



Capítulo 6.

Acciones educativas para promover una cultura de paz en la primera infancia

El propósito de este capítulo es socializar los conocimientos, prácticas y valores sobre las acciones educativas que se pueden promover en la primera infancia en el marco de un sistema competente que responda a una educación para la paz y al fortalecimiento de capacidades de las niñas y los niños afectados por el conflicto colombiano.

El capítulo presenta inicialmente la fundamentación teórica sobre la naturaleza de las acciones educativas, luego profundiza sobre el sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz, la importancia de la formación docente y las condiciones para garantizar el derecho a la educación de calidad en torno al conflicto, que son, además, las tres grandes categorías por medio de las que se conciben las *acciones educativas para promover la paz*. Por cada una de estas categorías, se presentan las competencias asociadas a los resultados de lo hallado en el estudio con el talento humano y expertos en el nivel individual, institucional, interinstitucional y de gobernanza.

Naturaleza de las acciones educativas

En primera instancia, para hacer una aproximación teórica sobre las acciones educativas, se abordará primero lo que es una acción. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), define el término acción como “Hecho, acto u operación que implica actividad, movimiento o cambio y normalmente un agente que actúa voluntariamente, en oposición a quietud o acción no física”². Precisamente, en el lenguaje cotidiano en castellano, acción denota movimiento, algo opuesto a la quietud o a la pasividad.

Sin embargo, en el consenso de diferentes visiones teóricas que han conceptualizado y guiado la investigación sobre la acción, como la psicología genética, la psicología de la Gestalt y la psicología histórico-cultural, la acción es un acto que tiene dos dimensiones: orientación y ejecución (Piaget, 1969; Köhler, 1959; Leontiev, 1981; Montealegre, 2005). De este modo, toda acción se compone de una dimensión de ejecución mediante contemplación, interpretación o transformación de una realidad, y de orientación, dada por el pensamiento o la dirección que la persona le da a dichos actos (Piaget, 1969; Köhler, 1959; Leontiev, 1981; Montealegre, 2005).

La acción se alimenta también de los objetos del medio sobre los cuales se aplica. De allí, se hace más sofisticada, y puede incluso volver sobre su propia manera de ejecutarse, es decir, hacerse cada vez más consciente, controlada y susceptible de dirección intencional hacia un determinado fin (Flavell, 1999; Karmiloff-Smith, 1994; Piaget, 1969). Por lo tanto, la acción se diferencia del movimiento o del procedimiento en que incluye un plan, su ejecución y la evaluación de sus resultados.

²Diccionario de la Real Academia Española, DRAE. Consultado en: <https://dle.rae.es/?id=0KZwLbE>

Su definición coincide, entonces, con el control mediante la metacognición (Flavell, 1999; Mateos, 2009).

De acuerdo con lo anterior, la acción es entonces un acto con orientación, procedimientos o formas de ejecución propios y procesos de revisión de esta, tanto en el momento como posteriormente (Flavell, 1999; Karmiloff-Smith, 1994; Mateos, 2009; Piaget, 1969). Las acciones, por orientarse a los objetos y hacia otras personas, son flexibles para cambiar y adaptarse al entorno. Por tanto, las acciones se aprenden y también pueden ser orientadas, guiadas y enseñadas por otros, es decir, puede haber acciones educativas de diferentes tipos.

La acción educativa es una acción enmarcada en la formación de personas o en propósitos educativos. En ese sentido, la acción educativa se puede dirigir hacia el desarrollo del ser (construcción de aspectos que pasan a ser parte de la personalidad o la identidad de la persona) o del saber hacer (consolidación de conocimientos o saberes que permiten razonar y actuar de una manera determinada) (Runge-Peña y Muñoz-Gaviria, 2012). Las acciones educativas hacen referencia a los actos que llevan a cabo distintos actores relacionados con la formación de los niños y la actividad guiada que se realiza con ellos, con actores adultos como los padres, los cuidadores, los profesores y otros profesionales que laboran en las instituciones educativas (Koi-vula, Gregoriadis, Rautamies y Grammatikopoulos, 2017).

Las acciones educativas suelen tener un componente cultural interiorizado mediante la socialización que no necesariamente es consciente, junto con un componente de asimilación práctica o de lo elaborado en la experiencia. En algunos casos, tienen también un componente de conceptualización del acto educativo, en el caso de los educadores formales (Bruer, 1997; Dimaté-Rodríguez, 2017). Por esta razón, las acciones educativas se clasifican en incidentales e intencionales. A su vez, las acciones educativas intencionales se dividen en acciones educativas intencionales informales o no formales, y en acciones educativas intencionales formales (Russ, Sherin y Sherin, 2016). Las acciones educativas incidentales son acciones educativas que se desarrollan en prácticas asumidas, naturalizadas y no cuestionadas dentro de los grupos que las desarrollan (Bronfenbrenner, 1994). Las acciones educativas intencionales son acciones educativas desarrolladas mediante su desarrollo deliberado y deliberadamente orientado a un objetivo o fin explícito de aprendizaje, que se busca hacer claro para quien enseña y para quien aprende (Russ et al., 2016). Como se enunció, se dividen en dos:

- Acciones educativas intencionales informales o no formales, definidas como prácticas cotidianas de enseñanza, inmersión y enculturación de personas dentro de grupos, formas de pensar, formas de actuar y creencias, que se dan en marcos de actividades cotidianas y situadas en contextos específicos, sin que haya una asignación fija, especializada o pre-especificada de roles entre quienes enseñan y quienes aprenden (Bronfenbrenner, 1994).
- Acciones educativas intencionales formales, definidas como prácticas de enseñanza institucionalizadas que pueden tener mucho en común con las informales o no formales (Russ et al., 2016), pero en las cuales hay una asignación fija, especializada y especificada de roles entre quienes en-

señan y quienes aprenden (Bruer, 1997), en torno a campos de saber y de actuación que social y políticamente se han establecido como importantes y con privilegio sobre otros (Stenhouse, 1998).

La acción educativa incidental pone en marcha actividades en las que se hace partícipe a la persona y esta incorpora conocimientos, prácticas y valores por el solo hecho de participar en los grupos que la promueven (Bronfenbrenner, 1994). La acción educativa intencional informal o no formal y la acción educativa intencional formal orientan explícita y deliberadamente, es decir, enseñan a sus miembros con el fin de poder avanzar en una ejecución cada vez más diestra de las prácticas privilegiadas (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018).

Desde otro punto de vista, en las acciones educativas incidentales y en las acciones educativas intencionales informales o no formales, los agentes que enseñan no están establecidos previamente y pueden rotarse sus roles dentro de actividades de enseñanza que son parte de los contextos situados de su actividad, como parte de la inserción a los más nuevos en su tradición y en su forma de pensamiento colectivamente compartido (Leontiev, 1981). En otro sentido, en las acciones educativas intencionales formales, los agentes que educan son designados institucionalmente con este fin y con esta misión de la enseñanza y orientación de personas (Russ et.al., 2016). La siguiente tabla puede sintetizar estas relaciones.

Tabla 6.1. Relación entre disposición de los agentes y tipo de enseñanza en los diferentes tipos de acciones educativas.

	Agentes no fijos, dados por necesidad de enseñar u orientar	Agentes designados institucionalmente para enseñar
Enseñanza implícita y no consciente, aprendizaje implícito y no consciente	Acción educativa incidental	
Enseñanza y aprendizaje explícitos, conscientes y orientados a un fin	Acción educativa intencional informal o no formal	Acción educativa intencional formal

De este modo, las acciones educativas incidentales forman personas por su participación en contextos de interacciones y prácticas espontáneas, en las cuales desarrollan saber, prácticas y valores privilegiados consciente o inconscientemente por el grupo o los grupos en los cuales participa la persona que se forma (Bronfenbrenner, 1994). Las acciones educativas intencionales informales o no formales forman personas mediante la participación de estas en interacciones o prácticas diseñadas para enseñarles algo o para hacerles aprender algo, dentro de prácticas de este tipo que son comunes dentro de los grupos y los diferentes contextos (Leontiev, 1981). Finalmente, las acciones educativas intencionales formales también forman perso-

nas mediante la participación de estas en interacciones o prácticas diseñadas para enseñarles algo o para hacerles aprender algo, pero dentro de campos de saber que se han privilegiado previamente y por medio de agentes que han sido designados institucionalmente con la función de enseñar en estos campos (Russ et al., 2016; Stenhouse, 1998).

Estos tres tipos de acciones educativas son las que se ponen en marcha en la educación para la paz y para la resolución de conflictos. Las acciones educativas en primera infancia, dentro del marco de las competencias del talento humano que labora en educación inicial con población afectada por el conflicto colombiano, hacen referencia a trabajos en el aula y a sus labores de apoyo en la educación para la paz en el escenario de la educación inicial.

Partiendo de esta contextualización previa, que permitió reflexionar sobre la naturaleza de las acciones educativas que se realizan con la primera infancia, en lo que resta del capítulo se desarrollarán tres conceptos o macro categorías -con sus respectivas categorías-, que en lo que tiene que ver con acciones educativas y construcción de paz, se consideran centrales en un proceso de cualificación del talento humano que trabaja en escenarios de educación inicial con población afectada por el conflicto.

En la Tabla 6.2. se observa la distribución de estos conceptos como una guía para su lectura. Igualmente, en el texto se encontrará una propuesta de competencias por nivel del sistema, que está ligada a cada macro categoría presentada en esta tabla.

Tabla 6.2. Macro categorías y categorías del concepto de acciones educativas para promover una cultura de paz en la primera infancia.

Concepto/ macro categoría	Categorías
Sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz	Desarrollo integral y creación de oportunidades para el ejercicio pleno de la ciudadanía.
Formación de educadores para promover la educación para la paz	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis, reflexión y evaluación continua del contexto. • Conocimientos del profesor e implementación de estrategias que promueven la educación para la paz. • Formación para la democracia y ciudadanía. • Fortalecimiento de capacidades personales.
Condiciones para garantizar el derecho a la educación de calidad	Trabajo articulado entre instituciones con garantía de calidad.

6.2. Sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz

En este apartado es importante mencionar que el sentido de la educación inicial

es fundamental para la configuración de un modelo de competencias para agentes educativos que trabajan con niños víctimas del conflicto, y por qué se debe orientar hacia la perspectiva de construcción de paz.

Es fundamental que los agentes comprendan que las acciones educativas en primera infancia, al ser incidentales, intencionales no formales e intencionales formales, se inscriben en un campo de oportunidades. Son las mismas oportunidades de las cuales pueden gozar los niños durante su desarrollo en la primera infancia. Lo característico de la primera infancia sea, tal vez, ser un periodo de la vida en el cual el desarrollo y el aprendizaje están todavía muy cerca. Por lo tanto, las oportunidades de desarrollo del niño en primera infancia son también, en general, oportunidades de aprendizaje y el aprendizaje, a su vez, promueve el desarrollo.

De igual manera, es importante resaltar que es en esta etapa donde se logra generar el despliegue de todas las dimensiones del ser humano, el fortalecimiento para el desarrollo de estructuras de autocontrol, regulación, desarrollo y potenciación que son “las bases del desarrollo posterior y se adquieren las habilidades personales y sociales que van a determinar su futuro” (Gutiérrez y Ruiz, 2012, p.108). Como se expone en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral (Guía 20), el propósito de la educación inicial centra su propuesta en el desarrollo y atención de la primera infancia porque es el momento en que los niños:

Aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos [...] a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos [...] a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos (Guía 20, 2014 p.12).

Por tanto, si los agentes educativos que atienden a la primera infancia conocen y se apropian del sentido de la educación, reflexionan sobre su quehacer y logran enfocar su acción hacia una perspectiva de construcción de paz, promueven una calidad de vida que incide y contribuye a la consolidación y potenciación de las capacidades de los niños. Por esta razón, en esta sección se aborda el desarrollo integral y la creación de oportunidades para el ejercicio pleno de la ciudadanía, así como las grandes líneas de propuesta pedagógica acordes con tal desarrollo.

Desarrollo integral y creación de oportunidades para el ejercicio pleno de la ciudadanía

El desarrollo integral hace referencia a concebir el desarrollo de los niños como integrado por las múltiples dimensiones: físico-orgánicas, intelectuales, socioemocionales, afectivas, y sociales. En general, descansa en la idea de que los seres humanos, en la mayor parte de nuestra actividad, tenemos intervención de todos los aspectos anteriormente mencionados (Bandura, 1986; Dweck, 2015). Dicho desarrollo se da en interacción entre lo que la persona trae consigo, y su relación con diferentes esferas de su entorno. Por lo tanto, implica una relación entre la persona, sus procesos

y la relación con esas esferas, inscritos en el paso del tiempo (Bronfenbrenner, 1994; Gifre-Monreal y Guitart, 2013).

Esto, visto desde el desarrollo en la primera infancia, nos muestra que hay un despliegue de grandes capacidades de orden intelectual, lingüístico, cognitivo y del organismo en un tiempo relativamente breve en comparación con otros periodos de la vida. Diferentes evidencias científicas muestran que la actividad enriquecida del niño en este periodo tiene incidencia en desempeños sociales e intelectuales posteriores y es una base de seguridad afectiva y de prevención de trastornos y enfermedades, con mayor probabilidad de tener efectos duraderos en comparación con planes e intervenciones que se realizan en otros periodos de la vida de las personas (Mustard, 2007). Por lo tanto, las intervenciones guiadas, de las cuales hacen parte las acciones educativas, son cruciales para cualquier campo del desarrollo en la primera infancia.

Lo anterior nos lleva a considerar que las intervenciones guiadas y las acciones educativas son un importante campo de oportunidades para todos los niños. De esta manera, se da la opción de sentar una base de oportunidades para todos los niños como fin social no negociable, dentro del cual se pueden dirigir las diferentes dinámicas y acciones de los adultos para el logro de este fin (Sen, 2000).

De acuerdo con hallazgos de investigaciones, en el desarrollo de los niños y niñas durante la primera infancia, y en aprendizajes específicos que suceden en esta etapa, muchos avances en la evolución de capacidades en los niños se dan en espacios de interfase. Dichos espacios se caracterizan por ser interacciones del adulto con el niño que, con mayor frecuencia, logran conectar las capacidades que el niño ya tiene, con otras nuevas o que apenas se encuentran en proceso de adquisición (Arias-Velandia y Flórez-Romero, 2011). Las oportunidades que los niños tienen en su desarrollo y su aprendizaje en la primera infancia son más ricas cuando cuentan con mayor probabilidad de tener o generar estos espacios de interfase (Arias-Velandia y Flórez-Romero, 2011).

El espacio de interfase que más se liga al desarrollo y al aprendizaje de competencias para la paz y la ciudadanía, corresponde con las actividades en las cuales los niños comienzan a atribuir estados mentales a los demás y a juzgarlos como estados de creencia, plan, intención o deseo, diferentes de otros tipos de estados en las personas, es decir, actividades en las que se pone en marcha la capacidad de teoría de la mente en los niños (Flórez-Romero, Arias-Velandia y Torrado Pacheco, 2011; Posada-Gilède y Parales-Quenza, 2012; Wellman, Cross y Watson, 2001). En ese sentido, las bases de capacidades para la ciudadanía incluyen ideas, acciones y sentimientos de empatía, que demandan conocer lo que los demás sienten o piensan en determinada situación, la consideración de esa situación y el juicio sobre si la consecuencia de los actos de estas personas son justas o no, lo cual incluye capacidades de consideración de los límites y trato válido con las demás personas en colectivo (subyacentes al manejo y resolución de conflictos, de las normas de convivencia y

la participación), y fortalecimiento de capacidades ligadas al sentido de la valía de los propios sentimientos, del cuidado y del concepto y sentido de valía de sí mismo (Chaux, 2012; Ruiz-Cardozo, Ñañez-Rodríguez y Capera-Figueroa, 2019).

Lineamientos generales de propuesta pedagógica para la creación de oportunidades

Lo planteado en el apartado anterior supone un importante reto para los profesores y educadores que laboran en escenarios de la primera infancia. En primer lugar, esta creación de oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje implica los siguientes aspectos:

- Análisis y reflexión sobre el contexto del niño, que incluya tanto el de las familias, las comunidades, los medios y sus ideas socialmente compartidas, como el sentido de las propias opciones y oportunidades para desarrollar la propia carrera como educador inicial.
- Conocimientos del profesor sobre la actividad pedagógica de formación ciudadana, en cultura de paz y para el afrontamiento del conflicto.
- Competencias requeridas para manejar con los niños el contenido implicado en la actividad pedagógica de formación ciudadana, en cultura de paz y para el afrontamiento del conflicto.
- Condiciones de trabajo con los niños para la realización de su derecho a la educación.

En las dos secciones siguientes (6.3 y 6.4) se desarrollarán estos aspectos.

A continuación, se relacionan las competencias de los diferentes niveles en la categoría de sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz.

Competencias que promueven sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz.

Nivel individual

Todo agente educativo que trabaje para la primera infancia afectada por el conflicto colombiano requiere orientar sus procesos con una intencionalidad. Para ello, se deben generar ambientes de aprendizaje, apropiación de contenidos, estrategias, momentos pedagógicos, actividades y recursos, así como generación de interacciones, experiencias y reflexiones del proceso de los niños para la construcción de paz y la resolución de conflictos.

Algunos testimonios de los agentes educativos con relación a este nivel mencionan lo siguiente:

Apropiación de contenidos: “Para ser sujetos de paz y seres más sociables y felices, que permitan distinguir entre las buenas y malas acciones”. “A través de observaciones, indagaciones y diálogo, las experiencias de los niños le permiten a uno conocer su opinión”.

Interacciones, experiencias y reflexiones de los niños para la construcción de paz: “Hay que enseñarles a los niños a respetar las desigualdades, que tiene el pelo de este color, el que se viste de esta manera, es necesario que respete a los otros, respeto a la vida”. “Se trabaja en rutina diaria el respeto de las normas de ciudadanía, pedir la palabra, conservar la derecha

para caminar, pedir permiso, hacer la fila, a veces entre ellos mismos se corrigen. Son actividades diarias, cotidianas, todos los días se trabajan”.

Con los testimonios de agentes educativos mencionados anteriormente, en el nivel individual las competencias propuestas se centran en identificar, encontrar las características propias que le dan un sentido de ser a la educación infantil, centradas en conocimientos, prácticas y valores hacia la creación de oportunidades para un pleno ejercicio de la ciudadanía.

Tabla 6.3. Competencias que promueven sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz – Nivel individual.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las formas de expresiones artísticas y lenguajes propios de la primera infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover acciones, actividades que propongan movimiento, gestos, manipulación de los objetos y por medio de diferentes expresiones que manifiesten su experiencia, aprendizajes, problematizando actividades ligadas a pensar sobre el conflicto y la construcción de paz. • Desarrollar actividades que promuevan las destrezas que se requieren para fortalecer la comunicación, el trabajo colaborativo y la empatía con los otros en los niños y sus familias. • Promover y fortalecer acciones que fomenten las competencias socioemocionales de escuchar, conversar, leer, escribir y recrear diversos lenguajes expresivos. • Favorecer la vinculación afectiva, promover el desarrollo del lenguaje, incentivar la imaginación, desplegar la creatividad, ampliar la visión de mundo (Flórez y Torrado, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del sentido de las acciones educativas articuladas para fortalecer el desarrollo integral y promover la construcción de la paz.

Nivel institucional

En este nivel de competencias se espera que trabajen de manera articulada las instituciones y sus agentes que laboran en ellas. Como bien lo manifiesta (Urban et al., 2012), el desarrollo de las competencias de los profesionales también es responsabilidad de los equipos profesionales. Por esta razón los criterios que se tuvieron en cuenta para este nivel de competencia institucional, con relación a las acciones

educativas y competencias del docente, se focalizan en la generación de ambientes significativos, la articulación del trabajo en equipo (psicosocial, nutricionista, coordinador, docentes), conocer las situaciones de los niños que llegan a las instituciones y la promoción de programas y proyectos en la primera infancia para la construcción de paz. Algunos testimonios de los agentes educativos con relación a este nivel mencionan:

Programas, proyectos para la atención integral a la primera infancia: “Desde el CDI tenemos un proyecto pedagógico que se llama Jugando y explorando voy valorando, entonces nuestras sesiones educativas van hacia implementar y recuperar los valores en el hogar, una de las actividades que nosotros realizamos independiente del tema, siempre estamos hablando de eso”.

“Nada más cuando uno llama a los niños de uno a uno para entregarles el refrigerio, hacemos venir al bebé, primero para que identifique a quién se está llamando, luego ellos van hacia nuestro lugar y nosotros le entregamos nuestro refrigerio”.

Tabla 6.4. Competencias que promueven sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz – Nivel institucional

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el significado y representación de la experiencia de los niños (Castañeda, 2016). • Conocimiento de las capacidades cognitivas, comunicativas, socioafectivas, corporales y artísticas del desarrollo del niño. • Conocimiento de los lineamientos, planes, procesos y estrategias para fomentar la educación y potenciación del desarrollo infantil en diferentes espacios o entornos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar oportunidades de expresión y aprendizaje, problematizando actividades ligadas a pensar sobre el conflicto y la construcción de paz. • Propiciando formas de expresiones artísticas (dibujo, escultura, dramatización, danza, relatos orales, relatos escritos) y lenguajes propios de la primera infancia (juego, literatura, artes), que usan los niños para expresar su experiencia frente a guerra, paz y asuntos relacionados. • Adelantar actividades basadas en el conocimiento de temas relacionados con el desarrollo de los niños en la primera infancia. • Poner en práctica estrategias de disciplina positiva. • Generar oportunidades a los niños para entrar en contacto con bienes culturales; la música, lengua escrita, expresión y actividades que fortalezcan 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia de formar en comprensión sobre el conflicto y la construcción de paz. • Valorar la importancia de potenciar el desarrollo infantil. • Reconocer la importancia de pautas y modelos de buen trato a los niños. • Comprender que cada niño es diferente, y que se requiere de una adaptación de sus propuestas pedagógicas a las particularidades de cada uno y de su contexto.

	<p>su desarrollo integral y manejo del tiempo libre (Torrado, 2009).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar espacios y actividades de realimentación efectiva a los actores educativos sobre los procesos de planeación, seguimiento y evaluación, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los niños. • Capacitar, orientar y acompañar a los agentes educativos en la implementación de propuestas pedagógicas, teniendo en cuenta los lineamientos de educación infantil: bases curriculares, competencias para la primera infancia, enfoque diferencial, inclusión. 	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nivel interinstitucional

Este nivel corresponde a las alianzas con otras instituciones, para responder a las necesidades del contexto y de los niños. A continuación, se relacionan las categorías. Se espera que las diferentes instituciones se coordinen en la generación de lineamientos, planes, rutas, acciones educativas que propicien el trabajo articulado en la educación de la primera infancia que propicie una cultura de paz. Algunas de las referencias de los agentes educativos con relación a este nivel mencionan:

Lineamientos, planes, rutas protocolos de atención a la primera infancia: “Todos los que atienden a los niños y estén relacionados con la garantía de sus derechos deben conocer claramente los procesos y protocolos de atención”.

Tabla 6.5. Competencias que promueven sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz – Nivel interinstitucional.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer programas, planes actividades que propendan por potenciar el desarrollo integral en los diferentes espacios o entornos en los que interactúan los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la participación de la comunidad en eventos de socialización para la transmisión de conocimiento sobre la prevención y evitar la revictimización en los niños afectados por el conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender sobre el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Nivel de gobernanza

Para garantizar el funcionamiento de este nivel de competencia, se requiere la instancia de la dirección y coordinación de la política pública orientada a la generación de lineamientos del sistema educativo y a la destinación de recursos para la formación del talento humano en temas relacionados con la educación para la paz. Algunas de las referencias de los agentes educativos con relación a este nivel mencionan:

Destinación de recursos a la formación en aspectos de educación para la paz y la superación del conflicto armado: “Nosotros tenemos unos documentos, un buzón de sugerencias, el pacto de convivencia, unas orientaciones para el cumplimiento de las normas, hay unas normas de convivencia”. “También hay un comité de padres que han funcionado para que entre ellos mismos busquen soluciones a las situaciones que se presentan”. “Tenemos veedores que dan cuenta de las situaciones que suceden y entre todas proponen alternativas y si estas se cumplen”.

Tabla 6.6. Competencias que promueven sentido de la educación en la primera infancia desde una perspectiva de construcción de paz – Nivel de gobernanza.

Conocimientos	Prácticas	Valores
<ul style="list-style-type: none">• Conocer características de la primera infancia como etapa crucial del ser humano, que ayuda a fomentar todo el desarrollo en las personas.	<ul style="list-style-type: none">• Generar acompañamiento y capacitaciones permanentes a las instituciones, actores educativos sobre planes, rutas de atención, leyes, normas y políticas para la atención integral a la primera infancia.	<ul style="list-style-type: none">• Garantizar las condiciones para desarrollo integral de los niños víctimas del conflicto.• Garantizar y reconocer que todos los agentes educadores deben ser partícipes en el desarrollo integral de los niños.

Formación de educadores para promover la educación para la paz

La comprensión del lugar de los educadores de la infancia para promover la educación para la paz pasa por la comprensión crítica y sistémica de la labor de formación que se desarrolla (Urban, Vandebroek, Van Laere, Lazzari y Peeters, 2012). Dicha comprensión crítica, según Urban et al. (2012), es cómo se ve el agente educador como actor individual y cómo ve su articulación con diferentes esferas de la atención y educación a la primera infancia³. Específicamente, se refiere a dos aspectos de este agente: su comprensión y acción en torno a sus propias necesidades para hacer mejor su labor de atención y educación a la primera infancia, y su comprensión y

³ Comúnmente, la comprensión crítica implica la capacidad de tomar una posición argumentada con respecto a lo que se conoce. En el sentido en que se plantea desde el marco de fundamentación en los sistemas competentes, se refiere a la visualización del sentido del propio trabajo en primera infancia y a la perspectiva que cada actor tiene para articularse con otros y con otras esferas de la atención integral y educación a la primera infancia (Urban et al., 2012).

acción en torno a esferas, actores y coordinación entre niveles para lograr una mejor atención y educación a la primera infancia.

Para lograr que el agente educativo promueva la educación para la paz debe primero conocer las políticas y los programas, e implementar acciones educativas para la construcción colectiva, la participación de la familia y la comunidad, y que el proceso de formación sea continuo. Con ello se propende que el centro de la intencionalidad en la acción educativa se focalice en la formación de los niños (Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años, 2006. p. 156).

De manera que se requiere que el agente educador permanentemente analice, reflexione y evalúe el contexto de los niños, pero también reconozca sus intereses, necesidades y capacidades, así como en la comunidad de referencia y en él mismo. Tanto como es fundamental que el profesor tenga una apropiación pedagógica y promueva e implemente estrategias educativas que fomenten una cultura de paz desde la formación en valores, convivencia y desarrollo de capacidades. A continuación, se profundizará sobre cada uno de estos aspectos.

Análisis, reflexión y evaluación continua del contexto

Para mejorar la acción educativa se requieren procesos de evaluación y reflexión constantes por parte del educador, son procesos que deben ser permanentes, de análisis de lo que sucede en el contexto donde está inmerso el niño, lo que ayuda a hacer un proceso de planeación coherente con las realidades y necesidades y a responder de manera contextualizada (Castañeda-Bernal, 2016; Pedraza-Pinto, 2018; Ruiz-Cardozo et al., 2019).

Reconocimiento de necesidades, intereses y capacidades propias

Generalmente, “contexto” se refiere a un entorno alrededor de una persona. Sin embargo, desde otro enfoque, cada persona puede ser parte de su mismo contexto: así como recibe influencias del entorno, puede tomar decisiones y cursos de acción que modifican su propio entorno (Bronfenbrenner, 1994).

En concordancia con esto, el educador del nivel inicial puede analizar las necesidades de los entornos de los niños con los cuales labora. Sin embargo, también puede realizar análisis y reflexión sobre su propia actividad como educador (Dimaté-Rodríguez, 2017). En ese sentido, se espera que pueda analizar las condiciones en que se realiza su trabajo, cómo podría mejorar, cómo puede beneficiar con él cada vez más a los niños y otros adultos cercanos a estos, y que pueda, en consonancia, articularse con otros actores, esferas y entidades para lograr el cometido de su trabajo (Urban et al., 2012). En otras palabras: identificarse con su labor, y pensarla como una carrera, que en el caso de quienes son profesores, se busca que se inscriba en un desarrollo profesional docente que le reconozca como profesor y como educador profesional (Dimaté-Rodríguez, 2017).

La investigación de Ruiz-Cardozo et al. (2019), muestra que los profesores de educa-

ción inicial en una ciudad colombiana, cuando se les indaga por el trabajo de formación en competencias ciudadanas, privilegian mucho más las normas de convivencia que otros aspectos relacionados con dichas competencias, y que, si bien reconocen el valor de la empatía, no logran diferenciar en su discurso su trabajo del que se lleva a cabo en otros niveles de educación formal. Tampoco suelen hacer referencia a su propio rol como actores cívicos con independencia de sus labores como maestros, y, por tanto, no se perciben en un papel de modelo cultural de lo que buscan formar en los niños.

Esta evidencia muestra la importancia de insistir en que los profesores sean observadores, y, con ello, analicen y reflexionen sobre el tema de la formación ciudadana, para la paz y para enfrentar el conflicto, dirigiendo su atención a lo que significa esta formación, sus conocimientos docentes para formar en estos temas, y al significado que en sí mismo tiene este problema en el niño, sus adultos cercanos, sus familiares y sus comunidades de referencia, tema que se desarrolla en el siguiente subapartado.

Reconocimiento de necesidades, intereses y capacidades en comunidades de referencia

Este aspecto del reconocimiento del contexto se refiere al conocimiento de las comunidades de referencia de las personas que aprenden o que participan de la formación, de sus lógicas y de sus formas de pensar colectivamente compartidas (Urban et al., 2012). Es una manera de desarrollar la acción educativa que privilegia la reflexión (contraste entre lo planeado y lo logrado), en el caso de acciones formales y no formales (Stenhouse, 1998), y la anticipación de rutas y posibles obstáculos en las mismas para avanzar en comprensiones en el caso de acciones educativas intencionales formales (Ruiz-Cardozo et al., 2019), que a su vez implica:

- Articulación entre saberes disciplinares y formas en las que los aprendices avanzan en sus comprensiones (Bruer, 1997; Shulman, 1986).
- Conversión de prácticas con los aprendices en sistematizaciones de las mismas, para desarrollar con ellas conocimientos profesionales de enseñanza (Russ et al., 2016), en el campo de solución de conflictos y educación para la paz (Chaux, 2012).

El conocimiento de la referencia por inmersión es uno de los conocimientos clave en educación inicial (Russ et al., 2016). Los niños están creciendo en múltiples esferas de influencia, por lo cual el trabajo del agente educador en este nivel se extiende también a los padres y adultos al cuidado de los niños (Flórez-Romero, Arias-Velandia, Guzmán-Rodríguez y Restrepo, 2014; Gifre-Monreal y Guitart, 2013; Guzmán-Rodríguez, Ghitis y Ruiz, 2018).

Conocimientos del profesor e implementación de estrategias que promueven la educación para la paz

Si bien es importante el trabajo en educación para la paz, no puede perderse de vista que este contenido implica dimensiones del ser (Quintana-Cabanas, 1995; Runge-Peña y Muñoz-Gaviria, 2012). Este trabajo abarca también una serie de com-

petencias del agente educador que no se circunscriben exclusivamente al ámbito de educación para la paz y para afrontar el conflicto, pero que ayudan a hacer las actividades de forma más evolutivamente apropiadas para los niños con los que se labora y con su contexto. Específicamente, se refiere a conocimientos necesarios para planear actividades, desarrollarlas, y dar respuesta oportuna y pertinente a necesidades e inquietudes de los niños (Russ et al., 2016).

Este conocimiento plantea, entonces, la articulación del conocimiento del agente educador sobre sus propias competencias, en relación con su conocimiento de los niños, de su forma de aprender, del contexto de los padres y comunidades de referencia de los niños, y de los diferentes ámbitos de funcionamiento con los que se relaciona su trabajo (Russ et al., 2016). También se refiere a sus capacidades para indagar crítica y reflexivamente su práctica, su relación con los niños y sus padres, y los diferentes aspectos del contexto que afectan o tienen alguna incidencia o relación cercana con su trabajo y con la optimización del mismo en articulación con otros actores de la atención a la primera infancia (Urban, Vandembroeck, Van Laere, Lazzari y Peeters, 2012). Estos conocimientos abarcan también la capacidad de diseño de prácticas de acuerdo con el conocimiento de los niños (Russ et al., 2016), de lograr inmersión y cercanía con la comunidad de referencia de los niños con miras a conocer sus lógicas (Russ et al., 2016). Estas acciones se clasifican en acciones de justicia y convivencia, y en capacidades personales, que se describen a continuación.

Acciones de justicia y convivencia

La formación para la democracia y la ciudadanía abarca una dimensión de contenido, es decir, de lo que se busca enseñar, formar o inculcar en los niños sobre conflicto y construcción de paz en educación inicial. Abarca competencias de desarrollo de espacios con disfrute para todos sus participantes, y nociones de defensa de derechos amparados en normas y principios (Chaux, 2012). Esta dimensión hace referencia a los aspectos que constituyen el trabajo en el contenido de la educación para la paz, la democracia y la ciudadanía en torno a dos aspectos: *acciones de justicia y convivencia*, que hace referencia a solución de conflictos, manejo de normas de convivencia y participación, y *capacidades personales*, que alude a autonomía y autorregulación, cuidado de sí mismo y de los otros, y formas de expresión de estados propios en diferentes medios simbólicos de los niños (Castañeda-Bernal, 2016; Chaux, 2012; Koivula et al., 2017; Rodríguez-Huesa, Flórez-Romero y Gómez-Muñoz, 2016; Singer, De Haan, Van Keulen y Bekkema, 2008). Las primeras se desarrollan en este apartado, y las segundas, en el siguiente.

Las acciones de justicia y convivencia se entienden como la serie de conocimientos y habilidades -cognitivas, emocionales y comunicativas- para la participación de las personas en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente (Rodríguez-Huesa et al., 2016). Abarcan el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, transformadores de su realidad y la posibilidad del desarrollo de habilidades en torno a la configuración de la identidad, participación, autonomía,

pensamiento cuidante (Rodríguez-Huesa, Flórez-Romero y Gómez-Muñoz, 2016), resolución de conflictos y convivencia entre los niños (Ruiz-Cardozo et al., 2019). Estos procesos están determinados por las interacciones en los ámbitos educativo, familiar y comunitario (Fernández-Barrera, 2009).

Las acciones educativas de justicia y convivencia se entienden desde la perspectiva de construcción curricular: abarcan la articulación de competencias para afrontar el conflicto y la construcción de paz en articulación del trabajo institucional, la vivencia y las experiencias cotidianas de las comunidades de referencia (Chaux, 2012). Este trabajo se focaliza entonces en el apreciarse a sí mismo y apreciar a los otros como personas, (Castañeda-Bernal, 2016; Chaux, 2012; Koivula et al., 2017; Rodríguez-Huesa et al., 2016; Singer et al., 2008). Las acciones educativas conocidas como acciones de justicia y convivencia, de tipo incidental, intencional informal e intencional formal, se clasifican en la educación para la paz y para la superación del conflicto en los siguientes campos:

- *Manejo y resolución de conflictos*: manejo de conflictos e infracciones de normas en los niños como parte del trabajo desarrollado en el aula. Con ellas se alude a estrategias de resolución de conflictos, identificación de tipos de conflictos evidenciados en el aula, y diseño de estrategias para su mitigación (Singer et al., 2008).
- *Manejo de normas de convivencia*: manejo de infracciones de normas en los niños como parte del trabajo desarrollado en el aula. Se refiere a la forma en que el educador maneja las infracciones a las normas y a la convivencia entre los niños, siempre con intención formativa. Son también diferentes intervenciones del profesor para llamar la atención o sancionar el incumplimiento de normas en el aula (Singer et al., 2008).
- *Participación*: capacidad de tomar decisiones sobre la vida propia o de la comunidad (Hart, 1992, como se citó en Rodríguez-Huesa, Flórez-Romero y Gómez-Muñoz, 2016), que puedan ser reconocidas en el entorno social inmediato. Se expresa conforme al desarrollo del niño- niña, sus interacciones comunicativas por medio de múltiples lenguajes y desarrollo de relaciones basadas en la confianza, el respeto, la solidaridad y la cooperación (Castañeda-Bernal, 2016).

Estas acciones educativas siempre son de naturaleza política, dado que se relacionan con la organización social e inciden directamente en las personas. Cabe aclarar, entonces, que dichas acciones se dan en contextos o entornos con los cuales los niños tienen una interacción directa (la familia, el jardín, las interacciones entre padres y educadores, etc.), así como también tienen relación con otros aspectos con los cuales no tienen interacción directa, pero que pueden afectar su desarrollo y educación (ej., comunidades, vecindarios, condiciones socioeconómicas, pensamiento colectivo compartido en la mentalidad) (Bronfenbrenner, 1994; Gifre-Monreal y Gitart, 2013).

Por lo tanto, la educación para la paz implica modificar la acción o el proceder en las relaciones interpersonales, la regulación de relaciones de justicia y convivencia en sociedad, así como el cambio en la relación con el entorno, mediadas por la solidaridad, tolerancia y la empatía (Ministerio de Educación Nacional, 2017), la cooperación, reconciliación y procesos comunitarios para resolver conflictos de modo no violento (Rodríguez-Huesa et al., 2016).

Capacidades personales

Otras acciones educativas para la paz se dirigen también a la valoración de la persona y de esta a las demás personas, a sus propios proyectos y a los espacios de expresión de lo que se siente y se experimenta (Castañeda-Bernal, 2016). Por lo tanto, las acciones educativas incidentales, intencionales informales o no formales, y las intencionales formales, dirigidas a las capacidades personales, se clasifican en los siguientes campos:

- *Autoconcepto*: imagen y concepto que el niño forma de sí mismo y del valor de quien es y de lo que hace (Dweck, 2015), que se manifiesta mediante la autoexpresión, la reflexión, interlocución y participación independiente y progresiva de niños y niñas, teniendo en cuenta el reconocimiento de sus habilidades, su autoestima y su percepción de felicidad (Buitrago, Escobar y González, 2010). Dentro de esta se incluye el incentivo al trabajo autónomo o desarrollo de intereses propios, donde se incentiva la autorregulación y la autodirección en las actividades y en el aprendizaje (Rodríguez-Huesa et al., 2016), y la formación de vínculos afectivos o formas de apego seguro y de apoyo constante y dirigido al niño desde la familia, los adultos cercanos, y los educadores y el apoyo a su labor en los centros educativos y de atención, que son base comprobada de fortalecimiento de capacidades resilientes (Ruiz-Chávez y Orcasita-Pineda, 2018).
- *Cuidado de sí mismo y de los otros*: formación del pensamiento sobre el cuidado del otro o pensamiento cuidante (Rodríguez-Huesa et al., 2016). Dicho pensamiento alude a las habilidades relacionales interpersonales y de las personas con entornos u objetos, que se expresa por medio de la apreciación, estima, respeto, cuidado, empatía, compasión y valoración de sí mismo, de los otros o de su entorno (Pineda, 2004, como se citó en Rodríguez-Huesa et al., 2016).
- *Expresión simbólica de emociones y situaciones experimentadas*: formas de expresión artística (dibujo, escultura, dramatización, danza, relatos orales, relatos escritos) y lenguajes propios de la primera infancia (juego, literatura, artes), que usan los niños para expresar su experiencia sobre los conflictos, la guerra, la paz y la formación ciudadana. Se da mediante oportunidades de expresión y aprendizaje, problematizando actividades ligadas a pensar sobre el conflicto y la construcción de paz (Castañeda-Bernal, 2016).

Al igual que en el caso anterior, estas acciones educativas siempre son de naturaleza política y se dan en los entornos con los cuales los niños tienen interacción directa y con los cuales no la tienen, pero que de algún modo les afectan (Bronfenbrenner, 1994; Gifre-Monreal y Guitart, 2013).

Competencias para la formación de educadores que promuevan la educación para la paz.

Las competencias relacionadas con la formación se relacionan con los conocimientos sobre una educación para la paz y su desarrollo en el aula, así como competencias de manejo relacionadas con niños, familias y personas de sus comunidades.

Nivel individual

En este nivel se identificó que es necesario centrarse en conocimientos, prácticas y valores hacia la comprensión y la importancia del proceso de formación de los agentes educativos que promuevan una cultura de paz, y para lograrlo debe iniciarse

generando un análisis, reflexión, evaluación continua del contexto, con la intención de identificar intereses y necesidades de los niños, de los mismos agentes educativos y de la comunidad, así como el conocimiento y apropiación de estrategias pedagógicas que promuevan educación para la paz. Algunas de las referencias de los agentes educativos a este tema son las siguientes:

Apropiación de momentos pedagógicos: “En la asamblea se habla de cierto tema o bienvenida, se les explica a los niños estando todos reunidos qué tema se va a trabajar o se refuerza lo que se ha trabajado, reunión para conversar, dialogar”. “Se trabaja en la planeación, en esta tenemos unos momentos. El primer momento es de romper el hielo, puede ser con un canto o una dinámica. Momento dos, de reflexión; se lee y se analiza, se usan recursos como el cuento y se dejan muchas enseñanzas. Momento tres, dialogando, construyendo, socializando; se focaliza el tema que se está trabajando”.

Prácticas pedagógicas significativas en la primera infancia para la construcción de paz: “El papel o formas de no repetición, educación para la Paz, desde el CDI y el trabajo que realizan con los papás que les han enseñado sobre educación para la paz”. “En mi caso, como trabajadora social, fomento mucho la comunicación asertiva, en el caso de las visitas a la casa, al escuchar a las mamás que se quejan de sus esposos, es que no me ayuda, no me colabora, entonces busco y propongo actividades que le permitan a esa familia mejorar sus relaciones”. “Realizar cartelera positiva por familiar y de los niños”. “Enseñar a los niños a pedir perdón o disculpas”. “A los niños hay que fomentarles el buen trato, ser amables, cariñosos, la gratitud, decirles de buena manera las cosas buenas que hay que reforzar”.

Estrategias metodológicas para la enseñanza de prácticas encaminadas a la construcción de paz: “Desde el CDI tenemos un proyecto pedagógico que se llama Jugando y explorando voy valorando, entonces nuestras sesiones educativas van hacia implementar y recuperar los valores en el hogar”. “Todos los días trabajan las pautas de ciudadanía en los niños, se hace una ronda, el círculo de la palabra, partimos del interés del niño, si se hace un juego se establecen las reglas, a partir de las reglas los niños saben que debe haber un respeto”. “Trabajar con los niños rutinas como veo, pienso, me pregunto”.

Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial: “Se trabaja de esa forma porque el lineamiento es el trabajo con las actividades rectoras: arte, juego, exploración del medio, literatura”. “Los niños aprenden a través de estas actividades. Siempre dejando un mensaje, un aprendizaje”. “Se han hecho actividades significativas, bonitas, a través de las actividades rectoras donde cada una de mis compañeras se distribuyó una actividad con pintura, textura, juegos y algunos padres quedaron asombrados y decían que ellos no se imaginaban que las profesoras hacen esas cosas tan bonitas”.

Uso de recursos pedagógicos, didácticos, materiales se requieren para trabajar con los niños y niñas de la primera infancia. “Se hacen rondas de expresión y se pone en práctica lo que se les ha dicho que hagan las mamás”. “Usan pinturas, colores, diferentes materiales, de acuerdo con la edad del bebé para expresar lo que cada niño quiere”. “Juego de roles y los niños expresan lo que está pasando con los agentes educativos, los padres, los profesores, uno logra ver cómo los están tratando”. “Dramatizados: ahí se puede evidenciar lo que le está pasando a una de las mamás, se socializa el tema y los aportes de una y de la otra”. “Uso de cuentos para el desarrollo de las temáticas vistas”. “A través del canto y la lectura de cuentos, fomentan a los niños el cuidado del cuerpo. A los niños siempre les dicen las características del libro, autor”.

Tabla 6.7. Competencias para la formación de educadores que promuevan la educación para la paz – Nivel individual.

Categorías	Conocimientos	Prácticas	Valores
<p>Análisis, reflexión y evaluación continua del contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de referencias, aspectos y valores contextuales de los niños en prácticas de educación para la paz. • Conocimiento de procesos determinados por medio de las interacciones en el ámbito educativo, familiar y comunitario (relaciones consigo mismo, con los otros, con el entorno). 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar y abordar prácticas pedagógicas desde la experiencia de los niños y niñas. • Reconocer el punto de vista y conocimientos previos de los niños y niñas en diferentes situaciones cotidianas. • Generar acciones de participación con las familias, al momento de construir los planes de trabajo. • Promover en los niños el respeto por la diferencia de todos los demás. • Generar espacios de trabajo y reconocimiento con los niños, que le permitan identificar y valorar las características de su región, de su país y de las personas con diferentes condiciones o características. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia de educación para la paz, acorde con las necesidades, intereses y realidades de los niños y niñas de cada entorno educativo. • Reconocer la diversidad humana y de las personas, entornos, respetando las diferencias.
<p>Conocimientos del profesor e implementación de estrategias que promueven la educación para la paz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de los momentos pedagógicos como referente para el fortalecimiento de las propuestas pedagógicas: indagar, proyectar, vivir la experiencia, valorar el proceso, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños. • Conocer diversas estrategias y metodologías para el trabajo en el aula y fomento de la educación para la paz. • Conocimiento y apropiación del sentido pedagógico de las actividades rectoras de literatura, 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar en las acciones educativas los momentos pedagógicos que son necesarios para entregar a los niños posibilidades para que se apropien de los procesos de comprensión, aprendizaje y adquisición del conocimiento. • Implementar en los procesos de enseñanza y aprendizaje estrategias y metodologías que le permitan al niño proponer, indagar, explorar, participar, ser escuchado y que él mismo proponga soluciones a las problemáticas. • Propiciar en los niños sus propias creaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de los momentos pedagógicos como referente para el fortalecimiento de las propuestas pedagógicas. • Comprender que las estrategias y metodologías intencionadas guían acciones para alcanzar procesos de aprendizaje significativos. • Reconocer que las actividades y medios de expresión hacen parte de la configuración de la condición humana.

	<p>juego, arte y exploración del medio y su fomento del aprendizaje.</p>	<p>y expresión de pensamientos y sentimientos a través de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluir actividades que le permitan al niño relacionarse con los otros, propender por la indagación y la exploración del medio de manera individual y grupal. • Generar oportunidades de expresión y aprendizaje, problematizando actividades ligadas a pensar sobre el conflicto y la construcción de paz 	
<p>Formación para la democracia y ciudadanía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento en la formación en solución de conflictos y manejo de normas de convivencia en el aula (Singer et al., 2008). • Conocimiento en el manejo de conflictos e infracciones de normas en los niños como parte del trabajo desarrollado en el aula. • Determinar los niveles de participación logrados en el aula y formas en que los niños aprenden las lógicas de participación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar estrategias de resolución de conflictos, identificando los tipos de conflictos evidenciados en el aula, y diseño de estrategias para su mitigación. • Propiciar estrategias que les permita a los propios niños proponer la solución de la situación conflictiva, generar acuerdos para una convivencia. • Promover prácticas para el ejercicio de la ciudadanía en el niño. • Propiciar la toma de decisiones individuales y grupales. • Propiciar el desarrollo de condiciones para ser participantes activos y decisores de los planes para el trabajo en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la convivencia y fomentar la solución a los conflictos. • Propiciar la participación individual y grupal, democracia.
<p>Fortalecimiento de capacidades personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la formación para tomar decisiones, estructurar planes propios y tomar decisiones anticipando consecuencias, teniendo en cuenta lo apropiado de las mismas frente a 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar prácticas que promueven contextos auto-estructurantes o hetero-estructurantes en la formación de los niños en el aula. • Establecimiento de relaciones de cuidado por los 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autonomía intelectual, moral y emocional. • Fomentar un pensamiento cuidante.

<p>sí mismos y frente a los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento en la formación del pensamiento sobre el cuidado del otro (Rodríguez-Hueset.al., 2016). 	<p>otros y su entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar ambientes que promuevan percepciones, procesos de empatía, cuidado, respeto y el cuidado por sí mismo, por el otro y la reflexión sobre esto en los niños.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nivel institucional

Para este nivel se identificó que es indispensable buscar las formas, mecanismos y estrategias para el trabajo articulado con las instituciones, que se adopten enfoques integrales de atención, de manera que respondan a los intereses y necesidades institucionales, pero que al mismo tiempo se tenga en cuenta a los agentes educativos, padres de familia, docentes y comunidad. A continuación, algunos testimonios de los agentes educativos que se asocian a este nivel:

Situaciones de los niños que llegan a las instituciones: “Por parte de la institución está a disposición nuestro servicio, les decimos: bueno, hoy los esperamos, vamos a revisar tal actividad. Debemos conocer la ficha técnica y caracterización de cada familia”. “Dentro de la evaluación hay un proceso que se llama la coevaluación, que nosotras las miramos cómo fueron los resultados, pero en la sesión de evaluación ellas aportan, sugieren, evalúan qué les pareció el tema, si estuvieron motivadas”. “Por ejemplo, dentro de la estimulación, las mamás les dicen a los profesores qué les interesa saber sobre este tema... y tomamos esas ideas y al momento de la estimulación uno pone en práctica esos temas”. “Son partícipes y una parte activa de lo que de pronto quieren”.

Ambientes significativos en la primera infancia para la construcción de paz: “Adecuan los salones con tonos suaves, pasteles, con aromas, con música relajante, en esos espacios se rotan los grupos”. “Ambientar diferentes salones para que los niños conocieran diferentes culturas, costumbres, estilos de vida diferentes a los que tienen”. “Es importante tener personas que nos den clase de expresión artística, corporal, manejo de voz, entonces si nos dieran esa formación, nosotras podríamos transmitir a las mamás para que ellas lo transmitan a los niños”.

Programas, proyectos para la atención integral a la primera infancia “Y les reforzamos ¿Cómo se dice? Gracias, sí. Con cosas tan sencillas ya estamos fomentando valores, entonces cada una en las sesiones lo hacemos tanto en los encuentros en el aula y en la casa”.

Tabla 6.8. Competencias para la formación de educadores que promuevan la educación para la paz – Nivel institucional.

Categorías	Conocimientos	Prácticas	Valores
<p>Análisis, reflexión y evaluación continua del contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las particularidades, valores y creencias que tiene la familia sobre la institución, la educación inicial y las dinámicas sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar en los agentes educativos la importancia de priorizar acciones educativas pertinentes que incluyan dentro de sus propuestas pedagógicas las necesidades e intereses de los 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las dinámicas de cada contexto y adecuar las propuestas pedagógicas a las necesidades e intereses de los niños y la comunidad.

		<p>niños afectados por el conflicto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponer de espacios, conversaciones y entrevistas con las familias para conocer sobre sus particularidades y percepciones acerca de lo que piensan de la institución que los atiende, la educación que reciben sus hijos y las interacciones en los contextos sociales. • Trabajar de manera articulada con los agentes educativos en la generación de ambientes seguros para propiciar la construcción de valores, identidad personal, social y cultural de los niños. • Propiciar prácticas basadas en la experiencia de los niños y las familias, que vinculen el contexto y la cotidianidad que vive el país, reconocer el punto de vista y conocimientos previos sobre estos temas, y la indagación con la familia. 	
<p>Conocimientos del profesor e implementación de estrategias que promueven la educación para la paz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de procesos de formación y capacitación a los agentes educativos en estrategias que promuevan una educación para la paz. • Conocimiento sobre los fundamentos teóricos y prácticos para el trabajo por proyectos pedagógicos, de aula, estrategias y actividades articuladoras en la institución. • Comprender la importancia de los momentos pedagógicos como referente para el 	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer apoyo del equipo psicosocial a los niños, familias y comunidad para hacer frente a situaciones de riesgo y resolver situaciones de vulnerabilidad. • Promover proyectos, actividades que permitan a los actores educativos contribuir al desarrollo de los niños y la familia, teniendo como referencia las percepciones que tienen sobre la institución, la educación e interacciones sociales que aportan a la formación humana. • Generar espacios para 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la importancia de llevar a cabo prácticas educativas de formación temprana para la reparación y la no repetición del conflicto y fomentar la educación para la paz. • Valorar las actividades con sentido cultural como escenario de formación de la primera infancia.

	<p>fortalecimiento de las propuestas pedagógicas: indagar, proyectar, vivir la experiencia, valorar el proceso teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los niños.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocimiento y sentido de las actividades educativas de la infancia con sentido cultural como literatura, arte y exploración del medio, con el juego como actividad mediadora del trabajo en todas ellas.	<p>el desarrollo de proyectos que tengan en cuenta los intereses y necesidades de los niños, las familias, los profesores y comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none">• Propiciar el trabajo en filosofía para niños, por medio de enseñarles a pensar por sí mismos, escuchar el punto de vista del otro, ser crítico con el pensamiento expresado por sí mismo y por los otros e indagar con ellos sobre las condiciones de vida de la comunidad y del mundo.• Formar y capacitar a los agentes educativos en la apropiación de los momentos pedagógicos para fortalecer su propuesta pedagógica.• Orientar la organización curricular, respondiendo el qué, para qué y cómo de la práctica pedagógica.• Incentivar a los agentes educativos a que sistematicen la experiencia de enseñanza, porque contribuye a procesos de reflexión, evaluación y mejoramiento de su práctica educativa.• Formar y promover en los agentes educativos la implementación de actividades que involucren el juego libre, reglado, lectura de cuentos, alfabetismo emergente, diferentes manifestaciones artísticas y la exploración del medio, como estrategia de fortalecimiento del aprendizaje en los niños.	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>Formación para la democracia y ciudadanía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sobre los lineamientos, configuración y articulación de estrategias que fomenten la educación para la paz. • Conocimiento sobre acciones que las instituciones deben promover para la consolidación de una cultura de paz, formación en ciudadanía y buen trato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar lineamientos a partir de la experiencia de los agentes educativos con buenas prácticas reconocidas para la educación para la paz, solución de conflictos, manejo de normas de convivencia, promoción de la participación. • Proponer a las instituciones en los manuales y normas de convivencia ajustadas a las necesidades del contexto, para modificar actitudes, conductas y normas sociales para evitar la violencia. • Capacitar a los agentes educativos en la generación de prácticas que propicien la estimulación positiva de las emociones de los niños y la incidencia en el aprendizaje. • Promover herramientas pedagógicas en los agentes educativos para potenciar el desarrollo de capacidades afectivas en la regulación, equilibrio y potenciación de la dimensión emocional del niño. • Vincular en los planes curriculares la consolidación de cátedra de paz por la Ley 1732 de 2014, que propician la formación en ciudadanía y cultura de paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia de generar una cultura institucional que propicie una formación ciudadana, fomente una cultura de paz y buen trato a los niños víctimas del conflicto.
<p>Fortalecimiento de capacidades personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de políticas, lineamientos, acciones para la implementación de programas, estrategias, actividades en la institución en virtud de fortalecer un enfoque diferencial en el acceso, permanencia y condiciones de calidad (Ministerio de Educación Nacional). 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el cumplimiento de los lineamientos de una educación inclusiva e intercultural, asegurando prestación de los servicios, adecuación de la infraestructura, formación de actores educativos, ajustes razonables y eliminación de toda forma de discriminación (MEN). 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar una educación inclusiva, una educación para todos promoviendo ajustes razonables para garantizar acceso equitativo a la educación.

		<ul style="list-style-type: none">• Generar espacios en las instituciones con acciones educativas que contribuyan a la protección de la integridad de los niños, previniendo su revictimización o el agravamiento de su condición de vulnerabilidad.• Promover propuestas con el equipo institucional para la reconstrucción del proyecto de vida de los niños, poniendo al servicio ofertas institucionales que permitan generación de ambientes protectores y reparadores.	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nivel interinstitucional

Con relación a las competencias del nivel interinstitucional, se identificó que se requiere propiciar conocimientos, prácticas y valores orientados hacia la generación de redes y trabajo articulado con instituciones que estén promoviendo espacios de socialización que permitan conocer los trabajos que se adelantan sobre el fomento de la educación para la paz, así como la organización, ofertas educativas, programas, contenidos, planes de formación de manera conjunta, relacionados con la promoción de la educación para la paz. Algunas de las referencias de los agentes educativos con relación a este tema son las siguientes:

Acciones educativas articuladas (salidas de campo, salidas pedagógicas, expertos): “Salidas de campo, pedagógicas, posibilidades para que los niños conozcan diferentes lugares, sitios”.

Trabajo articulado con otras instituciones:

“Sería muy bueno no solo contar con la planeación de nosotras, sino que vinieran o fuéramos a una parte donde nos enseñen artes escénicas, y que conociéramos gente que nos apoyen, no solo para las mamás, sino que para nosotras también, para crecer como maestras”.

“Es importante tener personas que nos den clase de expresión artística, corporal, manejo de voz, entonces si nos dieran esa formación, nosotras podríamos transmitir a las mamás para que ellas lo transmitan a los niños”.

“Surgen preguntas, para lo psicosocial, nutrición, las escuchan, las entienden, y en el buzón de sugerencias ellas opinan y dejan sus mensajes, me gustó el taller y las actividades, por ejemplo, en una actividad de una dinámica les fascinó y las mamás dicen: profe, otra vez esas y se retoma”.

Tabla 6.9. Competencias para la formación de educadores que promuevan la educación para la paz – Nivel interinstitucional.

Categorías	Conocimientos	Prácticas	Valores
Análisis, reflexión y evaluación continua del contexto	<ul style="list-style-type: none"> Identificar problemas, dificultades educativas y de atención que se presentan en las instituciones y que estén afectando el desarrollo humano de los niños víctimas del conflicto. Generar informes de seguimiento sobre programas que hayan implementado en la promoción de la paz. 	<ul style="list-style-type: none"> Abordar problemas que se están presentando en la institucionalidad respecto a la educación, la dignificación de los niños y proponer acciones que mitiguen esta vulneración. Socializar experiencias exitosas que pueden ser referentes para otras instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la importancia de fortalecer el trabajo articulado de la institución con otras instituciones para garantizar una educación contextualizada, apropiada para la primera infancia.
Conocimientos del profesor e implementación de estrategias que promueven la educación para la paz	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir conocimientos sobre qué es la violencia (dónde ocurre, de qué manera, sectores afectados, identificar edades y procedencia de los niños). Conocimiento sobre estrategias para lograr un trabajo articulado y óptimo en beneficio de la comunidad y no de intereses personales. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar y planear estrategias de intervención educativa y fijar metas, tiempo y espacios para hacer seguimiento del proceso con el fin de disminuir el índice de violencia en los entornos cercanos. Trabajar colaborativamente y de manera interdisciplinaria para diseñar acciones de trabajo con los niños y otros actores, teniendo en cuenta las necesidades e intereses educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Propender por la colaboración interdisciplinaria para asegurar la atención integral de los niños.
Formación para la democracia y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento en la gestión, construcción de planes e implementación de programas para la oferta educativa, que generen escenarios de promoción de una cultura de paz y de participación ciudadana. Conocimiento de escenarios de participación, interacción y experiencias, específicamente dirigidos a los niños víctimas del conflicto para restitución del derecho a la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Generar e implementar iniciativas educativas que respondan a las necesidades e intereses de los niños víctima del conflicto y propendan por propiciar una cultura de paz. Gestionar encuentros institucionales para darles la oportunidad de participar a los niños en diálogos, socialización de su experiencia, memoria histórica a partir de diferentes expresiones artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer a la diversidad humana que propicie el respeto a las diferencias.

<p>Fortalecimiento de capacidades personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características de las actividades que se desarrollan con los niños en entornos diferentes al hogar y la institución educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generar ambientes, organizar salidas de campo que le permitan al niño explorar, generar aprendizajes significativos, conectados con la realidad y los entornos diferentes al hogar y la institución educativa. • Elaborar y socializar a las instituciones y agentes educativos orientaciones conceptuales, metodológicas, la incorporación de estrategias desde un enfoque diferencial e inclusivo en diferentes ambientes, distintos a la institución, para los niños víctima del conflicto. • Proponer actividades, difusión de herramientas, recursos para promover la participación de los niños en actividades de reconstrucción de la memoria histórica en Colombia. • Promover acompañamiento por parte de equipos expertos en la implementación de estrategias desde un enfoque diferencial e inclusivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer qué escenarios y espacios públicos pueden ser seguros para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños.
---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nivel de gobernanza

Este nivel se refiere a instancias del gobierno que generan recursos, llegan a acuerdos, aprueban normas y permiten generar acciones para promover la formación de educadores que promuevan una educación para la paz.

Tabla 6.10. Competencias para la formación de educadores que promuevan la educación para la paz – Nivel de gobernanza.

Categorías	Conocimientos	Prácticas	Valores
<p>Análisis, reflexión y evaluación continua del contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las acciones que aportan la generación de una cultura de paz. • Conocer estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover acciones para la generación de una cultura de paz; actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar espacios de democracia y participación en los que se respeten los derechos sociales y culturales.

	<p>educativas para la formación de una cultura de paz y ciudadanía</p>	<p>basados en el respeto a la vida, la práctica de la no-violencia, la educación y el diálogo, el respeto y promoción de: los derechos humanos, al desarrollo, a la igualdad, afianzar los principios de libertad, justicia, democracia, solidaridad, pluralismo, diversidad cultural y respeto a la soberanía e integridad territorial (ONU, 1999).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socializar normas y permitir participación comunitaria, proponer, programas para la formación en paz y ciudadanía. • Reorientar recursos presupuestales, propiciar la capacidad institucional y de talento humano existente en las diversas entidades que fomentan la formación para la paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr una participación comunitaria. • Garantizar procesos de autogestión de grupos y comunidades.
<p>Fortalecimiento de capacidades personales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer estrategias de articulación de actores para el logro de planes de política pública de garantía de derechos de los niños, y del desarrollo pleno de los niños de contextos afectados por el conflicto armado. • Conocimiento de las políticas, planes, programas con relación a la educación para la primera infancia, la interculturalidad, inclusión, enfoque diferencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar acciones de gobierno con instituciones y actores para lograr la participación, la solución adecuada y el compromiso con la comunidad. • Propiciar la cooperación basada en confianza y honestidad, con acciones transparentes entre los gestores políticos y la administración de las instituciones (CDR, 2009). • Promover acciones para el cumplimiento de los planes, programas en el marco de transparencia y control ciudadano. • Desarrollar planes de trabajo con productos e indicadores de impacto en la educación para la primera infancia, con énfasis intercultural, de inclusión y de atención diferencial a diversas poblaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar gobernanza en los programas y planes para los niños víctimas del conflicto armado. • Educación inclusiva como proceso permanente, de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades (MEN).

Condiciones para garantizar el derecho a la educación de calidad

El trabajo mencionado en las secciones anteriores debe desarrollarse como un derecho de todos los niños. Este trabajo comprende la generación de ambientes y espacios que valoren y reconozcan a los niños y niñas como sujetos de derechos y potenciales transformadores de su realidad (Rodríguez-Huesa et al., 2016; Singer et al., 2008), en procesos determinados mediante las interacciones en el ámbito educativo, familiar y comunitario (Fernández-Barrera, 2009).

Por este motivo, se explican dichas condiciones desde la perspectiva de garantía del derecho a la educación de Katarina Tomasevski (Tomasevski, 2004). Para que las acciones educativas se garanticen como derecho, deben cumplirse cuatro condiciones:

- *Disponer*: significa que las acciones educativas se den y tengan un escenario institucional.
- *Dar acceso*: significa que las acciones educativas lleguen a quienes están dirigidas, es decir, a los niños, sus familias y sus comunidades.
- *Que sean apropiadas*: significa que las acciones educativas sean de buena calidad y sean apropiadas para el logro de los aprendizajes buscados.
- *Que sean flexibles e inclusivas*: significa que las acciones educativas sean adaptables, adaptadas, y que incluyan a los niños y a todos sus beneficiarios en sus diferencias y singularidades.

Esta es la base desde la cual este trabajo se analiza a partir del marco de sistemas competentes de Mathias Urban (Urban et al., 2012). Este marco nos muestra las acciones de garantía del derecho a la educación inicial, en el entorno de la educación para afrontar el conflicto y construir la paz, desde diferentes esferas de la atención a primera infancia que se conectan.

Competencias para propiciar condiciones para garantizar el derecho a la educación de calidad

Nivel individual

De este nivel se enfatizan las competencias relacionadas con la coordinación de acciones que se deben propiciar para la garantía de los derechos de la educación en la primera infancia con calidad.

Tabla 6.11. Competencias para propiciar condiciones para garantizar el derecho a la educación de calidad- Nivel individual.

Categorías	Conocimientos	Prácticas	Valores
Trabajo articulado entre instituciones con garantía de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del trabajo en aula en educación para la paz y de las formas de ofrecerlo, hacerlo idóneo y hacerlo inclusivo con la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer trabajo en aula en educación para la paz. • Dar acceso a beneficiarios al trabajo en aula en educación para la paz. • Diseñar trabajo en aula en educación para la paz, 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertas de calidad en educación inicial • Acceso e inclusión en educación inicial

		ajustado a criterios de calidad e idoneidad del mismo. <ul style="list-style-type: none"> • Hacer flexible y asequible a poblaciones diversas el trabajo en aula en educación para la paz. 	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nivel institucional

En este nivel se requiere de conocimientos, prácticas y valores orientados a la capacidad de proponer, permitir o dar acceso a condiciones que requiere la institución, de manera que garanticen el derecho a una educación de calidad, así como lograr un trabajo articulado con los diferentes agentes educativos que se encuentran en una institución y que están para garantizar y velar por el derecho a una educación de calidad para los niños. Algunos de los aportes de los participantes de la investigación son:

Articulación del trabajo en equipo: psicossocial, nutricionista, coordinador, docentes: “Sí se cuenta con un trabajo articulado; con la comisaría de familia en Santa Librada, la Unidad de mediación y resolución de conflicto que queda en Usme Pueblo. Con los jueces de paz que quedan en la iglesia, instituciones que nos apoyan”. “Por ejemplo, la Cámara de comercio vino directamente y les dio una capacitación”. “También sería importante que vinieran las autoridades, que les cuenten a los usuarios qué les puede pasar si se presenta un incumplimiento de la norma, que esas entidades puedan concientizar las consecuencias de esos actos”.

Programas, proyectos para la atención integral a la primera infancia: “La asociación tiene CDI y cada CDI tiene unas necesidades de la población, y en el caso de nosotros cada institución hace un proyecto pedagógico en el cual está enfocado, entonces el de nosotros este año como tal está enfocado hacia los valores, a través del juego y las dinámicas que se realizan, siempre van a ir a rescatar los valores que se fomentan en la persona y en la familia”.

Tabla 6.12. Competencias para propiciar condiciones para garantizar el derecho a la educación de calidad-nivel institucional.

Categorías	Conocimientos	Prácticas	Valores
Trabajo articulado entre instituciones con garantía de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del trabajo en aula en educación para la paz y de las formas de ofrecerlo, hacerlo idóneo y hacerlo inclusivo con la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer educación para la paz desde el conjunto de la institución • Dar acceso a beneficiarios a educación para la paz desde el conjunto de la institución. • Diseñar trabajo desde el conjunto de la institución en educación para la paz ajustado a criterios de calidad e idoneidad del mismo. • Hacer flexible y asequible a poblaciones diversas el trabajo en educación para la paz desde el conjunto de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertas de calidad en educación inicial. • Acceso e inclusión en educación inicial.

Nivel interinstitucional

En este nivel se requiere de acciones conjuntas y de estrategias de gestión, monitoreo y acompañamiento a las instituciones que propician la educación para la paz. Los aportes de los agentes educativos relacionados con el este nivel de competencias son:

Trabajo articulado con otras instituciones: “Con la comisaría de familia en Santa Librada, la Unidad de mediación y resolución de conflicto que queda en Usme Pueblo”. “Con los jueces de paz que quedan en la iglesia, instituciones que nos apoyan”.

“También un acompañamiento directo a las mamás, por ejemplo, las comisarías deberían hacer campañas, aquí les damos las rutas, pero sería importante que ellos vinieran y las guiaran, les dieran capacitaciones para que eviten el maltrato en los niños y en las mamás, gestionar para que las mismas comisarías trabajaran con los usuarios, no solo con nosotros”.

Tabla 6.13. Competencias para propiciar condiciones para garantizar el derecho a la educación de calidad- Nivel interinstitucional.

Categorías	Conocimientos	Prácticas	Valores
Trabajo articulado entre instituciones con garantía de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del trabajo de articulación y gestión con diferentes instancias e instituciones que apoye el trabajo en educación para la paz y de las formas de ofrecerlo, hacerlo idóneo y hacerlo inclusivo con la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer educación para la paz con articulación y gestión con diferentes instancias e instituciones. • Dar acceso a beneficiarios a educación para la paz con articulación y gestión con diferentes instancias e instituciones. • Diseñar trabajo con articulación y gestión con diferentes instancias e instituciones, ajustado a criterios de calidad e idoneidad del mismo. • Hacer flexible y asequible a poblaciones diversas el trabajo en educación para la paz con articulación y gestión con diferentes instancias e instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertas de calidad en educación inicial. • Acceso e inclusión en educación inicial.

Nivel de gobernanza

Este nivel se refiere a instancias del gobierno que generan recursos, llegan a acuerdos, aprueban normas, y definen algunas líneas de política y acción. Algunos de los testimonios de los participantes se refieren a:

Generación de lineamientos del sistema educativo a las instituciones y a sus actores:

“Orientación a la formación específica en competencias ciudadanía, cátedra para la paz y nor-

mas de convivencia". "Existen los lineamientos de cero a siempre". "La guerra no se termina, porque mientras que no haya una política estable de gobierno, donde realmente a la gente se eduque, no va a hacer posible".

Tabla 6.14. Competencias para propiciar condiciones para garantizar el derecho a la educación de calidad. Nivel de gobernanza.

Categorías	Conocimientos	Prácticas	Valores
Trabajo articulado entre instituciones con garantía de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar con las entidades territoriales correspondientes el cumplimiento del derecho a la educación de los niños víctimas del conflicto armado como parte de la garantía universal de los derechos de los niños. • Establecer planes, programas, estrategias educativas y directrices de política pública que brinden oportunidades de acceso, calidad y permanencia de la población afectada por el conflicto colombiano como parte de la garantía universal de los derechos de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar con las entidades territoriales correspondientes el cumplimiento del derecho a la educación de los niños víctimas del conflicto armado como parte de la garantía universal de los derechos de los niños. • Establecer planes, programas, estrategias educativas y directrices de política pública que brinden oportunidades de acceso, calidad y permanencia de la población afectada por el conflicto colombiano como parte de la garantía universal de los derechos de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el derecho a la educación en la primera infancia. • Generar un marco general de seguimiento, acompañamiento y cumplimiento en las ofertas de calidad y acceso e inclusión en educación inicial.

Conclusiones

La educación inicial es un interesante campo en el cual los niños tienen altas oportunidades de aprendizaje, por estar en momentos críticos de su desarrollo (Mustard, 2007), y por el importante avance en su comprensión de la naturaleza intelectual y emotiva tras las acciones de las personas (Flórez-Romero, Arias-Velandia y Torrado Pacheco, 2011). Esta es una importante base para el trabajo en acciones educativas para la paz y el afrontamiento del conflicto y sus consecuencias desde los escenarios de esta educación (Posada-Gilède y Parales-Quenza, 2012). Como se ha planteado ya repetidamente, estos espacios son óptimos para dar puntos de encuentro entre el acervo previo y el acervo por adquirirse, con respecto al conocimiento e interés de los niños por el mundo social (Arias-Velandia y Flórez-Romero, 2011).

Estas oportunidades de formación y crecimiento para los niños y para otras personas relacionadas con ellos dependen de la labor educadora de los adultos a su alrededor, bien se trate de profesores o de adultos en otros roles. Para esto, es importante que quienes laboren en la educación integral a la primera infancia observen con de-

tenimiento y reflexionen sobre el desarrollo de su labor en este marco, en los efectos que ella genera, y en cómo puede ser parte de articulaciones productivas entre sus niveles individual, institucional, interinstitucional y de gobernanza (Urban et al., 2012). Esto, a su vez, implica asumir la labor de los educadores iniciales y de los educadores comunitarios y de familias, como una carrera reglamentada, con admisión, escalafonamiento y remuneración propia (Dimaté-Rodríguez, 2017; Dweck, 2015; Russ et al., 2016).

En el escenario de la educación para la paz, para afrontar el conflicto y para superar el conflicto armado colombiano, estas acciones educativas se apuntalan en la gran capacidad en proceso de desarrollo en los niños de reconocerse a sí mismos, con su propia acción y capacidad (Chaux, 2012), articulada con la comprensión de emociones, afectos, motivos y acciones de los otros, en un marco de normas, principios y reconocimiento a cada uno (Rodríguez-Huesa et al., 2016; Singer et al., 2008). Esto requiere del trabajo en las siguientes líneas de labores en las acciones educativas:

- Visión profesional del trabajo en primera infancia y círculos de influencia en los niños, con observación y reflexión sobre el mismo y con perspectiva de articulación con la labor de otros en este mismo ámbito.
- Articulación de quienes trabajan en la institución para que esta actúe como un todo que garantiza disponibilidad, acceso, idoneidad, calidad e inclusión en la diversidad en la educación para la paz con los niños en primera infancia, sus familias, sus hogares y sus comunidades.
- Logro del cometido del punto anterior con ayuda del fortalecimiento de la acción conjunta orientada de la institución, en alianza de trabajo con otras instituciones y otros actores que trabajan en diferentes campos de atención y educación integral a la primera infancia. Esto a través de nuevas alianzas y del fortalecimiento de alianzas y dinámicas ya existentes.
- Soporte al trabajo institucional e interinstitucional del punto anterior, mediante el facilitar la creación de escenarios para dichas labores, fortalecer algunos ya existentes, gestionar garantía de derechos de los niños con criterio de equidad, y destinar y gestionar recursos a estas labores.

Referencias

- Arias-Velandia, N. y Flórez-Romero, R. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 93-105.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the Development of Children*, 2(1), 37-43.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. La nueva ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós Ibérica / Ministerio de Educación y Ciencia, Reino de España.
- Castañeda-Bernal, E. (2016). Lineamiento técnico de la Estrategia de Cero a Siempre relacionado con las violencias asociadas al conflicto armado a las que están expuestos los niños y niñas en primera infancia y su abordaje en el marco de la atención integral.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar. Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Colombia, Ministerio de Educación Nacional.
- Dimaté-Rodríguez, C. (2017). Desarrollo profesional docente: aporte a la construcción de políticas docentes. En C. Dimaté-Rodríguez et. al. (eds.), *Hacia la construcción de una política pública so-*

- bre la formación de maestros (141-165). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24.
- Flavell, J. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21-45.
- Flórez-Romero, R., Arias-Velandia, N., Guzmán-Rodríguez, R.J. y Restrepo, M. (2014). Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión. Investigación y experiencia en Bogotá y Chía. En R. Guzmán-Rodríguez (comp.), *Lectura y Escritura. Cómo Se enseña y se aprende en el aula* (14 - 44). Chía: Universidad de La Sabana.
- Flórez-Romero, R., Arias-Velandia, N. y Torrado Pacheco, M. (2011). Teoría de la Mente en Tareas de Falsa Creencia y Producción Narrativa en Preescolares: Investigaciones Contemporáneas. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), 249-264.
- Gifre-Monreal, M. y Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (15), 79-92.
- Gutiérrez, P. y Ruiz, E. (2012). Orígenes y Evolución de la Atención Temprana. Una Perspectiva Histórica de la Génesis de la Atención Temprana en Nuestro País. *Agentes Contextos y Procesos. Psicología Educativa*, 18 (2), 107-122.
- Guzmán, R., Ghitis, T. y Ruiz, L. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años. Transiciones en el desarrollo y en el aprendizaje*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Más allá de la modularidad. *La ciencia cognitiva en la perspectiva de desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Köhler, W. (1959). *Gestalt psychology*. New York: Liveright.
- Koivula, M., Gregoriadis, A., Rautamies, E., & Grammatikopoulos, V. (2017). Finnish and Greek early childhood teachers' perspectives and practices in supporting children's autonomy. *Early Child Development and Care*, 189(6), 990-1003 DOI: 10.1080/03004430.2017.1359583
- Leontiev, A. (1981). *Actividad. Conciencia. Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mateos, M. (2009). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 33-42.
- Mustard, J. (2007). Experience-based brain development: scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world (43-86). *Early child development: from measurement to action*. Washington DC: The World Bank.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid: Siglo XXI.
- Posada-Gilède, R. y Parales-Quenza, C. J. (2012). Violencia y desarrollo social: más allá de una perspectiva de trauma. *Universitas Psychologica*, 11(1), 255-267.
- Quintana-Cabanas, J. (1995). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- República de Colombia (2006). *Colombia por la primera infancia; Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años – Bogotá*.
- Rodríguez-Huesa, A., Flórez-Romero, R. y Gómez-Muñoz, D. (2016). La formación de ciudadanía en escenarios de educación inicial: una experiencia con madres comunitarias. *Panorama*, 10(18), 102-119.
- Ruiz, C. y Orcasita, L. (2018). Factores resilientes y rendimiento escolar en lectura en adolescentes de la Comuna 13 en Cali. Trabajo de grado (tesis), Maestría en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Santiago de Cali.
- Ruiz-Cardozo, L., Ñañez-Rodríguez, J. y Capera-Figueroa, J. (2019). Experiencias locales de la formación ciudadana en la infancia en instituciones educativas públicas de Ibagué – Tolima, Colombia. *Panorama*, 13(25), 71-86.
- Runge-Peña, A. y Muñoz-Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96.
- Russ, R., Sherin, B., & Sherin, M. (2016). What constitutes teacher learning? En D. Gitomer y C. Bell (eds.), *Handbook of Research on Teaching* (391-438). Washington DC: American Education

- Research Association, AERA.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20.
- Singer, E., De Haan, D., Van Keulen, A. y Bekkema, N. (2008). Los procesos de socialización en la primera infancia. Juegos, conflictos y reconciliación en los centros infantiles. Ámsterdam: B.V. Utgeverij SWP.
- Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista iidh*, 40, 341-388.
- 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.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.

