”* a sí mismo los valores y las prácticas que finalmente determinan su participación social y el permanecer en estado de víctima o tomar otra posición, y así, desde el agenciamiento familiar, cambiar la situación de todos y cada uno de los individuos que componen la familia, en clave de bienestar, como se señala en los siguientes testimonios:

“Lo que pasa es que la familia misma se victimiza”.

“Hay que entender que la familia es la que debe establecer nuevas pautas”.

“Lo único que les interesa es recoger el bono, y a veces el bono lo utilizan para cerveza y no para lo que necesitan sus hijos, por lo que las niñas y los niños quedan desprotegidos, y ahí un mal manejo de los recursos por parte de los padres de familia”.

Para los profesionales, la *“unidad familiar”* es una estrategia que permitiría sobrellevar las situaciones conflictivas y de violencia armada, lo que coincide con lo mencionado por el Ministerio de Educación Nacional [MEN], en cuanto que *“la familia, como actor fundamental en el desarrollo de sus hijos e hijas, debe fortalecerse para promover su desarrollo integral a partir de sus particularidades y de los contextos en que se encuentra”* (MEN, 2014b, p.28). En este fortalecimiento juegan un papel importante las agentes educativas, quienes deben contar con los conocimientos y estrategias para poder

identificar las verdaderas necesidades de los niños, niñas y sus familias y, desde allí, planear la atención, orientación y formación de estos.

El desplazamiento y la violencia también afectan las prácticas de cuidado infantil por parte de las familias. Así, los padres se ven en la necesidad de buscar nuevas formas de trabajo que pueden conducir al descuido del niño. Por ello, se pasa de un cuidado permanente en las zonas rurales a un posible descuido en la ciudad.

En términos de lo comunitario, las narraciones de los profesionales demuestran una escuela donde convergen todas las situaciones sociales, tratando de entrar allí, incluso, problemáticas de orden intrafamiliar que, si bien han de ser asumidas desde lo educativo, afectan tanto el ejercicio educativo como a la persona que ejerce esta labor de acogida y desarrollo. Así, en palabras de González (2016), *“el maestro sigue siendo un agente central en el sistema social y, en ese sentido, también es víctima de la violencia que destila el sistema”* (p.34). A pesar de esto, su rol sigue siendo central, como observa en el siguiente testimonio:

“Como docente lo que tengo que hacer es acercarme a las familias; es indagar cuáles eran sus condiciones y preguntarles: ¿qué quieren? ¿Qué necesitan? ¿En qué les puedo ayudar?”

Los saberes adquiridos por los profesionales, por medio de la experiencia propia en familia, de su posible rol materno, se convierten en elementos importantes para compartir, mediante el diálogo de saberes, como estrategia de fortalecimiento de la labor como agentes educativos.

Tabla 5.9. Competencias en entornos que promueven el bienestar familiar y comunitario – Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre condiciones de pobreza y diversidad de las familias. • Conocimientos sobre trabajo con padres y comunidades locales. • Conocimientos sobre crianza, cuidado y autocuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las necesidades de las familias. • Generar redes de apoyo para atender problemáticas familiares diversas. • Analizar las necesidades de las familias para un trabajo efectivo con padres. • Analizar las necesidades de las comunidades locales para un trabajo efectivo con grupos menos favorecidos o en situación de desventaja. • Establecer relaciones con padres basadas en la comprensión mutua, la verdad y la cooperación. • Establecer comunicaciones y 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una aproximación democrática e inclusiva para la educación de los niños y sus familias, con el propósito de mantener la cohesión social. • Promover el fortalecimiento familiar como estrategia de cohesión social y de superación de situaciones conflictivas derivadas de la violencia.

	<p>diálogos recíprocos con los padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a los padres en los procesos de toma de decisiones, tomando en cuenta las perspectivas de estos. • Organizar iniciativas que involucren a los padres. • Organizar iniciativas que involucren a miembros de la comunidad. • Establecer mecanismos de soporte a servicios de educación y cuidado para la primera infancia con las comunidades locales. • Proponer ejercicios para la promoción de prácticas de cuidado y autocuidado. • Proponer ejercicios para mejorar las pautas de crianza. 	
--	--	--

Nivel institucional

En este nivel las instituciones promueven las condiciones de bienestar al garantizar los cupos de acceso a los servicios que ofrecen y al realizar los tradicionales talleres para padres. Igualmente, es común la referencia al apoyo de la institución en el redireccionamiento de las familias a entidades que pueden ampararlas, en los casos en los que no puedan cumplir con los requisitos para el acceso a los servicios de atención de la institución, como se señala en los siguientes testimonios:

“Familias en Acción, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Secretaría [Distrital] de Integración Social (SDIS), las Juntas de Acción Comunal (JAC), los CDI, las Casas de Justicia. A estos lugares pueden acudir y pedir ayuda”.

“Solicitar ayuda con las directivas. Acercarse a una fundación y pedir ayuda y hacer talleres de padres para sensibilizarlos”.

“Desde la institución educativa se hacen los talleres de padres. Esa ha sido la estrategia”.

Tabla 5.10. Competencias en entornos que promueven el bienestar familiar y comunitario – Nivel institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre condiciones de pobreza y diversidad de las familias. • Conocimientos sobre condiciones de los entornos 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la constitución de redes de apoyo para las familias, que faciliten un equilibrio económico de estas. • Proponer ejercicios para la 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir el espacio vital como esencial para el desarrollo y bienestar infantil. • Adoptar una aproximación democrática e inclusiva para la

<p>de vida de los niños y sus familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre trabajo con padres y comunidades locales. 	<p>promoción de prácticas de cuidado y autocuidado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponer ejercicios para mejorar las pautas de crianza. • Proponer protocolos para la protección del niño, en el que puedan participar las familias. 	<p>educación de los niños y sus familias, con el propósito de mantener la cohesión social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover el fortalecimiento familiar como estrategia de cohesión social y de superación de situaciones conflictivas derivadas de la violencia.
---	---	---

Nivel interinstitucional

En este nivel se hace referencia al compromiso de las redes de apoyo con las familias que atraviesan condiciones difíciles y al trabajo articulado para la atención y garantía de derechos de niños y niñas.

Tabla 5.11. Competencias en entornos que promueven el bienestar familiar y comunitario – Nivel interinstitucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre redes de participación de las familias para la atención infantil. • Conocimientos sobre entidades, programas y proyectos para la garantía de los derechos de los niños y sus familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer ejercicios de diálogo entre la institución y la familia para el acompañamiento, cuidado y protección del niño o niña. • Proponer acciones de atención al niño y su familia adaptadas a las necesidades de estos. • Proponer un trabajo con las mesas sectoriales e intersectoriales para la articulación de los servicios. • Trabajar bajo un sistema integrado de información que permita la consulta sobre la atención y la eficiencia en la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometerse con la vida de las familias en condiciones difíciles.

Nivel de gobernanza

En este nivel se reconoce que las políticas que emergen de la demanda de atención a las necesidades de las víctimas del conflicto, o producto secundario de algunas de sus causas/consecuencias, no van más allá de lo material, dejando de lado la reconstrucción de la vida, necesaria para procesos de resiliencia y resignificación individual, familiar y social. Es por ello por lo que, siguiendo a Durán y Torrado-Pacheco (2014), urge la revisión de las políticas públicas dirigidas a la infancia y la adolescencia para que trascienda su tradicional asistencialismo, avanzando hacia la construcción de

un modelo equitativo de acceso a servicios sociales que garanticen universalmente derechos. Se requieren, en este sentido, acciones profundas para la transformación de las realidades, pensadas desde y hacia los sujetos.

Tabla 5.12. Competencias en entornos que promueven el bienestar familiar y comunitario – Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de estrategias comprensivas para enfrentar la pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la organización familiar para la educación y cuidado infantil. • Trascender el asistencialismo hacia un modelo equitativo de acceso a servicios sociales que garanticen los derechos. • Proponer rutas de atención que respondan a los contextos diversos y a las necesidades de los territorios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometerse con el derecho de las familias.

Entornos que promueven el desarrollo personal e interpersonal

En esta categoría se ubican las competencias relacionadas con los entornos que promueven el desarrollo infantil, tanto personal como interpersonal. Los profesionales suelen resaltar acá la importancia de la estimulación del niño y el desarrollo de competencias ciudadanas, especialmente dirigidas a la convivencia. A continuación, lo encontrado en cada nivel.

Nivel individual

En este nivel se señala una serie de condiciones de los entornos que promueven el desarrollo infantil, algunas de estas se articulan con los referentes existentes para potenciar el desarrollo del niño, como las actividades rectoras de la primera infancia, presentadas por el MEN en su serie de orientaciones: juego, exploración del medio, literatura y arte, que posibilitan los aprendizajes infantiles (MEN, 2014a).

Así, se observa que el encuentro pedagógico, pensado en la vía del desarrollo del niño, debe ir más allá de los contenidos de las asignaturas. Se debe partir de reconocer, en las escuelas, las existencias de cada persona, muchas veces narradas no solamente desde lo oral, sino a través de los silencios, a través del cuerpo. Cabe aquí la cita de Skliar (2017), en la que se señala “no ser impunes cuando hablamos del otro. No ser inmunes cuando el otro nos habla” (p.83), lo que guarda relación con el siguiente testimonio:

“Yo tengo el caso de un niño colombo-venezolano. Su mamá cambia de pareja cada rato, y su papá tiene pareja, y yo he visto cómo su proceso es lento. Tiene un proceso de un niño de cinco

años y no tiene procesos de atención”.

“Pienso que es una tarea del docente, desde el reconocimiento de la historia, abordar las problemáticas en las aulas de clase y resolver las situaciones desde el aula, y sensibilizar a los niños sobre las problemáticas de los otros”.

Este ejercicio de acompañamiento al desarrollo implica, para el profesional, visibilizar la demanda, ser consciente de sí mismo y del otro, y tratar de verse como un ser humano auténtico; de la misma manera al otro, el cual no es una producción o representación propia. Lo anterior exige una apertura del profesional para descubrir la existencia del otro en sí mismo y en medio de la comunidad.

Tabla 5.13. Competencias en entornos que promueven el desarrollo personal e interpersonal – Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de varios aspectos del desarrollo del niño (desde una perspectiva holística-integral: motora, cognitiva, social, emocional, creativa...). • Conocimientos sobre promoción del desarrollo infantil. • Conocimientos para la promoción de la solución pacífica de los conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar al niño con el fin de identificar sus potencialidades de desarrollo. • Documentar el progreso sistemático del niño con el fin de redefinir, de manera constante, las prácticas educativas. • Realizar ejercicios de promoción del desarrollo infantil. • Fomentar la resolución pacífica de los conflictos. • Promover la conciencia de sí y del otro, como partes de una comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover las potencialidades del niño con el fin de facilitar su participación en la vida de la institución. • Promover la democracia, la solidaridad, la ciudadanía activa, la creatividad y la realización personal. • Promover el reconocimiento del ser. • Promover la resolución pacífica de los conflictos y la conciliación.

Nivel institucional

Para entender las competencias relacionadas con el desarrollo personal e interpersonal en este nivel, se parte de reconocer el escenario de la violencia en la institución: el escenario escolar cobija múltiples prácticas violentas que van más allá de las situaciones de agresividad verbal, física o psicológica que podemos observar en las relaciones de algunos miembros de la comunidad educativa. Por ello, existe una serie de normas y condiciones que vulneran al que desea entrar y, a título del poder institucional, invisibilizan los derechos. Por ello, cobra vigencia lo señalado por González (2016), en términos de que “la violencia tradicional es ejercida por los maestros y por la institución escolar sobre los alumnos, y su justificación se encuentra en la misma concepción autoritaria de la educación” (p.27), lo cual urge una resignificación de los manuales de convivencia y demás políticas institucionales, a la luz de los derechos humanos, de los niños y niñas, de las personas en condición de discapaci-

dad, de las comunidades indígenas, entre otras. Esto, pensando en las escuelas como territorios de paz, como espacios seguros y garantes de derechos. Así, el estar juntos se convierte en principio y base de la escuela o los lugares de desarrollo. Aprender juntos y superar las barreras propias del proceso de crecimiento y desarrollo, lo cual, en el marco de la violencia producto del conflicto, juega un papel fundamental.

Tabla 5.14. Competencias en entornos que promueven el desarrollo personal e interpersonal – Nivel institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de varios aspectos del desarrollo del niño (desde una perspectiva holística-integral: motora, cognitiva, social, emocional, creativa...). 	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer espacios para el desarrollo integral del niño. • Fomentar la resolución pacífica de los conflictos. • Promover la conciencia de sí y del otro, como parte de una comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover las potencialidades del niño con el fin de facilitar su participación en la vida de la institución. • Promover la democracia, la solidaridad, la ciudadanía activa, la creatividad y la realización personal. • Promover la resolución pacífica de los conflictos y la conciliación.

Nivel de gobernanza

En este nivel resalta el reconocimiento de derechos y el reconocimiento de la situación de la educación y cuidado en diferentes contextos.

Tabla 5.15. Competencias en entornos que promueven el desarrollo personal e interpersonal – Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de los derechos de los niños y sus familias. • Conocimientos de la situación de la educación y cuidado en la primera infancia en el contexto local, regional, nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer espacios para el desarrollo integral del niño, con sensibilidad contextual y territorial. • Promover la identidad personal del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover las potencialidades del niño con el fin de facilitar su participación en la vida de la institución. • Promover la democracia, la solidaridad, la ciudadanía activa, la creatividad y la realización personal. • Promover la resolución pacífica de los conflictos y la conciliación.

Los entornos que promueven el desarrollo social y cultural

Este último conjunto de competencias se relaciona con los entornos que promueven el desarrollo social y cultural infantil. Para buena parte de los profesionales, este, al igual que el bienestar físico y psicológico, se torna relevante, especialmente por la necesidad de mantenimiento o recuperación de las condiciones culturales previas al conflicto o desplazamiento, o por la necesidad de efectuar procesos de inclusión social y atención a la diversidad de esta población en los nuevos espacios educativos.

Nivel individual

Desde este nivel es importante reconocer el desprendimiento cultural que viven niños y niñas y sus familias, el cual va más allá de cambiar de ambiente o habilidades para integrarse. Dicho desprendimiento conduce a una pérdida del capital humano, misma que referencian Cardona y Agudelo (2005), cuando advierten que la persona vive, crece y se desarrolla en un contexto cultural cargado de significados que él o ella ha tejido con el apoyo de los demás, y que le permite valorar la vida cotidiana. Los niños y niñas y sus familias, que por medio de actos violentos son expulsados de su cultura y deben someterse a un nuevo proceso de enculturación o endoculturación (Sola-Morales, 2012), se ven enfrentados al despojo de su capital humano y cultural, a costa de un proceso de integración social a veces insatisfactorio, como se señala en el siguiente testimonio:

“A ese niño no le preguntan qué quiere y lo trasladan a otro espacio en el que llega estigmatizado y para mí esto es un tipo de violencia”.

Entender este capital humano es importante, y el profesional juega un rol fundamental en dicho proceso. Así, por ejemplo, tener en cuenta las historias de vida, cómo viven los estudiantes, es vital para una planeación educativa que responda a las verdaderas necesidades de los niños, las niñas y sus familias, lo que coincide con la popular frase de Ospina (1999), de que “todo proyecto histórico que pretenda erradicar los males sin conocer su fuente está condenado al fracaso” (p. 60). Por ello, seguir con una atención educativa vacía de contenido humano, social, político y económico, cuestiona las capacidades y valores de los profesionales y agentes educativos, lo cual guarda relación con lo mencionado en los siguientes testimonios:

“Nadie sabe de la vida de las niñas y los niños, y las maestras son las que tienen que saber qué hacen”.

“Subestimamos a los niños y creemos que ellos no comprenden las problemáticas de los otros niños”.

Otro elemento que aparece de forma importante es el efecto que tiene la violencia y el desplazamiento en la adquisición y la práctica cultural. El capital cultural del niño y su familia se ve afectado, se ve transformado por los nuevos espacios en los que deben transitar luego del desplazamiento. Este nuevo espacio cultural es visto como distinto, como se menciona en los siguientes testimonios:

“Le pregunté a una mamá venezolana si ya matriculó a sus niñas cerca y dijeron que no, que

les tocaba en la Balsa o en Bojacá, que eran donde recibían de todo”.

La expresión «reciben de todo» es bastante común en el medio educativo, de manera despectiva, por no decir violenta, donde se “sabe” que hay lugares o instituciones donde pueden entrar ciertas personas y otras no; peor aún, hay ciertos lugares para aquellos que se agrupan en su diferencia más marcada, haciendo territorios permitidos y barreras invisibles, que se valen de las actitudes para mantenerse en el tiempo.

Por ello, es importante entender que el profesional es un agente político, que hace parte del ejercicio de la garantía de derechos y que, mediante la educación y el cuidado, debe procurar la defensa de los derechos de los niños y las niñas, lo cual permite y facilita el ejercicio verdadero de una corresponsabilidad, desde la consciencia del rol que desempeñan y su impacto en la vida de sus estudiantes o de los sujetos de atención y cuidado.

Otros elementos que se cruzan en este nivel tienen que ver con las condiciones de inclusión/exclusión, igualdad/desigualdad, que se perpetúan mediante las prácticas de los profesionales. Según Rettberg (2003):

La dificultad de delimitar la definición de construcción de paz para el postconflicto refleja una tensión entre una visión minimalista de los retos del postconflicto (reducido a la superación de las secuelas específicas del conflicto como, por ejemplo, la reconstrucción de la infraestructura destruida) y una visión maximalista (enfocada en parar la guerra y generar las condiciones propicias para fomentar el desarrollo económico, político y social del país en cuestión, para superar las causas así llamadas «estructurales» de los conflictos, como, por ejemplo, la pobreza, la inequidad y la exclusión que estas generan). (p.17)

De fondo, se plantea una discusión alrededor de la igualdad versus la desigualdad, base fundamental para hablar de desarrollo cultural, en cuanto a los valores relacionados con el acceso del niño a la cultura, ser reconocido, como aparece en el testimonio del profesional que menciona ir *“más allá de un etiquetamiento sociocultural, económico y/o político”*.

“Al hacer la investigación en el aula, tienen niños con muchas diferencias y problemáticas y el bienestar no solo es para los niños que tienen barreras de aprendizaje, sino que se tiene que ver lo cultural”.

Es de recordar que el niño es el actor central en las situaciones de violencia, tan afectado como invisible. Los profesionales pueden perder a los niños y niñas de vista, asegurando, con ello, un futuro de violencia al dejarlos a su suerte y sin ningún tipo de garantías de ley. Es por ello por lo que, como lo mencionan Cussiánovich y Márquez (2002), “el enfoque de derechos nos convoca a tener al niño, a la niña como tal, como referente insoslayable. Es lo que la Convención sobre los Derechos del Niño consagra como el principio de interés Superior del Niño” (p.66). Es, en palabras de Skliar (2017), “no ser impunes cuando hablamos del otro. No ser inmunes cuando el otro nos habla” (p.83); dos condiciones fundamentales para todo agente educativo: la necesidad del respeto y de reconocimiento. Ser conscientes de una educación en la cual se es a través del otro.

Los profesionales, así, suelen hacer énfasis en no tener ningún tipo de discriminación, ni de prácticas excluyentes. Mencionan reconocer la apertura al otro que llega sin más pretensiones que ser parte de una comunidad. Sin embargo, esto se cruza con las necesidades de diagnóstico que rompen con los ideales de no estigmatización, como aparece en los siguientes testimonios:

“Ya no se mira el diagnóstico del niño. Si no puede caminar, de una vez se le pone una silla de ruedas, y así no controle esfínteres se lo llevan a la profesora. «el niño no habla bien. No importa. Así llévenselo a la profesora». Se está pasando por encima de las situaciones”.

“Si yo le exijo a la mamá un diagnóstico para que el niño se sienta cómodo, esto se convierte en dificultades con la mamá, pero lo que yo quiero es que él avance y se sienta bien”.

“La docente no sabe cómo manejar esto y yo me siento en cero para manejar esta gama de posibilidades de las niñas y los niños”.

Tabla 5.16. Competencias en entornos que promueven el desarrollo social y cultural – Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre formas de participación infantil. • Conocimientos sobre trabajo en contextos de diversidad (aproximaciones en contra de sesgos y prejuicios, diálogo intercultural, identidad, entre otros). • Conocimientos sobre formas de acceso del niño a la cultura. • Conocimientos sobre formas de participación infantil en actividades sociales y culturales. • Conocimientos sobre discapacidad en primera infancia. • Conocimientos sobre planes de ajustes razonables (PIAR), y sus formas de realización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer al niño, su historia de vida y su contexto social y cultural. • Reconocer la diversidad y proponer estrategias para la inclusión. • Facilitar diálogos interculturales soportados en la participación de los padres. • Promover espacios para la recreación que permitan la expresión de la herencia cultural. • Valorar e incentivar la expresión infantil por medio de múltiples lenguajes (pintura, danza, narraciones, entre otros). • Hacer accesible al niño a la herencia cultural de las comunidades locales, a la vez que a la herencia cultural de la humanidad (arte, drama, música, danza, deporte, entre otros). • Incentivar en el niño la capacidad tanto para participar en la producción cultural como para expresarse a sí mismo. • Involucrar al niño en proyectos de base comunitaria (festivales, eventos culturales, entre otros) y valorar sus con- 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una aproximación basada en derechos para la educación y el cuidado en la primera infancia, en la cual, los derechos del niño para la ciudadanía incluyan su participación completa en la vida social y cultural de su comunidad. • Promover la democracia, la solidaridad, la ciudadanía activa, la creatividad y la realización personal. • Adoptar una perspectiva que reconozca y dé cuenta de la individualidad del niño y que, a la vez, permita el ejercicio igualitario de los derechos. • Adoptar una aproximación democrática e inclusiva que valore la diversidad y la discapacidad. • Asumir un enfoque diferencial. • Asumir la inclusión como mecanismo eficiente para la construcción de una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias. • Asumir la educación como un derecho de todos.

	<p>tribuciones (por medio de exhibiciones, documentales y demás).</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar a los niños con discapacidad y elaborar estrategias para su inclusión.• Proponer y desarrollar prácticas inclusivas que faciliten la socialización de los niños y sus familias, dentro de un sistema plural y proactivo en contra de la discriminación.• Promover la preservación de la identidad cultural de cada niño en el aula y fuera de ella.	
--	---	--

Nivel institucional

En este nivel se reconoce el lugar de la institución para promover la inclusión y la atención a la diversidad. Sin embargo, los testimonios parecen señalar las faltas y los problemas morales que se juegan en las instituciones con estas intenciones:

“La institución educativa no tiene la capacidad para reconocer la diferencia de cada uno. Llegan al aula estigmatizados”.

La corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad, se constituye en una oportunidad para la escuela. En palabras de Magendzo y Toledo (2011), “en toda intervención resulta indispensable que la comunidad escolar, en su conjunto, reconozca la existencia y gravedad de la problemática” (p.16). Con cierta sorpresa se ve cómo, en las intervenciones de los profesionales, se cuestiona una «doble moral» de las instituciones educativas, por parte de algunos docentes y directivos docentes, quienes condicionan el acceso, la participación y la permanencia de los estudiantes, siempre y cuando sus formas de ser, pensar y hacer estén dentro de lo esperado y normado en cada espacio escolar, so pena de ser excluidos del mismo, como se señala en el siguiente testimonio:

“En mi colegio se habla de diversidad e inclusión, pero hay un fenómeno [desde donde se dice]: «¡bienvenidos, hermanos venezolanos!», pero eso se hace es para tener más alumnos, pero no reconociendo su diferencia, y esto solo queda en el discurso”.

En general, se olvida el hecho de que las escuelas son un lugar donde se puede pensar en la paz. En donde muchas de ellas se han constituido como territorios de paz, dando ejemplo a la comunidad entera. Como señalan Durán y Torrado-Pacheco (2014), son lugares donde se construye y se aplica la mirada de no violencia, que contrasta con lo que se vive en la vida social. De esta manera, el ejercicio de los profesionales está llamado a resignificar sus prácticas lejos de la violencia, en un ambiente de proximidad, escucha y reconocimiento, todo esto como política educativa hecha realidad en las aulas.

Por ello, hoy en día las instituciones están llamadas a un proceso de transformación de sus políticas, prácticas y cultura. Se les invita a pasar de la educación tradicional a una educación inclusiva. El reto, según el MEN (2007), es entender que la inclusión implica la construcción una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, entendiendo la diversidad como esencia de las comunidades educativas. Sin embargo, se reconoce que existen prácticas que no permiten el reconocimiento del ser, dado que, por medio de estas, se determina quién es el otro, se lo condena y se le limita a una forma de ser y a un espacio a habitar. Siguiendo a Lévinas (2002), “la ética es una óptica” (p.50), una forma de mirar al otro a la distancia sin dejarse afectar, sin dejarse tocar, que nos hace insensibles o, como diría Foucault (1996):

Es como si experimentásemos una repugnancia singular en pensar la diferencia, en describir los alejamientos y las dispersiones, en desintegrar la forma tranquilizadora de lo idéntico o (...) Es como si tuviésemos miedo de pensar al otro en el tiempo de nuestro propio pensamiento (p.19-20).

Aunque, en palabras de Skliar (2017), no se trata de abogar por hacer, de todo esto, una suerte de paraíso de lo políticamente correcto, sino comprender cuánto afectamos y somos afectados en la convivencia cotidiana, y cómo todo ello trae y perpetúa las dinámicas de la violencia en Colombia.

Tabla 5.17. Competencias en entornos que promueven el desarrollo social y cultural – Nivel institucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre atención a la diversidad. • Conocimientos sobre planes de ajustes razonables (PIAR), y su ejecución. • Conocimientos institucionales sobre preservación de la identidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer oportunidades especializadas para la educación intercultural. • Facilitar el acceso a espacios para la recreación que permitan la expresión de la herencia cultural. • Promover la preservación de la identidad cultural de cada niño en el aula. • Realizar acciones para proporcionar y fomentar el acceso equitativo a los recursos sociales y culturales. • Promover la participación de las familias y la comunidad para corregir las desigualdades sociales estructurales. • Asumir una perspectiva de “aprender juntos” y de superación colectiva de las barreras sociales e institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una perspectiva democrática y de respeto por la diversidad y la discapacidad. • Pensar la institución como territorio de paz, como un espacio seguro para los niños y las niñas, y como garante de derechos. • Reconocer la diferencia y erradicar la estigmatización. • Promover la ciudadanía, como ejercicio activo y participativo de niños y niñas que conocen su contexto y que respetan y reconocen a los otros.

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las normativas institucionales existentes para favorecer los procesos de inclusión educativa. • Promover condiciones de acceso, participación y permanencia de niños y niñas en la institución. • Promover prácticas de conocimiento conjunto y co-construcción de sentidos y saberes, por medio de la escucha y el reconocimiento del otro. 	
--	--	--

Nivel interinstitucional

Aquí se habla de los conocimientos, prácticas y valores interinstitucionales que reconocen el pensamiento, las habilidades y capacidades diversas.

Tabla 5.18. Competencias en entornos que promueven el desarrollo social y cultural – Nivel interinstitucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre el desarrollo de capacidades en los niños y las niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover, desde los colectivos de atención a la primera infancia, prácticas sociales que reconozcan el pensamiento, las capacidades y habilidades de niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar una perspectiva democrática y de respeto por la diversidad y la discapacidad. • Asumir una postura basada en el deseo de vivir y de superar las huellas del conflicto. • Comprometerse con las familias y sus niños con discapacidad.

Nivel de gobernanza

Este último nivel está relacionado con la garantía de los derechos en un sentido amplio, lo cual implica una posición frente a [o una creación de] una “cultura de la igualdad”, que reconozca el conflicto, que permee las prácticas y transforme las políticas. En palabras de Rousseau:

En lugar de destruir la desigualdad natural, el fundamento constituye, para esa desigualdad física que la naturaleza puede haber establecido entre los hombres, una igualdad que es moral y legítima, por la que los hombres, que pueden ser desiguales en fuerza con inteligencia, se convierten en iguales por convención y por derecho legal. (Rousseau, citado por Guibet y Romañach, 2010, p.97)

A continuación, algunos testimonios que señalan el lugar del Estado frente a lo anterior:

“No es que todo sea gratuidad, pero hay cosas que tienen que solventar el Estado, porque son nuestros impuestos los que están siendo invertidos”.

“La victimización sí se puede cambiar. Hay cosas que son del sistema y hay cosas que son del Estado”.

Tabla 5.19. Competencias en entornos que promueven el desarrollo social y cultural – Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de estrategias comprensivas para enfrentar las inequidades socioculturales. • Conocimientos de la diversidad en todas sus formas, y de prácticas antidiscriminatorias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las narraciones de los actores del conflicto, de las víctimas, para conocer los contextos sociales y culturales vividos. • Buscar los mecanismos gubernamentales para la preservación de la identidad cultural del niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir un enfoque de derechos. • Garantizar el derecho de los niños a una participación en sociedad. • Reconocer al niño más allá de etiquetamientos socioculturales, económicos y/o políticos. • Adoptar una perspectiva “equilibrada”, que reconozca y dé cuenta de la individualidad del niño y que, a la vez, permita el ejercicio igualitario de los derechos. • Promover el respeto e inclusión de la diversidad.

Conclusiones

En este capítulo hemos visto la importancia de reconocer las condiciones para una calidad de vida, por medio de entornos basados en las familias, que promueven el bienestar y el desarrollo infantil, pensando en el ejercicio del profesional que atiende a niños y niñas víctimas del conflicto, y en un sistema competente para dicha atención. Se rescata, en este ejercicio comprensivo, la importancia de los entornos que mantienen o promueven unas condiciones de bienestar físico y material, principalmente de salud y nutrición, de gestionar o de poner en funcionamiento las redes existentes de atención en salud, de generar dispositivos para el acompañamiento, la observación y el seguimiento al niño, y en la promoción de ambientes seguros y protectores.

En los entornos que promueven el bienestar psicológico y emocional, resalta la atención psicosocial y la promoción de la resiliencia. Resultan importantes para este proceso las competencias emocionales de los profesionales, y el acompañamiento y observación de los niños en distintos escenarios, para reconocer necesidades de apoyo tanto psicológico como emocional. Estos procesos pueden encontrar soporte en las actividades rectoras de la primera infancia, especialmente en el uso de cuentos

y en el trabajo mancomunado con las familias.

En los entornos que promueven el bienestar familiar y comunitario, se resalta el papel de la familia, el profesional, la institución educativa y las instituciones de apoyo, para dar soporte y ayuda para la configuración del espacio vital infantil, lo cual implica una preocupación genuina por el niño y unas rutas de atención claras y contextualizadas en los territorios.

Por último, en las condiciones de desarrollo personal, interpersonal, social y cultural, se resalta el reconocimiento y mantenimiento de las condiciones culturales de los niños y niñas, y los ejercicios de inclusión educativa y social, en donde el profesional tiene un papel importante.

Es de esperar que este panorama resulte útil tanto para los profesionales que trabajan promoviendo condiciones para la atención a la primera infancia -condiciones cuya expectativa es el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas- como para los tomadores de decisiones, especialmente en aquellas competencias que aparecen en el nivel de gobernanza en los distintos entornos.

Referencias

- Andrade, J. (2010). Mujeres, niños y niñas, víctimas mayoritarias del desplazamiento forzado. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6(16), 28–53.
- Andrade, J., Angarita, L., Perico, L., Henao, N., y Zuluaga, Y. (2011). Desplazamiento forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 7(20), 51–78.
- Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., Summers, J., & Mas, J. (2019). Impact of supports and partnership on family quality of life. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 50–60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.006>
- Bertelli, M., Bianco, A., Rossi, M., Scuticchio, D., & Brown, I. (2011). Relationship between individual quality of life and family quality of life for people with intellectual disability living in Italy. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(12), 1136–1150. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01464.x>
- Betancourt, T., Meyers-Ohki, S., Charrow, A., & Tol, W. (2013). Interventions for children affected by war: An ecological perspective on psychosocial support and mental health care. *Harvard Review of Psychiatry*, 21(2), 70–91. <https://doi.org/10.1097/HRP.0b013e318283bf8f>
- Bhojti, A., Brown, T., & Lentin, P. (2016). Family quality of life: A key outcome in early childhood intervention services - A scoping review. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 191–211. <https://doi.org/10.1177/1053815116673182>
- Cardona, D., y Agudelo, H. (2005). Construcción cultural del concepto calidad de vida. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 79–90.
- Cussiánovich, A., y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, las niñas y adolescentes*. Lima, Perú: Save The Children.
- Davey, M., Trinder, J., Embuldeniya, U., Biggs, S., Anderson, V., Nixon, G., ... Walter, L. M. (2013). Sleep disordered breathing in early childhood: Quality of life for children and families. *Sleep*, 36(11), 1639–1646. <https://doi.org/10.5665/sleep.3116>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2017). Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV). Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/mmm/bol_emm_ene18.pdf

- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity and Health*, 12(2), 141–162. <https://doi.org/10.1080/13557850601002296>
- Dhillon, J., Logani, A., Agarwal, R., & Mathur, V. (2014). Development and validation of oral health-related early childhood quality of life tool for North Indian preschool children. *Indian Journal of Dental Research*, 25(5), 559. <https://doi.org/10.4103/0970-9290.147078>
- Díaz, C. (2011). Nuevos conceptos, viejas representaciones: el reto de de-construir la normalidad. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 10(9), 47–56.
- Dimitry, L. (2012). A systematic review on the mental health of children and adolescents in areas of armed conflict in the Middle East. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01246.x>
- Durán, E., y Torrado-Pacheco, M. C. (2014). Reflexiones sobre la infancia y adolescencia, conflicto, postconflicto y construcción de paz. En E. Durán (Ed.), *Infancia y Adolescencia en Colombia: Transitando Hacia la Paz (95–119)*. Bogotá, Colombia: Observatorio sobre Infancia/Universidad Nacional de Colombia.
- Easton, J., Landgraf, J., Casamassimo, P., Wilson, S., & Ganzberg, S. (2008). Evaluation of a generic quality of life instrument for early childhood caries-related pain. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 36(5), 434–440. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0528.2007.00417.x>
- Fisher, J. (2011). Mental health and psychosocial consequences of armed conflict and natural disasters. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(S1), 57–78. <https://doi.org/10.1177/0020764010397324>
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García-Grau, P., McWilliam, R., Martínez-Rico, G., y Morales-Murillo, C. (2019). Child, family, and early intervention characteristics related to family quality of life in Spain. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 44–61. <https://doi.org/10.1177/1053815118803772>
- González, A., Monzón, N., Solís, D., Jaycox, L., & Langley, A. K. (2016). Trauma exposure in elementary school children: description of screening procedures, level of exposure, and posttraumatic stress symptoms. *School Mental Health*, 8, 77–88. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9167-7>
- González, J. (2016). *Escuela, conflicto y paz*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Gopnik, A. (2009). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Planeta.
- Guibet, C., & Romañach, J. (2010). Diversity ethics. An alternative to Peter Singer's ethics. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 2(3), 95–116.
- Hewitt, N., Gantiva, C. A., Vera, A., Cuervo, M., Hernández, N., Juárez, F., y Parada, A. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 79–89. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.9>
- Inclusión Internacional. (2012). *Comunidades inclusivas = co-munidades más fuertes: Informe mundial sobre el Artículo 19: El derecho a vivir y ser incluido en la comunidad*. Londres.
- Ison-Zintilini, M., y Morelato-Giménez, G. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357–367.
- Jordans, M., Tol, W., Komproe, I., & De Jong, J. (2009). Systematic review of evidence and treatment approaches: psychosocial and mental health care for children in war. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 2–14. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2008.00515.x>
- Lacunza, A., y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57–66.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Llenas, A. (2014). *El monstruo de colores*. Barcelona: Editorial Flamboyant.
- Low, A. (2011). *Tito y Pepita*. Bogotá, Colombia: Ediciones B.
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2011). Bullying: avanzando hacia el pluralismo explicativo. *Revista Internacional Magisterio*, (53), 16–23.
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- MEN. (2007). *Educación para todos*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/arti>

- cle-141881.html
- MEN. (2014a). Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia. Documento n° 19. Serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014b). Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Documento n°50. Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MERCER. (2018). Calidad de vida. Recuperado de: <https://www.latam.mercer.com/newsroom/2018-calidad-de-vida-internacional.html>
- Mora, F. (2006). *¿Enferman las mariposas del alma?* Madrid: Alianza Editorial.
- Oliveira, P., Fearon, R., Belsky, J., Fachada, I., & Soares, I. (2015). Quality of institutional care and early childhood development. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 161–170. <https://doi.org/10.1177/0165025414552302>
- OMS. (2019). WHOQOL: Measuring Quality of Life. Recuperado de: <https://www.who.int/healthinfo/survey/whoqol-qualityoflife/en/>
- Orley, J., y Saxena, S. (1996). ¿Qué es calidad de vida? *Foro Mundial de La Salud*, 17, 385–387.
- Ospina, W. (1999). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá, Colombia: Norma.
- Özer, S., Oppedal, B., Şirin, S., & Ergün, G. (2018). Children facing war: their understandings of war and peace. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/17450128.2017.1372652>
- Peters, N., Mahajan, J., Bawa, M., Sahu, P., & Rao, K. (2014). Factors affecting quality of life in early childhood in patients with congenital hydrocephalus. *Child's Nervous System*, 30(5), 867–871. <https://doi.org/10.1007/s00381-013-2335-x>
- Purcell, M., Turnbull, A., & Wood, C. (2006). Linking early childhood inclusion and family quality of life: Current literature and future directions. *Young Exceptional Children*, 9(3), 10–19.
- Rettberg, A. (2003). Diseñar el futuro: Una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el postconflicto. *Revista de Estudios Sociales*, (15), 15–28.
- Schalock, R., y Verdugo, M. (2012). El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo. Madrid: Alianza Editorial.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias (Notas, fragmentos, incertidumbres). Buenos Aires: Noveduc.
- Sola-Morales, S. (2012). La dialéctica entre las narrativas mediáticas identitarias y los procesos de identificación. *Universitat Autònoma de Barcelona*.
- Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508–526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>
- Vanegas, J., Bonilla, C., & Camacho, L. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades*, 24(2), 163–189.
- Vega-Arce, M., y Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124–130. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>
- Vera-Márquez, A., Palacio, J., Maya, I., y Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 167–176. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.06.006>
- Verdugo, M., Arias, B., Gómez, L., y Schalock, R. (2009). Escala GENCAT de calidad de vida. Manual de aplicación. Barcelona: Institut Català d'Assistència i Serveis Socials y Departamento de Acció Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.
- Wong, Y., Wang, T., & Xu, Y. (2015). Poverty and quality of life of Chinese children: From the perspective of deprivation. *International Journal of Social Welfare*, 24(3), 236–247. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12115>

