



**SANDRA MILENA ROBAYO NOREÑA**  
**OLGA BEATRIZ VÁSQUEZ MEJÍA**

Asesora:  
**YOLANDA ASTRID PINO RÚA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN**

**COSECHANDO FRUTOS DE ESPERANZA  
Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia  
en Santa Lucía Atlántico**

**Sandra Milena Robayo Noreña  
Olga Beatriz Vásquez Mejía**

**ASESOR/A:  
Yolanda Astrid Pino Rúa**

**SABANETA  
2014**

**PROYECTO:**  
**“COSECHANDO FRUTOS DE ESPERANZA”:**  
**Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia**  
**de Santa Lucía (Atlántico)**

**1. RESUMEN DEL PROYECTO**

Reconociendo la sistematización de experiencias como un proceso de investigación cualitativa, en el que se realiza la recuperación, teorización y apropiación de una práctica determinada, se propone aplicarla al Proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia de Santa Lucía.

Dicho proyecto, se implementó en el marco de una alianza interinstitucional entre la Fundación Sembrando Esperanza (FUSEME) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), aprobado por medio de la primera convocatoria realizada por el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAA), denominada: “Derecho al desarrollo infantil temprano en la región Caribe”, durante doce (12) meses, entre los años 2010 y 2011.

A través de la sistematización del proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia de Santa Lucía, se espera generar comprensiones en dos áreas: los ambientes educativos relacionados con la primera infancia y la transformación de prácticas de los actores involucrados.

La Sistematización de esta Experiencia proporcionará la recuperación de su historia, permitiendo encontrar en ella los aprendizajes que fueron significativos, que transformaron y transformarán prácticas personales, organizacionales e institucionales en los ambientes educativos para la primera infancia. Por otro lado, registrará una novedosa metodología, que involucra una organización de base (FUSEME), que es acompañada por dos organizaciones externas: el CINDE y el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAA).

## **2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

### **2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

“Sembrando Esperanza por la Primera Infancia de Santa Lucía” es un proyecto que se implementó en el Municipio de Santa Lucía (Atlántico), en el marco de una alianza entre la Fundación Sembrando Esperanza FUSEME y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, a través de una convocatoria realizada por el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez –FPAA–. La sistematización de esta experiencia, más que resolver un problema, busca la interpretación de lo vivido, para mostrar la transformación de prácticas de los actores involucrados y su relación con los cambios en los ambientes educativos en la primera infancia, a partir de los aprendizajes significativos.

Santa Lucía, según datos del Esquema de Ordenamiento Territorial “Por un Futuro con identidad”, es un municipio del Departamento del Atlántico, en Colombia, que se encuentra ubicado en la margen derecha de Canal del Dique, en el cono sur del departamento, y es llamado la “Despensa Agrícola” del Atlántico. Limita al Norte con los Municipios de Campo de la Cruz y Manatí, al Sur oeste con el Canal del Dique y el Departamento de Bolívar, por el Occidente con el Municipio de Manatí y el Canal del Dique y por el Oriente con el Municipio de Campo de la Cruz y Suan. Tiene una extensión total de 84 Km<sup>2</sup>, de los cuales 2 Km<sup>2</sup> corresponden al área urbana y los 82 Km<sup>2</sup> restantes al área rural. Su temperatura promedio es de 28° C. y dista 79,2 km de Barranquilla, la capital del departamento. (Véase Figuras 1 y 2).



Figura 1. Municipio de Santa Lucía. Fuente: CMSLA (2000)



Figura 2. Mapa de Ubicación Municipio de Santa Lucía y alrededores. Fuente: Gogle Maps (2015)

“Sembrando Esperanza por la primera infancia en Santa Lucía”, fue una propuesta aprobada en la primera convocatoria del FPAA “Derecho al desarrollo infantil temprano en la región Caribe” y tenía como propósito “fortalecer competencias en el equipo de la Fundación Sembrando Esperanza y en su base comunitaria, que les permitiera elevar su capacidad de gestión para contribuir con el desarrollo integral de la primera infancia de su comunidad, con participación de la familia.” (CINDE, 2011).

Comenzó su fase de formulación en el año 2010, y luego de superar los requerimientos administrativos se dio inicio a la gestión y puesta en marcha.

Pero la época invernal que afectó a Colombia en ese mismo año, también afectó a la población, con el fenómeno de la niña, considerado el más violento de la historia, tanto así que fue registrado por varios medios de comunicación nacional e Internacionales como “la peor catástrofe del país”, como informó la Revista Semana (2010), comunicando sobre el rompimiento del Canal del Dique, que provocó la inundación del municipio de Santa Lucía. Esta eventualidad hizo más vulnerable la población; sin embargo, a pesar de todas las dificultades, y luego de un receso, el proyecto se instaló oficialmente el 24 de mayo de 2011.

Durante un año, entre los meses de mayo de 2011 y mayo de 2012, FUSEME, asesorada metodológicamente por el CINDE, desarrolló su proyecto, que a su vez fue apoyado presupuestalmente por el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez –FPAA–.

La Fundación Sembrando Esperanza –FUSEME– es una organización de base comunitaria, que desde 2004 ha prestado servicios de educación inicial en el municipio de Santa Lucía. Para promover la incorporación de nuevos estudiantes, opera con un sistema mixto de matrícula mediante el cual los grupos familiares con posibilidad de pago, subsidian a otros que no cuentan con los recursos. Además, dirige un convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– para la administración del programa de Madres: Familia, Mujer e Infancia FAMI, en su territorio. La Fundación, en ese momento histórico (2011), favorecía a 221 familias atendidas por 17 madres comunitarias, en los sectores más vulnerables del Municipio.

El CINDE, una Fundación dedicada a la educación y el desarrollo humano con más de 30 años de experiencia, brindó herramientas conceptuales, metodológicas y administrativas que le permitieron un proceso formativo al equipo de FUSEME,

quien a su vez, empoderó a su base comunitaria para fortalecer sus estrategias de intervención dirigidas a la niñez, desde la gestación hasta los seis años.

Afianzó el conocimiento que tenían en políticas públicas y avances legislativos sobre primera infancia, lo que incidió en la agenda pública local, impulsando la protección integral de esta población y fortaleció las habilidades en padres, madres, agentes educativos, acudientes y/o acompañantes, para la estimulación y la crianza de los niños y las niñas.

La propuesta tuvo como meta inicial formar un grupo de 20 multiplicadoras(es), la mayoría madres FAMI y comunitarias y docentes de la Institución Educativa Santa Lucía. En su ejecución, se sobrepasó las expectativas en cantidad de beneficiarios y resultados, llegando a 33 participantes, debido al extraordinario interés por capacitarse y el grado de participación que despertó en toda la población, articulando diversos actores en otras actividades como la gestión y la promoción del proyecto.

Este grupo de multiplicadores, a su vez, llevó a cabo un proceso formativo a doscientas veintiuna familias de la comunidad, cada una, en promedio, con cuatro niños(as) a su cuidado, impactando una población de ochocientos niños(as) como beneficiarios directos.

La propuesta tiene como característica diferencial, que desde CINDE se trasciende de un proceso de capacitaciones puntuales a un proceso de formación sistemático, teórico-práctico, basado en el diseño de la Diplomatura para Agentes Educativos sobre diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y seguimiento de programas de atención a la primera infancia. Contempla dentro de sus acciones encuentros de formación presenciales y virtuales, grupos de estudio, reuniones educativas con las familias y visitas familiares, todas ellas orientadas a:

- Empoderar al equipo y su base comunitaria con herramientas conceptuales, metodológicas y administrativas que les permitan fortalecer sus estrategias de intervención.
- Incrementar el conocimiento en políticas públicas y avances legislativos para contribuir con el trabajo en red, e incidir en la agenda pública local para la protección integral de la primera infancia.
- Favorecer el desarrollo de habilidades en los padres, madres, agentes educativos, líderes comunitarios, acudientes y/o acompañantes para la protección integral de la primera infancia.
- Ayudar a reducir la pobreza, previniendo y promoviendo la superación de los riesgos sociales a los que están expuestos los niños y niñas.

- Desarrollar las capacidades y habilidades de los niños y niñas.
- Proteger a los niños y niñas, institucionalizándolos en forma temprana.
- Empoderar a los participantes con respecto a la corresponsabilidad del Estado, la comunidad y la familia en el desarrollo integral de los niños y niñas.

El proceso formativo al equipo multiplicador estuvo orientado a organizar la comunidad para atender a los niños, niñas y sus familias, desarrollando contenidos educativos tales como: crecimiento y desarrollo, prácticas de crianza, auto concepto, salud e higiene, nutrición, desarrollo socio afectivo, comunicativo y cognitivo, medio ambiente, juegos y juguetes con objetivos educativos.

El proyecto desarrolló el fortalecimiento de habilidades conceptuales relacionadas con la estrategia “Juega y Aprende a Pensar” (JAP) del CINDE, el manejo de juegos de la ludoteca y la elaboración de juguetes con recursos del medio. Por parte de las multiplicadoras se elaboró una cartilla metodológica que sirvió como material de apoyo para sus trabajos con padres, acompañada de un proceso transversal para el desarrollo del pensamiento lógico, con los componentes:

- Procesos básicos: memoria, atención, concentración.
- Operaciones cognitivas: correspondencia, relaciones, asociaciones, clasificaciones, categorización, seriación, inferencias, abstracción, particularización, descomposición, ordenación, conteo, operaciones matemáticas, entre otras.
- Formas de razonamiento: lógico-matemático, inductivo, deductivo, abductivo, espacial, inferencial, probabilístico.

Además, el proyecto “Sembrando Esperanzas por la primera infancia de Santa Lucía” logró articular la comunidad con un Comité Gestor en el que participaron representantes de la Administración Municipal, la Policía, la Secretaría de Cultura, la Comisaria de Familia, la Institución Educativa Santa Lucía, la Red Unidos, el ICBF y la Corporación para el Desarrollo Comunitario. Este comité se encargó del apoyo y seguimiento al programa. También, contó con un Equipo Coordinador Local compuesto por nueve (9) personas que asumieron responsabilidades y retos frente al mejoramiento de la calidad de vida de las familias y la comunidad en general.

Por su parte, el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez –FPAA–, institución privada, sin ánimo de lucro, originada en la iniciativa para las Américas, además de la financiación del proyecto, implementó sus herramientas: Fortalecimiento de las competencias administrativas y financieras (FOCO), Índice de competencias

administrativas y financieras (ICAF) y Programa de Evaluación y Seguimiento (PES) para fortalecer la capacidad administrativa y la actualización legal de la institución de base.

De esta manera, realizar una sistematización de experiencias a este proyecto permite hacer visible una práctica de atención a la primera infancia de un municipio apartado del país, reconociendo saberes y prácticas de la región, identificando aprendizajes significativos de los actores involucrados, y cómo, a través de ellos, se transforman nuevamente sus prácticas. A su vez, esta visibilización posibilita:

“Poner al servicio de otras organizaciones, no solo de la Costa Atlántica sino de otras zonas del país, una práctica de atención a la primera infancia que es ya reconocida en el municipio de Santa Lucía, utilizada para mejorar las competencias de las familias en la atención a los niños y niñas hasta los seis años”. (J. Simarra, entrevista, 5 de abril de 2013).

Con esta investigación, como lo expresa J. Simarra (entrevista, 5 de abril de 2013), se sistematiza un modelo formulado por el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez –FPAA– creado para fortalecer a organizaciones que trabajan con primera infancia. Este modelo, básicamente, propone que una organización de escasa trayectoria identifica en qué quiere fortalecerse y qué desea mejorar, y se invita a organizaciones del país, con trayectoria en el tema de su interés, para que formule una propuesta que les ayude a lograr su objetivo. CINDE, en el caso de Santa Lucía, fue la entidad elegida.

Es importante mencionar cómo se dieron las relaciones entre estas dos organizaciones, cómo CINDE fue capaz de transmitir una práctica y cómo FUSEME fue capaz de aprender, pero también de poner su sello propio, de aportar su folclor, sus características propias, no solo de su organización, sino de los grupos con los cuales venía trabajando. Por su parte el Fondo fue el apoyo logístico y administrativo para ambas.

## **2.2. JUSTIFICACIÓN**

El proyecto “Sembrando Esperanza por la primera infancia de Santa Lucía”, demostró ser una experiencia exitosa en su realización, tal como se soporta en sus informes de seguimiento y evaluación. Su sistematización generará comprensiones en dos áreas, a saber: los ambientes educativos relacionados con la primera infancia y la transformación de prácticas de los actores involucrados.

Por un lado, teniendo como base estudios filosóficos sobre la experiencia, de autores como Mèlich (2002) y Larrosa (2009), en los que se considera que ésta está ligada al sentido de lo que nos ocurre, de las vivencias, de lo que nos pasa, remite al “par experiencia/sentido” que permite decir cosas nuevas (no mejores ni peores, solo nuevas), de tal suerte que las transformaciones de las prácticas no pueden ser impuestas, sino que requieren surgir desde las propias experiencias, necesidades e intereses de las personas.

Por otro lado, reconociendo en la Sistematización:

Un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario. (Ghiso, 2001).

Se propone entonces sistematizar la experiencia del proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia de Santa Lucía, en la que se generaron aprendizajes significativos para los actores involucrados. La definición de Ghiso (2001) permite dar soporte al interés de sistematizar la experiencia, para registrar su historia y encontrar en ella aquellos aprendizajes que transformaron y evolucionaron en prácticas personales, organizacionales e institucionales frente a los ambientes educativos para la primera infancia.

Esta experiencia pretende ser sistematizada desde los actores implicados: FUSEME, una organización de base con amplio reconocimiento en la población, pero con una limitada capacidad logística y mínima organización administrativa; y otras dos organizaciones externas: CINDE, con amplia trayectoria en educación popular, diseño y realización de proyectos de desarrollo para la infancia, que acompaña directamente el fortalecimiento de FUSEME; y el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAA), entidad con la organización, el músculo financiero y la experiencia en programas para la atención a la primera infancia en Colombia.

La sistematización brindará la oportunidad de hacer visibles las buenas prácticas generadas, la metodología y las estrategias utilizadas, para difundir la experiencia en las regiones de Colombia, resaltando el hecho de ser un proyecto exitoso, a pesar de las condiciones medioambientales y la desesperanza en que se hallaba la población ante las pérdidas materiales por la inundación.

### *Contexto de la Experiencia*

En un recorrido histórico inicial, se hace evidente que los ambientes de aprendizaje en la primera infancia en Santa Lucía tienen su desarrollo a través de programas del ICBF, como madres FAMI y Hogares Comunitarios, en el que se trabaja con mujeres líderes de la comunidad, quienes desde sus casas acompañan a mujeres gestantes, lactantes, madres con hijos menores de 2 años y niños y niñas entre los 2 y 6 años. Los programas se orientan a temáticas de autocuidado, herramientas sobre pautas de crianza, estrategias para el manejo del conflicto en la familia y la orientación y formación en salud sexual y reproductiva.

La importancia de la educación y el acompañamiento a los niños y las niñas en sus primeros seis años de vida se constituye en un tema trascendental, dado que es la etapa para advertir, prevenir y solucionar problemas o deficiencias en su desarrollo, y para fortalecer sus habilidades y potencialidades.

### **2.3. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEÓRICO**

Para el desarrollo de la Sistematización de la Experiencia en Santa Lucía, fue necesaria una búsqueda bibliográfica sobre la sistematización de experiencias como soporte filosófico y metodológico. Luego se necesitó desentrañar asuntos desde lo teórico, que evidenciaran las perspectivas de Desarrollo Humano, afectividad, ambientes educativos, lúdica y aprendizaje experiencial, como temáticas relacionadas con la investigación, en torno a la ordenación de los procesos y actividades del proyecto, permitiendo un conocimiento más profundo sobre los aprendizajes significativos generados con relación a los ambientes educativos en la primera infancia para FUSEME, CINDE y el FONDO.

A la par de estos procesos de búsqueda, se comienza a reconstruir la historia del proyecto, a escudriñar sobre las experiencias vividas, organizando y clasificando la información.

Con todo lo obtenido, y teniendo como referente las preguntas constantes a los datos obtenidos, se procede a analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso, considerando como norte los ambientes educativos en la primera infancia, los aprendizajes significativos y la transformación de prácticas, para finalmente, formular conclusiones y diseñar estrategias creativas para la socialización de los resultados.

Con relación al referente conceptual, se define cómo serán entendidos inicialmente los cuatro conceptos que se relacionan con la investigación, porque el momento real de la teoría, en la sistematización de experiencias “debe ser una consecuencia de la práctica de la sistematización” (Mejía, 2008); las categorías de análisis en la sistematización no surgen del investigador “no están ahí para ser observadas y recogidas ‘objetivamente’. Ellas se crean en la negociación cultural que hacen los diferentes sujetos de la práctica”. (Mejía, 2008).

El contexto teórico para la Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia en Santa Lucía, gira en torno a los siguientes conceptos fundamentales: Sistematización de experiencias, la experiencia y los aprendizajes significativos, ambientes educativos y primera infancia; y, más que un estado del arte, se realiza una revisión del estado actual de conocimiento con relación al tema abordado, es decir, que se indaga por sistematizaciones de experiencias sobre ambientes educativos en primera infancia.

### **2.3.1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

En un proceso de investigación y narración de su propia experiencia, Jara (2012) describe que en América Latina, la sistematización ha vivido su desarrollo en el devenir entre el campo de la educación popular y el trabajo social, disciplinas que se han preocupado por volver sobre sus experiencias y reflexionar sobre ellas, no solo a manera de evaluación de impactos, sino como proceso reflexivo en sí mismo, apareciendo como un “nuevo paradigma epistemológico” para la producción del conocimiento científico de la realidad.

En el mismo texto, describe como el colombiano Orlando Fals Borda, pionero en esta nueva búsqueda, en su texto “Causa Popular, Ciencia Popular- una metodología del conocimiento científico a través de la acción”, hizo referencia al surgimiento de una nueva corriente en la investigación social: la Investigación-Acción-Participativa, que busca la participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el fin de promover la transformación social.

El interés por el tema de la sistematización, durante los años setenta y ochenta, en América Latina, surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta

entonces: El Trabajo Social Reconceptualizado, la Educación de Adultos, la Educación Popular, La Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa. (Jara, 2012).

Jara plantea que la sistematización es una interpretación crítica, en tanto que es el resultado del esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, proceso que requiere ordenar y reconstruir lo vivido, y producir nuevos conocimientos tomando distancia de las experiencias en sí mismas:

La sistematización al reconstruir el proceso de la práctica, identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, 'hacer un alto para tomar distancia' de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación. (Jara, 2004).

Complementando esta construcción, Mejía considera importante resaltar:

La sistematización hoy es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber. Por ello pudiéramos hablar hoy que la sistematización se ha constituido como un campo intelectual propio en la esfera de la producción de saber. En este sentido no es evaluación, no es investigación en el sentido clásico del término y abre un espacio específico en donde intenta colocarse al lado de otros enfoques de investigación cualitativa dotando con capacidad de saber a esa práctica y a los actores de ella. (Mejía J., 2008).

De manera general, se encuentra que, en Colombia, la Sistematización de Experiencias es un tipo de investigación recurrente en diversos programas de pregrado y posgrado, en especial de las ciencias sociales y la educación, como también es empleada por diversas entidades públicas y privadas.

Retomando nuevamente a Jara (2004), se identifican tres usos de la Sistematización de Experiencias:

- Para tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.

- Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de la teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

### **2.3.2. LA EXPERIENCIA Y LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS**

Como un tipo de investigación cualitativa, la sistematización de experiencias remite a pensar, buscar y concretar los conceptos de experiencia y aprendizaje significativo, que es, en últimas, el legado que ellas dejan. Ferrater define el concepto de experiencia como:

El término experiencia se usa en varios sentidos: 1. La aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser, un modo de hacer una manera de vivir, etc. La experiencia es un modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre lo aprehendido. 2. La aprehensión sensible de la realidad externa. Se dice entonces que tal realidad se da por medio de la experiencia, también por lo común antes de toda reflexión – y como diría Husserl, pre-predicativamente. 3. La enseñanza adquirida con la práctica. Se habla entonces de la experiencia en un oficio y, en general, de la experiencia de la vida. 4. La confirmación de los juicios sobre la realidad mediante la verificación, por lo usual sensible, de esta realidad. Se dice entonces que un juicio sobre la realidad es confirmable, o verificable por medio de la experiencia. 5. El hecho de soportar o “sufrir” algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, etc. En este último caso la experiencia aparece como un hecho interno” (Ferrater, 1964).

Esta variedad demuestra que “el concepto de experiencia es uno de los más vagos e imprecisos”, como lo describe el mismo Ferrater, y aunque ha sido fundamental para muchas teorías filosóficas a través de la historia, ha sido interpretado desde diversos puntos de vista. Para efectos de la sistematización de esta experiencia, se da una inclinación hacia la segunda acepción, y hacia la perspectiva de autores como Mèlich (2002) y Larrosa (2009).

A propósito de la experiencia, Mèlich plantea:

De un modo u otro, es siempre experiencia de la finitud, porque la experiencia como acontecimiento propiamente humano, se da inevitablemente en un tiempo y en un espacio concretos, y por tanto, finitos. La experiencia es una fuente de aprendizaje que muestra al ser humano singular en su propia e ineludible finitud. Subjetividad, transmisión, narración, testimonio y, finalmente, aprendizaje. Estas son algunas de las características fundamentales de toda experiencia humana. (Mèlich, 2002).

Adoptar estos conceptos, implica que la sistematización genere resultados no dogmáticos, requiere promover la formación y preparación académica para llevar a cabo los procesos de recolección y análisis de la información, y una postura ética para hacer la identificación de las experiencias desde los propios actores, comprendiendo que la experiencia (y sus aprendizajes) es única y está siempre anclada al contexto.

Desde esta perspectiva, la experiencia será siempre subjetiva y, frente a ella, no se puede tener pretensiones de objetividad absoluta; se puede transmitir, pero no para que los otros la reproduzcan, sino que la re-hagan nuevamente según sus propios contextos. “Al hacerse, al padecerse y al transmitirse, la experiencia necesita del lenguaje. Pero ¿Qué lenguaje? ¿Cuál es el lenguaje de la experiencia?” (Mèlich, 2002). Como lo estableció hace años Walter Benjamín (Mèlich, 2002), “el lenguaje de la experiencia es el lenguaje literario, más concretamente, el lenguaje de la *narración* [...] Desde nuestro punto de vista, sólo la *literatura* es sensible a la subjetividad, a la particularidad y a la singularidad de la experiencia. Recordemos que *de singularibus non est scientia*.” (Mèlich, 2002).

Igualmente, Larrosa se refiere a la experiencia como:

Eso que me pasa. No que pasa, sino eso que me pasa. [...] la experiencia supone algo exterior a mí. Pero el lugar de experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2009).

Haciendo ver la experiencia como aquello que se vive y que deja aprendizajes, que pasa por el ser, que lo atraviesa dejando huella y lo hace ser otro.

Larrosa hace unas invitaciones éticas, retomando conceptos de Mèlich sobre ética; estos aportes implican una relación de alteridad, de responsabilidad y de compasión hacia el otro frente a la experiencia y la formación. Motivando reflexiones sobre el proceso de lectura que implica la sistematización de una experiencia, afirma:

La formación implica necesariamente la capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. [...] En la formación como lectura lo importante no es el texto, sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. O

dicho de otro modo, que lo otro permanezca como lo otro y no como “otro yo” o como “otro desde mí mismo”. (Larrosa, 2003).

Recapitulando, y a manera de conclusión, tanto Mèlich como Larrosa, manifiestan que existe una estrecha relación entre la experiencia y el aprendizaje, de tal manera que, cuando se hace una experiencia con algo, significa que ese algo alcanza al ser, se apodera de él y lo transforma, y por ello hacer una experiencia quiere decir dejarse transformar y aprender.

La experiencia y el aprendizaje significativo están íntimamente vinculados con los ambientes educativos, tal como asevera Otálora:

Un espacio educativo se puede considerar significativo en la medida que promueva el principal sentido de la educación: el aprendizaje y el desarrollo humano... resulta significativo para el desarrollo en la infancia cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí, en el ambiente de aprendizaje, favorecen la construcción de nuevo conocimiento y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción. (2010, p.76).

### **2.3.3. AMBIENTES EDUCATIVOS**

De acuerdo con Vargas & Hincapié, por ambiente educativo se entiende como:

Conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas entre otras, que permiten y favorecen o dificultan y entorpecen el que los seres humanos aprendan y enseñen, es decir que construyan e intercambien conocimientos y/o experiencias. (1999).

Según Vargas & Hincapié (1999), el ambiente educativo se refiere básicamente a tres aspectos. En primer lugar, a los sujetos que se relacionan; sujetos multidimensionales, que participan de la acción educativa, que participan activamente de la conformación y transformación del ambiente. En segundo lugar, se hace referencia al ambiente como escenario que acoge a los sujetos, y en éste, prima la relación de dichos sujetos; inter - acción que favorece el surgimiento de intercambios y negociaciones de sentidos, valores y significados. Y, en tercer lugar, aparece el espacio como elemento central en la concepción del ambiente educativo; que va más allá de lo físico, trascendiendo sus características de área, volumen, dotación y equipamiento, ya que todo ello responde a una

intencionalidad educativa que lo llena de sentidos. Siendo así, el ambiente educativo, es una construcción humana, social y cultural.

El concepto de ambiente educativo, irremediablemente implica remitirse a reflexiones profundas sobre la educación como acción ética, como bien lo expresa Mèlich:

Designaré con el nombre de ética, a una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro [...] La educación, es pues, ética, es una relación responsable con el otro [...] el maestro es aquel que vive en la transformación de sus alumnos. Un maestro que no se retire para dejar pasar al otro, que no abra y se abra a la interpretación del otro, un maestro que no cuide la palabra viva del otro, lo que hace es adoctrinar, en modo alguno educar. (2002).

Así, claramente, el ambiente educativo como concepto remite a la escuela como la protagonista de estas reflexiones, reflexiones que no llevan más de 20 años. Sin embargo, por el desarrollo que se ha logrado del tema, se puede afirmar que el estudio de otros ambientes considerados educativos ha venido ganando terreno, “recobran el estatus de espacios educadores totales, aunque poco reconocidos” (Roldán & Hincapié, 1999). La experiencia muestra que es posible dar cuenta del creciente interés en el tema de los ambientes educativos que van más allá de la escuela y que también son determinantes en los procesos de aprendizaje; ambientes como la calle, la biblioteca, la empresa, la oficina, el consultorio y el parque, entre otros.

La forma como está dispuesto el ambiente tiene una influencia significativa en las personas que lo habitan, lo ocupan o lo transitan. Así ha sido reconocido desde hace tiempo en diferentes áreas y profesiones:

Cada año los propietarios de grandes almacenes, los directores de museos, los optometristas e incontables gerentes de organizaciones públicas y privadas gastan millones de dólares en ambientes concebidos para producir una actitud o una conducta deseadas por parte de sus ocupantes (Loughlin & Suina, 2002).

Desde perspectivas humanísticas, se invita a reconocer la importancia que tienen los ambientes en los procesos de educación, pero de una forma integral, como lo sugieren Roldan & Hincapié (1999), superando la mera visión arquitectónica, aunque reconociendo su importancia. Hasta hace poco, la disposición del

ambiente del aula comienza a ser apreciada como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje:

Los textos y el adiestramiento del profesor, concebidos específicamente para examinar el uso del entorno en una sólida práctica docente, se limitaban a campos especializados de la educación como el programa de Montessori y otros de la primera infancia. [...] pero el ambiente de la clase es mucho más que un lugar para almacenar libros, mesas y materiales. Cuidadosa y diestramente dispuesto, añade una dimensión significativa a la experiencia educativa del estudiante, atrayendo su interés, brindando información, estimulando el empleo de destrezas, comunicando límites y expectativas, facilitando las actividades de aprendizaje, promoviendo la propia orientación y respaldando y fortaleciendo a través de estos efectos el deseo de aprender. (Loughlin & Suina, 2002).

La visión integral del ambiente educativo, que contempla tanto la disposición física del ambiente, como los ambientes que se generan a partir de la interacción misma de los actores, consolidan su importancia para los procesos educativos y la experiencia, de tal manera que los ambientes favorecen experiencias en los sujetos que los habitan, los transitan y los configuran, siendo capaces de provocar en ellos la mirada reflexiva y el poder movilizador hacia la acción transformadora, enmarcados, obviamente, dentro de sus contextos. Según Viveros:

Debemos comprender que al referirnos al ambiente de aprendizaje no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. (2012).

Con relación a los contextos, Cole precisa:

Son inseparables de las contribuciones activas de los individuos, las relaciones interpersonales y sociales, las tradiciones culturales y los materiales que se manejan. Desde este punto de vista, los contextos no pueden entenderse como algo predestinadamente dado, sino como algo que se construye dinámica y mutuamente, con la actividad de los involucrados. (1999, p.128).

Es importante destacar de la noción de contexto sus dimensiones sociales, culturales e históricas. De lo anterior puede concluirse que la escuela, la familia y la sociedad se pueden entender como contextos educativos del desarrollo, como ambientes educativos modelantes del individuo desde la primera infancia.

#### **2.3.4. PRIMERA INFANCIA**

El concepto de lo actualmente entendido por Infancia ha variado a lo largo del tiempo. De acuerdo con Álvarez:

Los antecedentes más antiguos sobre el tema nos sitúan en el mundo Grecorromano, donde se observa la ausencia de un concepto para describir la niñez; más bien, este período de edad, estaba vinculado a los conceptos de “*nutrir*”, “*criar*”, “*engordar*”, es decir, no existía una forma específica para referirse a este período de la vida” (2011).

Los adultos de la época se referían a los niños y las niñas, como si se tratara solamente de un período de tiempo en el cual las personas se preparaban para ser ciudadanos, y no se los nombraba de una manera en particular.

Posteriormente, en latín aparece la palabra “*infantia*” que traduce ausencia del habla, y que, guardando su parecido con infancia, no la representaba como concepto. En otras épocas históricas, los niños y las niñas pasaron a considerarse seres que requerían compasión o reprensión, meros objetos de derecho, posesión de los padres y las familias, y aunque fueran un número importante en la demografía, no se los nombraba, no existía una noción que los representara. De tal suerte que, como lo manifiesta Álvarez (2011), “Esta situación de casi negación de la infancia, es consistente con la práctica extendida y aceptada en la antigüedad respecto del infanticidio y sacrificio de niños(as) en diversos rituales.”

En la época medieval, en Europa, tampoco existía un concepto de infancia, como lo reflejan las obras del momento. Según señala Álvarez,

Lo que hoy llamamos infancia estaba limitado a la definición de un periodo muy breve en la vida de las personas, donde los niños(as) desde muy pequeños, una vez que pasaban el estricto y breve período de dependencia materna, se integran totalmente al mundo de los adultos, vistiendo igual que ellos y realizando las mismas actividades u oficios. Así, la sociedad de principios de la Edad Media sólo ve en el niño(a) una persona pequeña o, mejor dicho, un hombre incompleto que pronto se haría, o debería hacerse, un hombre completo. (2011).

Desde el siglo XVIII y hasta nuestros días, el mundo vive constantes cambios demográficos y sociales; entre otros, se presenta el declive de la familia extensa en las sociedades industriales y la primacía de la familia nuclear, y comienza el desarrollo de un sentimiento nuevo con relación a la infancia que conlleva a su conceptualización. Por un lado, en la vida privada, al interior de la familia,

Donde los niños(as) son seres entretenidos, dependientes y que por su indefensión requieren de atención y cuidados” [...] Y, por otro lado, “fuera de la familia, la infancia como concepto naciente es signo de fragilidad, siendo visualizada como “los futuros adultos” o como “la futura fuerza económica de la nación”, por lo cual se indica al Estado y a sus instituciones como responsables de su cuidado y educación; así, desde el Estado y la sociedad civil se empieza a instaurar la concepción de “protección hacia niñez”, con sus diversas formas, normas e institucionalidad que caracterizan el asistencialismo, el tipo de educación y control social, muchas de las cuales –con diversos matices- permanecen hasta hoy. (Álvarez, 2011).

La infancia ha sido una concepción construida en el tiempo, hasta llegar a la actual, de sujetos de derechos y principal población a proteger y a desarrollar todas sus potencialidades, para lograr el avance de los países. Inicialmente se consideraba que este periodo vital comprendía desde el nacimiento hasta la mayoría de edad, según las diferentes legislaciones, pero los avances de la medicina, la psicología y las demás ciencias sociales han llevado a un consenso actual para definir diferentes etapas, generando un nuevo concepto: la primera infancia.

Así, en Colombia, la Ley 1098 de 2006 define en su artículo 29,

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va desde los cero (0) a los seis (6) años de edad.

Definición que se articula a otras de carácter internacional, como la de la Convención de los Derechos del niño y la del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF).

Este avance conceptual surge a partir del reconocimiento de las grandes implicaciones que tiene este periodo vital para el desarrollo adecuado de las

estructuras cerebrales y del sistema nervioso central, y las interconexiones esenciales para su correcto funcionamiento, como lo afirman la gran mayoría de los científicos del campo de las neurociencias. Al respecto, la UNICEF señala:

Durante la primera infancia, en el cerebro se establecen miles de millones de circuitos neuronales, altamente integrados por medio de la interacción de la genética, en el medio ambiente y la experiencia. [...] Los primeros años son formativos porque el cerebro en desarrollo es muy plástico: su sensibilidad al cambio es mayor en la primera infancia y disminuye con la edad. (2012)

Así mismo, éste período de vida es la época en la que se forman componentes psicológicos fundamentales, como la confianza en sí mismo, el potencial de relación con los demás, la curiosidad, la creatividad y la autonomía, lo que depende, casi en su totalidad, de las oportunidades brindadas por sus cuidadores, logros que son básicos para su posterior desempeño educativo, social y laboral. Lo que no se logre en los primeros tres años de vida en el desarrollo de las aptitudes mencionadas, jamás se recupera.

Por tanto, las organizaciones internacionales y países en todo el mundo, apoyan esta tarea, haciendo grandes esfuerzos por el desarrollo de su infancia, no solo por su importancia como derecho humano fundamental, sino también por equidad y motivos económicos, ya que, como se mencionó, los niños son la base, a futuro, de la prosperidad de la sociedad en la cual se formen. Se puede afirmar que la conceptualización que una sociedad haga de la infancia, estipula las políticas creadas para ella. En Colombia, de acuerdo con el Consejo Nacional de Política Económica Social,

Conceptualmente, el niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. (CONPES, 2007).

Los desarrollos legislativos en Colombia, en correspondencia con el cumplimiento de la normatividad mundial, como la *Convención internacional sobre los derechos del niño* y otros, permiten apropiarse recursos y esfuerzos en dicha tarea. Ejemplos de ello son la Ley de Infancia y Adolescencia, la Política Pública de Primera Infancia, los Lineamientos de los Ministerios de Salud, Educación, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el documento CONPES 109, y la Política Pública Nacional de Primera Infancia.

Así mismo, existen en el país diferentes entidades que se ocupan de la investigación sobre primera infancia, tales como la Red de Primera Infancia, la Alianza por la Niñez Colombiana, la Red de Universidades y Centros de Investigación con Programas de Niñez, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza CINDE - Universidad de Manizales y La Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Existe además un Mapeo de Investigaciones de Primera Infancia desde la gestación hasta los seis años realizado en el año 2006, elaborado por múltiples instituciones y universidades, incluido el CINDE, y otras figuras como los Observatorios de Infancia en diferentes universidades y entidades territoriales, evidenciando la importancia que ha tomado este concepto en la academia, la política y la vida cotidiana.

## **2.4. ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN TEMAS RELACIONADOS CON AMBIENTES EDUCATIVOS EN LA PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA**

Profundizando sobre el estado actual del conocimiento en el tema de la investigación, se realizó una búsqueda de referencias bibliográficas y cibergráficas sobre sistematizaciones de experiencias relacionadas con ambientes educativos en la primera infancia, en entidades internacionales, entes públicos (nacionales, departamentales y municipales, incluyendo las redes y los observatorios de infancia), y entidades académicas principalmente de Medellín, universidades públicas y privadas. Como hallazgos, se presenta una descripción breve de cada Sistematización.

### **2.4.1. DE ENTIDADES INTERNACIONALES**

En 2005, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF elaboró el texto *Sistematización de Experiencias de cuidado infantil temprano* (Romero &

Salinas, 2005). En él se relacionan ocho sistematizaciones de Chile, México, Perú y Colombia.

Para efectos del presente trabajo, de ellas se destaca la Sistematización de la Experiencia de los Hogares Múltiples de Colombia. En ella se describen los antecedentes con datos básicos: nombre del programa, dependencia administrativa –Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)- y representante legal –Ministerio de la Protección Social -. Se hace una reseña breve de la historia del programa desde 1976, y sus transformaciones a partir de la primera encuesta del sistema de evaluación de impacto de los Hogares Comunitarios de Bienestar. Posteriormente, se describen sus objetivos orientados a la educación inicial en la primera infancia, el trabajo con los padres madres y la articulación interinstitucional con relación a la primera infancia. Se relacionan sus beneficiarios, los requisitos de ingreso y permanencia y los horarios. Según el informe, el currículo educativo implementado se basa en:

El desarrollo de competencias y habilidades de carácter conceptual, la construcción de sujetos desde la perspectiva del desarrollo humano, rescatando la vida grupal, la formación para la convivencia, la participación y el diálogo permanente. Se valora al niño y su mundo interior, privilegiando la autonomía, la libertad, la creatividad, la importancia de desarrollar capacidades para comprender, explicar, argumentar y conceptuar. (Romero & Salinas, 2005).

Dentro de las estrategias educativas y de difusión se menciona la Ficha Integral, como instrumento básico para la formación de educadores comunitarios; la planeación participativa (con los niños y los padres) y la organización pedagógica del tiempo y el espacio en momentos: Bienvenida, Exploración, vamos a crear y vamos a jugar. Algunas de ellas tienen similitudes con el modelo implementado por CINDE en el proyecto que se sistematiza.

El equipo está conformado por una coordinadora pedagógica, las madres comunitarias y el personal de servicios generales. Se describen los perfiles y funciones de los adultos a cargo, los requisitos y el tipo de capacitación con que debe contar, resaltando:

Se establece un plan de formación y capacitación de mejoramiento continuo a nivel pedagógico y de crecimiento personal para las Madres Comunitarias, que permita garantizar el adecuado desarrollo de sus funciones como facilitadoras del proceso de formación y desarrollo integral de los niños. (Romero & Salinas, 2005).

Finalmente, se describe que el programa, a la fecha de la sistematización, no cuenta con un sistema de evaluación, dados los recientes cambios que ha sufrido, pero que sus lineamientos se encuentran contenidos en un documento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el año 2004.

A manera de conclusiones en el texto, se desprende un capítulo sobre las Habilidades y Conocimientos que debiera manejar el Educador/a Comunitaria/o, y que surge como resultado de las nueve sistematizaciones relacionadas. De este apartado es importante resaltar que se hace un aporte para los programas de cuidado infantil alternativo, al identificar y unificar aspectos como:

Condiciones básicas para ser educadora comunitaria.

Actitudes requeridas para ser educadora comunitaria.

Condiciones básicas para el cuidado infantil en el hogar.

Recomendaciones para la capacitación de la educadora comunitaria (en cuanto a la metodología y en los ejes temáticos: enfoques, desarrollo infantil, salud, educación infantil, desarrollo personal, trabajo con las familias, trabajo organizacional y comunitario y metodología de trabajo con niños /as).

#### ***2.4.2. DE ENTIDADES PÚBLICAS***

En el rastreo de información sobre el estado actual de conocimiento, se encuentra que ha existido interés, en diversas entidades públicas, por realizar sistematizaciones de sus experiencias como posibilidad para enriquecer sus programas, e incluso para la formulación de políticas públicas, que en el tema particular de la Primera Infancia está dejando un legado y directrices que determinan las rutas a seguir.

Estos informes constituyen antecedentes a considerar en la presente sistematización por el impacto social que tienen los ministerios, entes territoriales y otras entidades que, desde lo público, no solo hacen intervención, sino que se han interesado en reflexionar sobre sus prácticas. De ellos, destacamos el “Proceso de Formación para la sistematización de experiencias significativas en educación inicial” (MEN, 2012), ejecutado entre julio y diciembre de 2012, cuyo objetivo fue fomentar en los agentes educativos de Primera Infancia la reflexión crítica en torno a la sistematización de experiencias significativas, así como su práctica como aporte al fortalecimiento del quehacer pedagógico y la producción de conocimiento.

Este proceso estuvo dirigido a 1000 agentes educativos que trabajan con la primera infancia, en los departamentos de Caldas, Valle, Boyacá, Chocó, Casanare, Cesar, Quindío y Bogotá. Fue liderado por el Ministerio de Educación Nacional, en cumplimiento del Plan Sectorial de Educación y fue ejecutado a través de la Unión temporal Alianza por la Calidad y la pertinencia, integrada por Corpoeducación y la Fundación para la Educación y el Desarrollo Social (FES).

Los resultados de este proyecto se recogen en un informe final que contiene:

Una sistematización del proceso de formación.

Un informe de evaluación del proceso de formación.

Proyectos de sistematización y pedagógicos elaborados por los participantes.

Un informe de ejecución de los recursos financieros.

### **2.4.3. DE LA ARTICULACIÓN DE ENTIDADES**

En este campo destacamos la “Sistematización de experiencias Pedagógicas en Educación Inicial” (Camargo, Camacho, Parra, & Mariño, 2010), realizada en colaboración con varias Universidades en la Ciudad de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Distrital, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad de La Sabana, Universidad San Buenaventura y la Corporación Universitaria Iberoamericana.

Estas entidades se articulan a través de la asociación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OIE), por medio de sus Institutos de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) en Formación de Docentes, en Primera Infancia y en Derechos de la Niñez, y la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) de la Alcaldía Mayor de Bogotá, unidas bajo el convenio 3188 de 2008, “Por la Primera Infancia y la Inclusión Social”. Su objetivo fue:

Conocer más acerca de los principios, mediaciones y las relaciones pedagógicas propias del ciclo de educación inicial en la ciudad de Bogotá [...] pretendía provocar un proceso de aprendizaje a través del cual se identificara y se visibilizara lo que ha pasado en la educación inicial en Bogotá, las razones que dan cuenta de lo sucedido y como se han obtenido estos resultados.

La mejor manera de hacerlo era mediante la sistematización de experiencias pedagógicas, dado que permite, por una parte, dejar una herencia, una memoria que maximice la comprensión y la toma de futuras decisiones relacionadas con la educación inicial y por otra, tener mayor claridad sobre la dirección hacia dónde va ésta. (Camargo et al., 2010)

El documento consta de dos capítulos. En el primero se plantea cómo entre las seis Universidades se realiza la metalectura de mas de 300 relatos de maestras de educación inicial articuladas a la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS). Las experiencias relacionadas dan cuenta de lo que suceden en los jardines infantiles de Bogotá.

Inicialmente se ofrecen pautas para la elaboración de los relatos, donde las universidades se acercan a los jardines infantiles y las instituciones educativas de educación inicial a formar a las maestras sobre la forma de realizar un relato. Luego se hace la categorización y análisis de los datos obtenidos de los relatos, finalizando con las conclusiones y logros del proceso. En los siguientes apartados se presenta un desarrollo basado en teorías, donde, a partir de las prácticas sistematizadas, se ofrecen reflexiones sobre las concepciones de infancia de los educadores iniciales en el Distrito Capital, concepciones del niño y la niña en el saber pedagógico del educador inicial y reflexiones teóricas sobre la sistematización de experiencias.

En el segundo capítulo se adjuntan algunos relatos seleccionados en la investigación.

Los resultados de esta sistematización son significativos por cuanto ayudan a conocer y comprender la realidad a partir de las vivencias y representaciones de sus actores, y permiten afirmar que, en procesos como éste, tal como lo sostiene Mejía, “La Sistematización empodera y produce saber y conocimiento” (2008).

#### **2.4.4. DE LAS UNIVERSIDADES ANTIOQUEÑAS**

En la revisión bibliográfica se delimita la búsqueda a las universidades de mayor renombre y antigüedad en el Departamento de Antioquia, en los últimos 5 años, por la facilidad para acceder a sus centros de documentación, ya que la mayor producción en este sentido se ha realizado como requisito para optar por títulos profesionales o de posgrado. No se incluyeron instituciones tecnológicas ni universitarias.

Como síntesis de esta búsqueda, se realizó la siguiente tabla, en la que se presentan los resultados de la indagación.

<b>UNIVERSIDAD</b>	<b>QUÉ SE ENCUENTRA</b>
Universidad de Antioquia	Sistematización del proyecto juego y crianza implementado en las ludotecas de los barrios Picacho y Santo Domingo de la

	ciudad de Medellín. Tesis/Informe de práctica, 2008.
Universidad San Buenaventura	“Atravesando el umbral, del aula a la comunidad: sistematización de una experiencia docente de primera infancia”, en la Línea de investigación Infancia, de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Educación”, 2011.  “ARTIC: Sistematización sobre uso de las TIC en la enseñanza de las artes en la primera infancia de la Fundación de Atención a la Niñez (FAN)”, como trabajo de Grado en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística en el año 2011.
Universidad de Medellín	No se encuentra.
Universidad Nacional	No se encuentra.
Universidad Luis Amigó	No se encuentra.

En la Universidad de Antioquia, se encuentra la “Sistematización del proyecto juego y crianza implementado en las ludotecas de los barrios Picacho y Santo domingo de la Ciudad de Medellín”, tesis de grado de Trabajo Social. (Botero & Castaño, 2008). En este trabajo se presenta la sistematización en tres momentos:

Primero, con una reconstrucción histórica se narra cómo surge el Programa Buen Comienzo de la Alcaldía de Medellín, y cómo a partir de éste se implementa el proyecto Juego y Crianza en las ludotecas de la ciudad, específicamente en los barrios Santo Domingo y Picacho. En el segundo momento se hace un análisis reflexivo acerca de los procesos de socialización y adaptación en la primera infancia y los aportes del Juego y la Crianza a ambos procesos. En el tercer momento se presentan los nuevos aprendizajes y algunas recomendaciones de los actores involucrados en el proceso, para potenciar la experiencia del Juego y la Crianza.

En la Universidad San Buenaventura se encuentran dos sistematizaciones:

1) La tesis “Atravesando el umbral, del aula a la comunidad: sistematización de una experiencia docente de primera infancia”, en la Línea de investigación Infancia, de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Educación” (Tangarife, 2011). En ella se sistematiza la experiencia de una maestra de primera infancia; la misma autora se atreve a transformar su práctica, dejándose, a su vez, transformar por sus interacciones con los niños y las niñas, con sus familias, con sus historias de vida y con sus contextos. El desarrollo de la sistematización gira en torno a cinco rutas:

La ruta de la Iniciación, en la que se describe como empezó la experiencia y en qué momento se da el cambio de una forma de vivenciar su práctica docente a la necesidad de trascenderla. La ruta de la historia, cuenta como se encontraba el contexto histórico- pedagógico, los problemas y dificultades que presionaron la búsqueda de alternativas, las condiciones de los sujetos, objeto de la práctica (los niños y niñas), pero también del docente de primera infancia. La ruta de los sueños, que plantea los objetivos de la sistematización. La ruta de los caminos acertados, de los frutos perdurables y del retorno, como ejercicios de reflexión crítica frente a la propia práctica. (Tangarife, 2011).

2) La tesis “ARTIC: Sistematización sobre uso de las TIC en la enseñanza de las artes en la primera infancia de la Fundación de Atención a la Niñez (FAN)”, trabajo de Grado de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística en el año 2011. (Mazo, 2011).

En ella se registra una estrategia para complementar la atención integral de los niños y niñas, haciendo uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las enseñanzas de las artes, como medios que enriquecen y mejoran los procesos de desarrollo cognitivo, intelectual y social de los niños y niñas de la Fundación de Atención a la Niñez, reconociendo las experiencias y metodologías de los procesos creativos que utilizan las agentes educativas con las TIC, para generar ambientes innovadores de aprendizaje, que se convierten, a su vez, en potencializadores de los saberes y conocimientos de los niños y niñas.

#### **2.4.5. CON RELACIÓN AL EJERCICIO DE BÚSQUEDA PARA EL RECONOCIMIENTO DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE LA TEMÁTICA ABORDADA**

Se evidencia que se han hecho avances desde la articulación de algunas entidades, lo que ha favorecido el abordaje de asuntos relacionados con la educación en la primera infancia. Además, se encuentra que, desde diversas entidades académicas, la Sistematización de experiencias ha sido considerada como opción investigativa.

Reconociendo que se ha hecho investigación con relación a los ambientes educativos en la primera infancia, y que la Sistematización ha sido empleada como un tipo de investigación que favorece la reflexión sobre las prácticas y la transformación de las mismas, es importante seguir profundizando al respecto,

pues la educación y la infancia como temas de investigación no se agotan y requieren otras aproximaciones.

En las sistematizaciones de experiencias revisadas se hacen evidentes los diferentes sentidos de la sistematización, los diferentes intereses y enfoques para hacerlas. Igualmente, se hace evidente que las temáticas abordadas son complejas y dinámicas. Por un lado, es necesario profundizar en el desarrollo conceptual de asuntos relacionados con la educación en la primera infancia, haciendo énfasis en los ambientes educativos, como se propone desde la Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia en Santa Lucía. Y, en segundo lugar, ahondar en la Sistematización como posibilidad de generar conocimientos teóricos desde las experiencias, las transformaciones humanas, individuales y colectivas, motivando su realización desde los niveles de pregrado y posgrado.

Se plantea entonces el reto de continuar profundizando en la búsqueda de producciones orientadas al tema que convoca, la Sistematización de experiencias en la primera infancia, ya que entidades como el CINDE han generado experiencias de sistematización similares y no se encuentran publicadas.

## **2.5. OBJETIVOS**

### **2.5.1. OBJETIVO GENERAL**

Interpretar la experiencia del Proyecto “Sembrando Esperanza por la primera infancia de Santa Lucía, Atlántico”, mostrando la relación entre los ambientes educativos en la primera infancia y la transformación de prácticas de los actores involucrados a partir de los aprendizajes significativos.

### **2.5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Identificar aprendizajes significativos de los actores involucrados en el proyecto: Fundación Sembrando Esperanza (FUSEME), Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAA); y de madres comunitarias, madres FAMI, administración municipal, madres, padres de familia y niños y niñas de Santa Lucía, Atlántico, escuchando las voces de los protagonistas para hacer visibles sus experiencias.
2. Determinar qué relación existe entre los aprendizajes significativos identificados y nuevas prácticas personales, organizacionales e institucionales, con respecto a los ambientes educativos en la primera

infancia, reconociendo en la participación comunitaria ese “saber” de los actores para empoderarlos.

3. Caracterizar el modelo de intervención desarrollado por la Primera Convocatoria: “Derecho al desarrollo infantil temprano en la región Caribe”, para que los autores reconozcan su capacidad transformadora de prácticas y, al visibilizarlo, sea reconocido a nivel regional y nacional.

## **2.6. METODOLOGÍA**

La primera y principal claridad frente a este proceso investigativo, es que se trata de una Sistematización de Experiencias, abriéndose un abanico de opciones frente a las diversas concepciones que se tienen acerca de ella, por lo que es necesario hacer un acercamiento al enfoque con que se abordará esta investigación cualitativa.

La Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia en Santa Lucía, se basa en el uso de la comprensión de la experiencia, en tanto que, a través de ella, se pretende identificar aprendizajes significativos y transformaciones en las prácticas.

Para desarrollar los objetivos, se propone la realización de los siguientes momentos:

### **Momento 1. Recuperando el proceso vivido “Sembrando Esperanzas por la Primera Infancia en Santa Lucía”**

Consta de dos pasos:

a. Reconstruir la historia. Consiste en recoger una visión global de los principales acontecimientos ordenados cronológicamente, para lo que será indispensable contar con registros de los hechos, tales como informes, actas, memorias, relatorías, registro fotográfico, diseñando instrumentos que permitan la caracterización general de sus contenidos y la identificación de prácticas y aprendizajes. Al respecto, Mejía plantea:

El archivo va a ser uno de los principales dispositivos de sistematización, porque no es simplemente un lugar para guardar documentos, sino un sitio donde se construye la secuencia del proceso y queda registrada la forma

viva, bajo la cual el proyecto tomó forma en los grupos humanos que lo constituyen. (Mejía J., 2008)

Esta manera de organizar la información existente permitirá ir formulando las categorías de análisis, e ir distribuyendo los hallazgos en ellas, de tal suerte que el archivo no es fijo, sino que cambia de forma según se considere pertinente. Con su descripción se elaborarán crónicas de flujo de proceso (en gráfica y en tabla) a través de los cuales se podrán visualizar de forma secuencial los hechos, sus intenciones y sus logros.

Teniendo en cuenta que los hechos "fueron vividos" será importante dejar constancia de todas aquellas interpretaciones que se presenten en su reconstrucción. Para ello se incluirán acontecimientos que por el contexto (local, político, ambiental, etc.) se puedan asociar a ellos, propiciando una visión general de la experiencia.

Para la presentación de los datos se recurrirá a crónicas de flujo de proceso, como herramienta de organización y visualización, mediante tablas para organizar la información cronológicamente y definir los ejes internos que constituyen la dinámica del proyecto, y gráficas tipo sabana, para evidenciar el progreso de las actividades y los análisis, enmarcando los hallazgos más relevantes según los objetivos y las categorías.

b. Ordenar y clasificar la información: luego de la reconstrucción de la historia, se ubican visualmente los componentes del proceso. Para ello, se implementará una guía de ordenamiento, un cuadro de preguntas que permita articular los aspectos básicos de interés. De manera general, las preguntas pueden ser sobre:

- Objetivos previstos por el grupo.
- Necesidades planteadas por la población.
- Logros, dudas y dificultades.
- Acciones generadas y realizadas dentro y fuera del grupo.
- Vinculaciones con los organismos gubernamentales y no gubernamentales.
- Percepción de los habitantes de Santa Lucía sobre la capacidad de acción y el propósito del proyecto.
- Participación de la comunidad en el proyecto.
- Motivación que los llevó a participar.
- Principales acciones realizadas.
- Aspectos que les ayudaron a continuar.
- Formas de relación externa del grupo con otros sectores de la población.

- Objetivos de formación.
- Aprendizajes significativos de los actores involucrados en el proyecto.
- Nuevas prácticas personales, organizacionales e institucionales, con relación a la educación en la primera infancia a partir del proyecto.

En síntesis, ordenar y clasificar la información permitirá reconstruir la experiencia, vista ya como un proceso, a raíz de las acciones, los resultados, las intenciones y las opiniones de quienes la llevan a cabo. Para una mejor comprensión de la experiencia, es necesario complementar la información escrita revisada, con entrevistas y grupos de discusión. Al respecto, afirma Mejía:

La entrevista construye una conversación interesada sobre aspectos específicos [...] Esto significa un tipo de encuentro sobre aspectos muy precisos, en donde la clave está en el saber preguntar y orientar la conversación desde esos intereses y conducirla a aquellos aspectos que nos interesa profundizar. (Mejía J., 2008).

Y, respecto a los grupos de discusión, reconocidos como técnica de investigación social, plantea: “se trata de ver lo que dicen los sujetos en una situación y en un grupo particular, lo que alguien dice, la manera como lo dice.” (Mejía J., 2008). En ellos se convocan las personas y, en medio de una conversación, con una guía previamente elaborada, se desarrollan asuntos puntuales de la experiencia.

## **Momento 2. Analizando para la cosecha**

Este es el momento de interpretar de forma crítica el proceso vivido, yendo más allá de lo descriptivo, para lo cual se definirán las categorías de análisis en torno a la relación que existe entre los aprendizajes significativos identificados y las nuevas prácticas personales, organizacionales e institucionales con respecto a la educación en la primera infancia y el reconocimiento de la participación comunitaria.

Para organizar las líneas fuerza con las que se determinan las categorías de análisis, se trabajará a partir de una guía de ordenamiento o cuadro de preguntas, que constantemente se irá retroalimentando y que se implementará a partir de entrevistas y grupos de discusión. Las preguntas guía se irán complementando en el proceso, en la medida en que los hallazgos permitan el logro de los objetivos específicos. Inicialmente se proponen las siguientes:

- ¿Quiénes crearon esta experiencia?

- ¿Por qué pasó lo que pasó?
- ¿Las necesidades se mantienen igual?, ¿En qué han cambiado?
- ¿Qué cambios se han producido a nivel local?
- ¿Y en relación a la interacción entre entidades públicas, el CINDE, el Fondo para la Acción Ambiental y la población?
- ¿Qué tensiones y contradicciones aparecieron?, ¿A qué se debieron?, ¿Se mantienen?
- ¿Qué acciones demuestran que el proceso ha sido beneficioso?
- A partir de lo visto ¿Cómo se entiende el concepto de desarrollo de la primera infancia y su importancia en los procesos educativos?
- ¿En qué medida el trabajo de los grupos incidió en la participación del resto de la población?
- ¿Los objetivos, general y específicos, se cumplen en el transcurso del proyecto?

Las líneas fuerza son básicamente los ejes o hitos relevantes para desarrollar los objetivos de la sistematización; son las ideas centrales con base en las cuales se dará el desarrollo del índice para el texto que recopila la sistematización.

### **Momento 3. Cosechando frutos de esperanza**

Como último momento, en él se retomarán los productos, se contrastarán los resultados y se registrará el proceso mismo de la sistematización. Requiere volver a lo desarrollado desde la ordenación, la reconstrucción y la interpretación de la experiencia, y exige la consolidación de los aportes conceptuales. Para este momento se plantean dos pasos:

**a. Formulación de las conclusiones.** Mediante ellas se reconstruye el proceso, con apoyo en los aportes conceptuales con los que se formulan hipótesis a través de la experiencia, posibilitando generalizar como prácticas que permitan mejorarse y enriquecerse con otras experiencias.

Efectivamente, las conclusiones deberán responder a los objetivos que se plantearon al inicio de este proceso, en torno a la relación entre los ambientes educativos en la primera infancia y la transformación de prácticas de los actores involucrados a partir de sus aprendizajes significativos.

Es decir, la interpretación de la experiencia del proyecto “Sembrando Semillas de Esperanza por la Primera Infancia en Santa Lucía, partirá de la identificación de aprendizajes significativos de los actores institucionales, de madres comunitarias,

madres FAMI, administración municipal, madres, padres de familia y niños y niñas de Santa Lucía, Atlántico, que hicieron parte de este proyecto.

Y luego, determinar la relación que existe entre los aprendizajes significativos identificados y nuevas prácticas personales, organizacionales e institucionales, con respecto a la educación en la primera infancia y el reconocimiento de la participación comunitaria.

**b. Comunicar los aprendizajes.** Para compartir con otras personas lo aprendido, lo experimentado y lo vivido, se propone producir, además de los requerimientos para el proceso académico (investigación y artículos), un material que permita el efecto multiplicador con la población de Santa Lucía, en la región Caribe y con lectores en general. Se propone el diseño de un álbum fotográfico digital que narrará la experiencia a través de cuentos contruidos desde FUSEME para ser empleados en procesos educativos con adultos que trabajen con primera infancia. Acerca de la fotografía, Mejía considera que:

La imagen nos va a permitir ver los escenarios y la manera como se da la interrelación en dichos escenarios [...] una secuencia de fotografías organizada puede reconstruir “lo otro” que pasó en un proyecto y que no quedó registrado por las formas tradicionales de hacerlo” (Mejía J., 2008).

### 2.6.1. SÍNTESIS DE LA RUTA METODOLÓGICA

MOMENTO	DESCRIPCIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
Momento 1. Recuperando el proceso vivido “Sembrando Esperanzas por la Primera Infancia en Santa Lucía”	Reconstruir la historia	Instrumentos (Formatos). Archivo vivencial
		Crónicas de flujo de proceso (en gráfica y en tabla)
	Ordenar y clasificar la información	Guía de ordenamiento o un cuadro de preguntas
		Entrevistas
		Grupos de Discusión
Momento 2. Analizando la Cosecha	“Comprender” la experiencia, interpretar de forma crítica el proceso vivido, yendo más allá de lo descriptivo	Definición de categorías de análisis
		Organizar líneas fuerza a partir de una guía de ordenamiento o cuadro de preguntas
		Desarrollo del índice del texto
Momento 3. Cosechando frutos de	Formular conclusiones	Trabajo escrito de la Sistematización Artículos individual y grupal
	Comunicar los	Álbum fotográfico digital

Esperanza	aprendizajes	
-----------	--------------	--

## 2.7. RESULTADOS, PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS

De acuerdo con los objetivos propuestos, los resultados se clasifican en tres categorías:

### a. Relacionados con la generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos

La “Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanzas por la primera infancia en Santa Lucía”, como textos, documentos y artículos, será en sí mismo el producto de la “comprensión de la experiencia”, donde, además de identificarse aprendizajes significativos y transformaciones de las prácticas en esta experiencia, se generarán reflexiones sobre las sistematizaciones de experiencias educativas en primera infancia desarrolladas en Colombia en los últimos cinco años (2008 – 2013), en correspondencia con el Estado del arte inicialmente planteado.

**Indicador:** Texto de Sistematización y Artículos.

**Beneficiarios:** Entidades del proyecto (FUSEME, CINDE y FPA); Comunidad académica nacional.

### b. Conducentes al fortalecimiento de la capacidad científica nacional

A través de la “Sistematización del proyecto Sembrando Semillas de Esperanza por la primera infancia en Santa Lucía” se fortalecerá la capacidad científica colombiana, en tanto dos estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprenden vivencialmente sobre la planeación, diseño y ejecución de la sistematización de experiencias como estrategia de investigación cualitativa.

Además, en el proceso se hacen contactos con entidades territoriales, con las empresas privadas, organizaciones no gubernamentales, actores del proyecto, con quienes se reconstruirá la historia y se generarán aportes con relación a la educación en la primera infancia y el reconocimiento de la participación comunitaria en proyectos sociales, cumpliendo con el requisito académico exigido para la Maestría.

**Indicador:** Proyecto de investigación de maestría – Grupos de discusión

**Beneficiario:** Comunidad Académica Regional y Nacional - Actores del proyecto

### c. Dirigidos a la apropiación social del conocimiento

Con el propósito de divulgar o transferir el conocimiento generados en la “Sistematización del proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia en Santa Lucía”, a los beneficiarios y a la sociedad en general, se establecen las siguientes estrategias.

**Socialización de la “Sistematización del Proyecto Sembrando Semillas de Esperanza por la Primera infancia en Santa Lucía”.** En este proceso es importante resaltar que, como producto para la socialización, se realizará un álbum fotográfico digital que además narrará la experiencia a través de cuentos que puedan ser empleados en procesos educativos con adultos que trabajen con primera infancia.

**Indicador:** Certificación de la Participación en actividades académicas donde se socializa la sistematización - Álbum fotográfico digital

**Beneficiarios:** Comunidad Académica Regional y Nacional. Actores del proyecto. Comunidad en general.

#### **Publicación de Artículos**

**Indicador:** Artículos.

**Beneficiario:** Comunidad Académica Regional y Nacional. Actores del proyecto. Comunidad en general.

#### **Participación en Actividades Académicas relacionadas con la educación en la primera infancia**

**Indicador:** Certificación de la Participación en actividades

**Beneficiario:** Comunidad académica regional y nacional.

**Tabla 2.7.1 Generación de nuevo conocimiento**

<b>RESULTADO/PRODUCTO ESPERADO</b>	<b>INDICADOR</b>	<b>BENEFICIARIO</b>
Interpretar la experiencia del Proyecto “Sembrando Esperanza por la primera infancia de Santa Lucía Atlántico”, mostrando la relación entre los ambientes educativos en la primera infancia y la transformación de prácticas de los actores involucrados a partir de los aprendizajes significativos.	Texto de Sistematización y Artículos.	Entidades del proyecto (FUSEME, CINDE y FPAA); Comunidad académica nacional.

**Tabla 2.7.2 Fortalecimiento de la comunidad científica**

RESULTADO/PRODUCTO ESPERADO	INDICADOR	BENEFICIARIO
Formación de dos estudiantes de maestría	Proyecto de investigación de maestría	Comunidad académica regional y nacional
Grupos de Discusión	Grupos de discusión	Actores del proyecto

**Tabla 2.7.3 Apropiación social del conocimiento**

RESULTADO/PRODUCTO ESPERADO	INDICADOR	BENEFICIARIO
Socialización de la “Sistematización del Proyecto Sembrando Semillas de Esperanza por la Primera infancia en Santa Lucía”	Certificación de la Participación en actividades académicas (ponencias en foros, Seminarios y Congresos) donde se socializa la sistematización Álbum fotográfico digital	Comunidad Académica Regional y Nacional. Actores del proyecto. Comunidad en general.
Publicación de Artículos	Artículos	Comunidad Académica Nacional. Actores del proyecto. Comunidad en general
Participación en Actividades Académicas relacionadas con la educación en la primera infancia	Certificación de la Participación en actividades	Comunidad académica Nacional

## 2.8. IMPACTOS ESPERADOS

Como posible incidencia del uso de los resultados del proyecto en función de las temáticas abordadas, los impactos que se describen se logran en el corto, mediano y largo plazo:

**Formación de recursos humanos en investigación.** Se espera vincular a dos estudiantes de maestría que se graduarían en el corto plazo. En el mediano plazo, se tendrá incidencia en experiencias similares a la sistematización del proyecto “Sembrando Esperanza por la Primera Infancia en Santa Lucía Atlántico”.

**Indicador:** Proyecto de Maestría; **Plazo:** 18 meses después de iniciado el proyecto.

**Fortalecimiento de los proyectos educativos en la primera infancia.** Incidencia positiva en proyectos educativos en la primera infancia, permitiendo visibilizar la experiencia de Santa Lucía: la metodología del FPAA, la labor de acompañamiento del CINDE y el fortalecimiento de FUSEME, reconociendo la importancia de la participación comunitaria en procesos sociales.

**Indicador:** Asesorías a entidades públicas, privadas y comunitarias que lideran proyectos educativos en primera infancia. Mediano y largo plazo.

**Fortalecimiento de la Sistematización de Experiencias como estrategia de la investigación cualitativa.** Fortalecer la implementación de la Sistematización de experiencias como estrategia de investigación cualitativa, con el rigor académico necesario, pero como proceso para reflexionar y transformar las prácticas mismas.

**Indicador:** Asesorías a personas, organizaciones comunitarias, entidades públicas y privadas que requieran procesos de sistematización de experiencias. Mediano y largo plazo.

**Tabla 2.8. 1. Impactos esperados**

IMPACTO ESPERADO	PLAZO (AÑOS) DESPUÉS DE FINALIZADO EL PROYECTO: CORTO (1-4), MEDIANO (5-9), LARGO (10 O MÁS)	INDICADOR VERIFICABLE	SUPUESTOS
Formación de recursos humanos en investigación	Corto plazo	Proyecto de Maestría	Esfuerzo y dedicación por aprender y hacer un buen trabajo, con el rigor académico y el acercamiento a los actores del proyecto
Fortalecimiento de los proyectos educativos en la primera infancia	Mediano y largo plazo	Asesorías a entidades que lideran proyectos educativos en primera infancia	Desarrollar a profundidad la temática, reconociendo que esta no se acaba con este solo proceso, sino que requiere actualización permanente e involucrarse en los escenarios que se relacionan con la educación y la primera infancia
Fortalecimiento de la Sistematización	Mediano y largo plazo	Asesorías a personas y entidades que	Apropiarse de la metodología, indagar, explorar y ensayar técnicas



## BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Santa Lucía (2009). *Fotografía del Municipio de Santa Lucía*. Recuperado el 3 de mayo de 2013, de <http://santalucia-atlantico.gov.co/>
- Álvarez, J. (2011). Primera Infancia: un concepto de la modernidad. *El Observador*, 7: 62-75.
- Botero, N., & Castaño, L. M. (2008). *Sistematización del proyecto juego y crianza implementado en las ludotecas de los barrios Picacho y Santo Domingo de la ciudad de Medellín*. Medellín : Universidad de Antioquia.
- Camargo, M., Camacho, J., Parra, J., & Mariño, G. (2010). *Múltiples voces de la educación inicial en Bogotá: Sistematización de Experiencias pedagógicas*. Bogotá: Sigma Editores Ltda.
- CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2010). *Propuesta Primera Convocatoria Fondo Patrimonial para la Primera Infancia*. Sabaneta: CINDE.
- CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2011). *Noticias: Llueve la esperanza en Santa Lucia*. Recuperado el 3 de mayo de 2013, de <http://www.cinde.org.co>
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- CONPES Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). *Documento CONPES Social 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia"*. Bogotá: CONPES.
- CMSLA Concejo Municipal de Santa Lucía Atlántico (2000). *Esquema de Ordenamiento Territorial "Por un Futuro con identidad"*. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de <http://santalucia-atlantico.gov.co/>
- CR Congreso de la República. *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Colombia: El Congreso.
- Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Google (2015). *Imagen Mapa de Ubicación Municipio de Santa Lucía y alrededores*. Recuperado el 22 de febrero de 2015, de <https://www.google.es/maps>
- Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en Educación popular. En *Memorias del Foro: Los contextos Actuales de la Educación popular*. Medellín.
- Jara, O. (2004). Tres posibilidades de la sistematización: Comprensión, Aprendizaje y Teorización. En E. Carvajal, *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Programa Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Jara, O. (2012). *La Sistematización de Experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP Alforja.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2003). *La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (2002). *El Ambiente de aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Mazo, Y. (2011). *ARTIC: Sistematización sobre el uso de las TIC en la enseñanza de las artes en la primera infancia de la Fundación de Atención a la Niñez (FAN)*. Medellín: Universidad San Buenaventura.
- Mejía, M. R. (2008). *La Sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.
- MEN Ministerio de Educación Nacional (2012). *Educación para la primera infancia - Maestras y Agentes Educativos - Procesos de formación*. Colombia: El Ministerio. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5:71-96. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/revistas/>

Revista Semana, Catástrofe en el Caribe, (15 de diciembre de 2010). Recuperado de <http://www.semana.com>.

Roldán, O., & Hincapié, C. M. (1999). Ambientes educativos que favorecen el Desarrollo Humano. En O. Roldán Vargas, *Educación: El Desafío de Hoy: Construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Romero, S., & Salinas, L. (2005). *Sistematización de Experiencias de Cuidado Infantil Temprano*. Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia No. 3. UNICEF.

Tangarife, M. L. (2011). *Atravesando el umbral, del aula a la comunidad. Sistematización de una experiencia docente de primera infancia*. Medellín: Universidad San Buenaventura.

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Inequidades en el desarrollo de la primera infancia: Qué indican los datos*. Recuperado el abril de 2012, de <http://www.unicef.org>

Viveros, P. (2012). *Ambientes de aprendizaje: una opción para mejorar la calidad de la educación*. [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <http://practicadocente.bligoo.com.mx/>

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**INFORME TÉCNICO**

**INVESTIGACIÓN  
COSECHANDO FRUTOS DE ESPERANZA  
Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia  
en Santa Lucía, Atlántico**

**Sandra Milena Robayo Noreña  
Olga Beatriz Vásquez Mejía**

**ASESOR/A:  
Yolanda Astrid Pino Rúa**

**SABANETA  
2014**

“Si se siembra la semilla con fé y se cuida con perseverancia, sólo será cuestión de tiempo recoger sus frutos”.

Thomas Carlyle

## **CONTENIDO**

### **INTRODUCCIÓN**

#### **1. RESUMEN TÉCNICO**

##### **1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

##### **1.2. RUTA CONCEPTUAL**

###### **1.2.1. Primera Infancia**

###### **1.2.2. Ambientes Educativos**

###### **1.2.3. La Experiencia y los aprendizajes significativos**

##### **1.3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS**

###### **1.3.1. Sistematización de Experiencias**

#### **2. METODOLOGÍA**

#### **3. PRINCIPALES HALLAZGOS**

##### **3.1. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO**

###### **3.1.1. En contexto... Santa Lucía (Atlántico) donde se vivió la experiencia**

###### **3.1.2. Sujetos de la Experiencia**

###### **3.1.3. Momentos Vitales del proyecto – Línea del tiempo**

##### **3.2. APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS**

###### **3.2.1. Lecciones aprendidas: más que logros y dificultades, transformaciones de vida**

###### **3.2.2. Frutos: Línea Fuerza de la Sistematización**

#### **4. DOS REFLEXIONES A MANERA DE EPÍLOGO**

#### **5. PRODUCTOS GENERADOS**

### **BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

Cosechando Frutos de Esperanza es la Sistematización de Experiencias realizada al proyecto Sembrando Frutos de Esperanza en Santa Lucía, Atlántico, con la cual las autoras optan al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales – CINDE.

Como punto de partida se reconoce la sistematización de experiencias como un proceso de investigación cualitativa, en la cual se realiza la recuperación, teorización y apropiación de una práctica determinada. Esta Sistematización permitió que los actores fueran los protagonistas y el proceso investigativo favoreció que los frutos de un proyecto guiaran el camino hacia la identificación de las líneas fuerza, surgiendo de ellas aprendizajes significativos a manera de semillas para nuevas cosechas.

En este informe técnico se da cuenta del proceso y sus resultados. Se hace un recorrido por la ruta conceptual, a partir de tres conceptos fundamentales: primera infancia, ambientes educativos y experiencias – aprendizajes significativos.

Con una breve descripción de la metodología, se enmarca el proceso de sistematización, para que, a través de un análisis crítico de los hallazgos, se dé cuenta de las lecciones aprendidas y la construcción colectiva de las líneas fuerza. Estas últimas se encuentran descritas, ya que tendrán su desarrollo teórico en el artículo de resultados.

## 1. RESUMEN TÉCNICO

### 1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

“Cosechando Frutos de Esperanza”, es la Sistematización de un proyecto denominado: “Sembrando Esperanza por la Primera Infancia de Santa Lucía, Atlántico”, realizado en el norte de Colombia, el cual fue implementado entre mayo de 2011 y junio de 2012, en el marco de una alianza que surge a partir de una convocatoria del Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAA), entre la Fundación Sembrando Esperanza (FUSEME) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Este proceso de sistematización permite hacer visible una experiencia de atención a la primera infancia, que reconoce características culturales de la región:

Según Quince Duncan (citado por Nieves, 2009), las afinidades culturales del Caribe continental e insular son incontrastables. El Caribe es, para Duncan, un espacio que comparte características como una poderosa tradición oral; la notable influencia cotidiana de la música y los instrumentos musicales; la literatura; la culinaria; las artes visuales; mitos y leyendas; la arquitectura; los carnavales; la armonía con la naturaleza, y la tolerancia religiosa y étnica, todos ellos elementos que reflejan la importancia de lo cultural en el desarrollo de las sociedades caribeñas.

En ese contexto se desarrolla el proyecto y se generan aprendizajes significativos que transforman las prácticas de los actores involucrados, especialmente con relación a los ambientes educativos. Esta visibilización, en palabras de Julia Simarra, coordinadora del Área de Niñez del FPAA, “pone al servicio de otras organizaciones, no solo de la Costa Atlántica sino de otras zonas del país, una práctica de atención a la primera infancia [...] utilizada para mejorar las competencias de las familias en la atención a los niños y niñas hasta los seis años”. (J. Simarra, Comunicación personal, 5 de Abril de 2013).

De igual manera, se sistematiza un modelo formulado por el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez, que pretende fortalecer a organizaciones de base que trabajan con primera infancia en el país, evidenciando, desde las lecciones aprendidas, las relaciones que se tejen entre las tres organizaciones involucradas: cómo el FPAA lidera, el CINDE transmite una práctica y FUSEME no solo se transforma, sino que imprime al proyecto su sello propio, aportando conocimientos, experiencias previas y características culturales propias de su región.

## 1.2. RUTA CONCEPTUAL

El contexto teórico de esta Cosecha de Esperanza gira en torno a tres conceptos fundamentales, que se complementan con categorías emergentes, favoreciendo una lectura articulada del proceso de Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia en Santa Lucía. (Véase Figura 1).

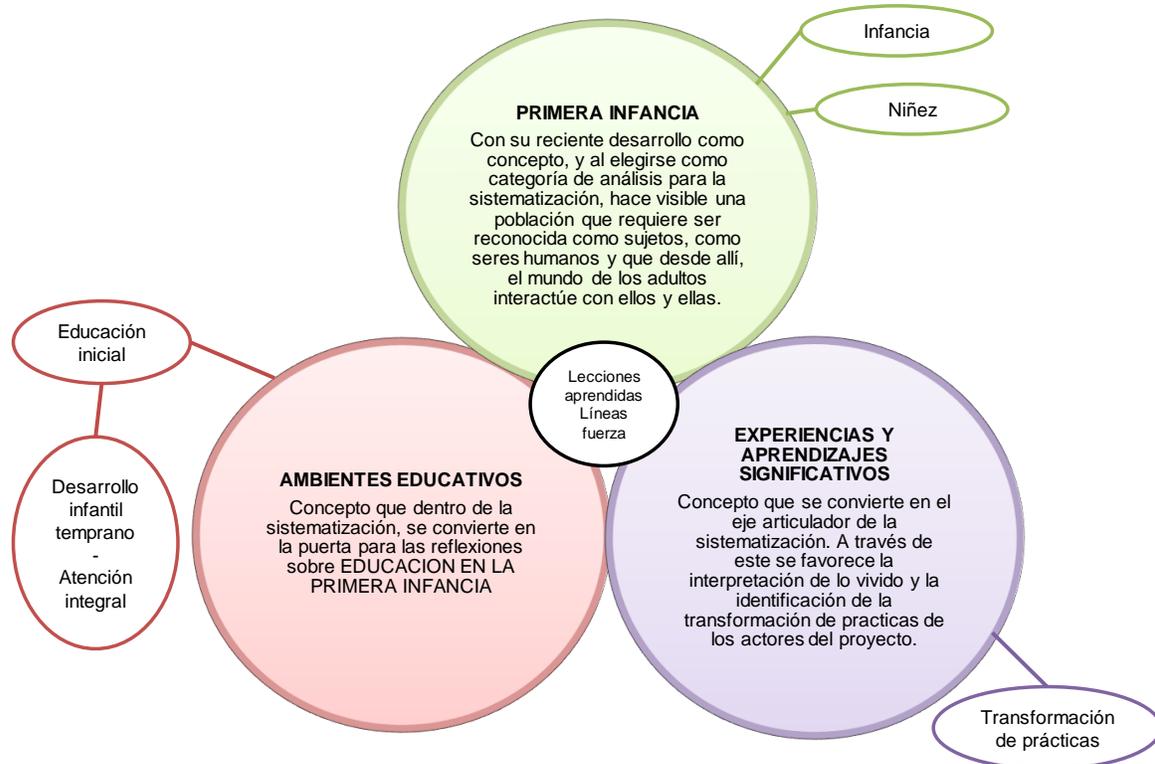


Figura 1. Ruta Conceptual

### 1.2.1. PRIMERA INFANCIA

Se ha elegido como una categoría central de esta Sistematización, porque ha sido entendida retomando su concepción histórica, política, legal y teórica, no como un referente simplemente, sino porque en ella se dimensionan los niños y las niñas que en su ciclo vital se encuentran entre 0 y 6 años de edad. En este concepto se ha integrado el interés superior por los niños y las niñas, haciéndolos visibles, reconociéndoles en su dignidad y evidenciando el interés del mundo adulto por conocer sobre ellos y ellas desde diversas áreas.

Partiendo de un recorrido histórico, aparece primero el concepto de **Infancia**, que ha variado a lo largo del tiempo. Según Álvarez,

Los antecedentes más antiguos sobre el tema nos sitúan en el mundo Grecorromano, donde se observa la ausencia de un concepto para describir la niñez; más bien, este período de edad, estaba vinculado a los conceptos de “*nutrir*”, “*criar*”, “*engordar*”, es decir, no existía una forma específica para referirse a este período de la vida”. (2011).

Según refiere Álvarez (2011), lo que hoy llamamos infancia, era concebido como un periodo muy breve en la vida, donde los niños y las niñas, una vez superaban el período de dependencia materna, se integran totalmente al mundo de los adultos,

Vistiendo igual que ellos y realizando las mismas actividades u oficios. Así, la sociedad de principios de la Edad Media sólo ve en el niño(a) una persona pequeña o, mejor dicho, un hombre incompleto que pronto se haría, o debería hacerse, un hombre completo. (Álvarez, 2011).

Paulatinamente, los niños y las niñas se van haciendo visibles y son nombrados, en latín, con la palabra “*infantia*”, que traduce ausencia del habla. Aunque guarda similitud con infancia, falta mucho para que sea esta palabra la que los represente. En épocas históricas más recientes, los niños y las niñas se empiezan a considerar como seres que requieren compasión o reprensión; en el campo legal, como objetos de derecho; en las familias, como posesión de los padres; pero, aunque eran un número importante en la demografía, no se los nombraba, ni existía un concepto que los representara.

Infancia ha sido un concepto construido en el tiempo, desarrollado a la par de otras categorías, como **Niñez**, que se aproxima a la humanidad de los niños y las niñas al nombrarlos como “sujetos de derechos y seres en desarrollo que poseen dignidad integral”.(ICBF, 2010). En Colombia,

Se considera que el **niño/a** desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión.

Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al

reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas” .(CONPES, 2007).

En diferentes legislaciones se consideraba que el periodo vital de la infancia comprendía desde el nacimiento hasta la mayoría de edad, pero los avances de la medicina, la psicología y las demás ciencias sociales, han llevado a un consenso actual para definirla hasta los 12 años, y contemplando en ella diferentes etapas, generándose un nuevo concepto: “la primera infancia”. Así, en Colombia, la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, en su artículo 29, define,

La **primera infancia** es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va desde los cero (0) a los seis (6) años de edad. (CR, 2007).

Definición que se articula con otras, de carácter internacional como, la de la Convención de los Derechos del niño y la del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF).

El desarrollo conceptual en el que se soporta esta Sistematización, surge a partir del reconocimiento de las grandes implicaciones que tiene este periodo vital para el ser humano. Por un lado, el desarrollo adecuado de las estructuras cerebrales, del sistema nervioso central y las interconexiones esenciales para su correcto funcionamiento, respecto a lo cual la UNICEF señala:

Durante la primera infancia, en el cerebro se establecen miles de millones de circuitos neuronales, altamente integrados por medio de la interacción de la genética, en el medio ambiente y la experiencia. [...] Los primeros años son formativos porque el cerebro en desarrollo es muy plástico: su sensibilidad al cambio es mayor en la primera infancia y disminuye con la edad. (UNICEF, 2012).

En esta Cosecha de Esperanzas, el concepto de primera infancia, como se ha establecido, es el enlace con la población a la que van dirigidas las acciones del proyecto, y favorece la intersección con las otras dos categorías: Ambientes Educativos y Experiencia - Aprendizajes Significativos, llenando de sentidos la sistematización del proyecto.

## 1.2.2. AMBIENTES EDUCATIVOS

Para el proceso de esta investigación, Ambiente educativo es considerado como:

Conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales, psicológicas entre otras, que permiten y favorecen o dificultan y entorpecen el que los seres humanos aprendan y enseñen, es decir que construyan e intercambien conocimientos y/o experiencias". (Roldán & Hincapié 1999).

Según Roldán & Hincapié (1999), el ambiente educativo se refiere, básicamente, a tres aspectos. En primer lugar, a los sujetos que se relacionan; sujetos multidimensionales, que participan de la acción educativa, se involucran activamente de la conformación y transformación del ambiente. En segundo lugar, se considera como escenario que acoge a los sujetos, y en él prima la relación de dichos sujetos; inter-acción que favorece el surgimiento de intercambios y negociaciones de sentidos, valores y significados. Y, en tercer lugar, aparece el espacio como elemento central en la concepción del ambiente educativo, y que va más allá de lo físico, trascendiendo sus características de área, volumen, dotación y equipamiento, ya que todo ello responde a una intencionalidad educativa que lo llena de sentidos. Siendo así, el ambiente educativo, es una construcción humana, social y cultural.

Para autores como Otálora,

En cuanto a sus elementos fundamentales el ambiente de aprendizaje implica, en primer lugar, al agente educativo que lo propone y a los aprendices que participan en él... En segundo lugar, todo ambiente de aprendizaje implica como elementos fundamentales: el objetivo central y las metas específicas de aprendizaje, las actividades planteadas por el agente educativo con sus estructuras y demandas cognitivas, y las operaciones, estrategias o desempeños que los aprendices usan para enfrentarse a estas actividades... En tercer lugar, todo ambiente de aprendizaje comprende los artefactos culturales, utilizados por el agente educativo en las situaciones, con el fin de garantizar el logro de las metas formativas. Entre los artefactos culturales se encuentran: el marco simbólico o contexto, los géneros discursivos y usos del lenguaje, las modalidades de intervención, las ayudas pedagógicas, los materiales, y los lugares y tiempos en los cuales se desarrollan las actividades... En cuarto lugar, el ambiente de aprendizaje implica como elementos fundamentales las

concepciones e intencionalidades de los agentes educativos y de los educandos. (2010, p.74).

El ambiente educativo, como concepto, remite a la escuela como la protagonista de estas reflexiones; sin embargo, por el desarrollo que se ha logrado del tema, se puede afirmar que el estudio de otros ambientes considerados educativos ha venido ganando terreno, “recobran el estatus de espacios educadores totales, aunque poco reconocidos” (Roldán & Hincapié, 1999). La experiencia muestra que es posible dar cuenta del creciente interés en el tema de los ambientes educativos que van más allá de la escuela y que también son determinantes en los procesos de aprendizaje, como la calle, la biblioteca, la empresa, la oficina, el consultorio y el parque, entre otros.

Esta concepción de ambientes educativos precisa su relación con Primera Infancia a través de la educación inicial: una estrategia para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años, que tiene como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia y orientaciones pedagógicas que “favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos”. (CONPES, 2007).

De igual manera, en el tejido conceptual para la sistematización, en la educación inicial es importante la relación entre los ambientes educativos y el desarrollo infantil temprano, el cual, según la UNICEF “se refiere al desarrollo físico, cognitivo, lingüístico y socio-emocional de los niños y las niñas de 0 a 8 años, de una manera integral para el cumplimiento de sus derechos” (2012), siendo éste un concepto amplio que permite la articulación de las acciones en salud, educación, afecto y bienestar.

Este tejido, a su vez, guarda relación con la atención integral a la primera infancia, que, a través de los ambientes educativos para los niños y las niñas, busca promover el desarrollo infantil desde los primeros años, ofreciendo una atención de manera integral, considerando los componentes salud, educación y nutrición en el hogar, las instituciones donde son atendidos y la comunidad en donde se relacionan, de tal manera que se les brinde apoyo para su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

De manera que la concepción propuesta para Ambientes Educativos, Educación inicial y Atención integral, invita a reconocer la importancia que tienen los ambientes en los procesos de educación, pero de forma integral, como lo sugieren

Roldan e Hincapié (1999), de modo tal que contemple, tanto la disposición física del ambiente, como la interacción misma de los actores.

En este sentido, en la Sistematización se reconoce su importancia en los procesos educativos y la experiencia vivida en el proyecto, de manera que se hace evidente cómo los ambientes educativos favorecen experiencias en los sujetos que los habitan, los transitan y los configuran, siendo capaces de provocar en ellos una mirada reflexiva y un poder movilizador hacia la acción transformadora.

### **1.2.3. EXPERIENCIA Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS**

Como un tipo de investigación cualitativa, esta sistematización de experiencias remite a pensar y concretar los conceptos de experiencia y aprendizajes significativos. Por otra parte, los procesos educativos y, en este caso, los procesos de desarrollo infantil temprano también favorecen esta reflexión.

Larrosa & Skliar (2009), se refieren a la experiencia como:

Eso que me pasa. No que pasa, sino eso que me pasa. [...] la experiencia supone algo exterior a mí. Pero el lugar de experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Haciendo ver la experiencia como aquello que se vive y que deja aprendizajes; aquello que pasa por el ser, que lo atraviesa dejando huella y lo hace ser otro.

Igualmente, para Mèlich,

La experiencia como acontecimiento propiamente humano, se da inevitablemente en un tiempo y en un espacio concretos, y por tanto, finitos. La experiencia es una fuente de aprendizaje que muestra al ser humano singular en su propia e ineludible finitud. Subjetividad, transmisión, narración, testimonio y, finalmente, aprendizaje. Estas son algunas de las características fundamentales de toda experiencia humana". (2002, p.79)

Desde esta perspectiva, la experiencia será siempre subjetiva y, frente a ella, no se puede tener pretensiones de objetividad absoluta; se puede transmitir, pero no para que los otros la hagan, sino que la re-hagan nuevamente según sus propias vivencias.

Como una claridad transversal a este proceso de sistematización, se precisa que, tanto Mèlich como Larrosa, manifiestan una estrecha relación entre la experiencia y el aprendizaje, de tal manera que cuando se hace una experiencia con algo, significa que ese algo alcanza al ser, se apodera de él y lo transforma, y por ello, hacer una experiencia quiere decir dejarse transformar y aprender.

Como contraste, se retoma el proceso de aprendizaje desde un teórico constructivista, David Ausubel, de quien, para efectos de las reflexiones que se proponen con esta Sistematización, hace referencia de manera específica al concepto de Aprendizaje Significativo.

Para Ausubel (1963, p.58) el aprendizaje significativo es el proceso por el cual una nueva información o conocimiento se relaciona de manera *no arbitraria y sustantiva* con la estructura cognitiva de la persona que aprende; es decir, que esas nuevas ideas que llegan, se relacionan y se conectan con algo que el sujeto ya sabe, produciéndose un aprendizaje que tiene significancia para esa persona y, por lo tanto, esas ideas son integradas nuevamente a su estructura cognitiva. Se trata de un concepto que podría asimilarse a las concepciones mencionadas de Mèlich y Larrosa.

El aprendizaje significativo más básico es el del significado de los símbolos y lo que representan, siendo denominado como el aprendizaje representacional. Ausubel explica que “ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos)”, (1963, p.42). De éste dependen los demás tipos de aprendizaje. El aprendizaje conceptual se da a través de dos procesos. En el primero se da la formación del concepto, y en el segundo, su asimilación. Y, por último, el aprendizaje proposicional, que va más allá de la asimilación de lo que representan las palabras, ya que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposición; aún más allá del concepto mismo se capta su significado denotativo (las características evocadas al oírlos) y connotativo (la carga emocional, actitudinal e idiosincrática que provoca). (p.44).

Es importante destacar entonces, retomando a Otálora, que:

Un espacio educativo es significativo si se trata de cualquier situación, actividad, tarea o práctica que sea acompañada por pares y cuidadores y enriquecida con la generación de múltiples interacciones, que se relacione con otras experiencias de la vida de los niños y con las metas del grupo cultural al que pertenecen, que les brinde la oportunidad de aprender conocimiento realmente nuevo, establecer desafíos, resolver problemas complejos, descubrir, crear, innovar y que les exija “pensar”. Desde este

punto de vista, los espacios educativos significativos son ambientes de aprendizaje que favorecen no sólo la adquisición de múltiples 'saberes', sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida". (2010, p.78).

Finalmente, el ser humano, con la experiencia (lo que le pasa) y todo aquello que aprende, lo que hace es transformarse y transformar sus prácticas. Este principio de transformación es desarrollado por Larrosa & Skliar:

Ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma". (2009, p.16).

Ese sujeto que se transforma a sí mismo, transforma con ello lo que hace, sus acciones, su historia. Transforma sus prácticas: las actividades que realiza de manera intencionada a partir de sus aprendizajes y la visión del mundo.

### **1.3. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS**

#### **Fundamentos epistemológicos**

Esta investigación inició debido a una demanda externa: la necesidad de dar respuesta al requerimiento de un trabajo de grado para la Maestría en educación y desarrollo humano del convenio CINDE - Universidad de Manizales, aunque, en el curso de la investigación, el interés que nos despertó el proceso llevado a cabo en Santa Lucía, cambió radicalmente nuestra perspectiva.

El tipo de investigación es teórico – empírico porque busca poner en diálogo algunas teorías aprendidas en nuestra maestría, con las realidades empíricas observadas. La postura epistemológica es hermenéutico interpretativa, pragmática, al incluir en cierta medida la fenomenología, al aceptar algunas veces la interpretación de los "fenómenos" tal y como se le presentan a la persona en su fuero interno.

La metodología es cualitativa debido, fundamentalmente, a que nuestra intención primordial es la comprensión del proceso llevado a cabo durante el proyecto Sembrando esperanzas por la primera infancia en Santa Lucía, con la finalidad de convivir, buscar sentido y armar la estructura profunda de la realidad investigada por medio de las categorías, y compartir este conocimiento allí generado, inicialmente subjetivo, pero luego contrastado con la opinión de los actores, comprendiendo que la realidad construida es compleja y variable.

Los observables son de naturaleza cualitativa, y, más que ponderables, son caracterizables. La ventana de observación se determinó enmarcando en ella las preguntas de investigación, y las fuentes constituyeron: representantes de las instituciones vinculadas, FUSEME, CINDE y el FPAA; habitantes de la zona urbana del municipio de Santa Lucía, los documentos generados durante el proyecto, las personas participantes del proyecto y la comunidad de la misma población. De allí provinieron los datos que analizamos posteriormente.

Las técnicas utilizadas fueron: el Registro descriptivo de hechos: levantados de diversa forma (Fotografía, video, grabaciones, obtención de datos concretos, etc.), la Observación directa en campo, la Entrevista, las Fotos y el Video, la Historia oral, el Grupo en conversación y la Indagación documental.

El tipo de investigación realizada fue una sistematización de experiencia.

### **1.3.1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

En Colombia, la Sistematización de Experiencias es un tipo de investigación recurrente en diversos programas de pregrado y posgrado, en especial en Ciencias Sociales y Educación, aunque también se encuentra que es empleada por diversas entidades públicas y privadas.

En un proceso de investigación y narración de su propia experiencia, Jara (2012) describe cómo en América Latina, la sistematización ha vivido su desarrollo en el devenir entre el campo de la educación popular y el trabajo social, disciplinas que se han preocupado por volver a sus experiencias y reflexionar sobre ellas, no solo a manera de evaluación de impactos, sino como proceso reflexivo en sí mismo, apareciendo como un “nuevo paradigma epistemológico” para la producción del conocimiento científico de la realidad.

El interés por el tema de la sistematización, durante los años setenta y ochenta, en América Latina, surge y se alimenta de seis corrientes renovadoras de empeños teórico-prácticos que buscan redefinir desde la

particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces: El Trabajo Social reconceptualizado, la Educación de Adultos, la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa. (Jara, 2012).

Jara plantea que la sistematización es una interpretación crítica, en tanto es resultado del esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, proceso que requiere ordenar y reconstruir lo vivido, y producir nuevos conocimientos tomando distancia de las experiencias en sí mismas:

La sistematización al reconstruir el proceso de la práctica, identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, “hacer un alto para tomar distancia” de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación. (Jara, 2004).

Según Mejía (2008), la sistematización, en la actualidad,

Es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber... [En tal sentido] no es evaluación, no es investigación en el sentido clásico del término y abre un espacio específico en donde intenta colocarse al lado de otros enfoques de investigación cualitativa dotando con capacidad de saber a esa práctica y a los actores de ella.

Retomando nuevamente a Jara (2004), se identifican tres usos de la Sistematización de Experiencias:

- Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de la teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

En este sentido la sistematización se acoge para la experiencia vivida, como una práctica que, de manera intencionada, favorece la interacción de los sentidos y significados y comunica lo aprendido, lo transformado, de manera que se retoma y

se recrea la experiencia poniendo en el centro el sujeto y su relato, produciendo conocimientos sobre sus vivencias, sus prácticas educativas, sobre la experiencia.

Así la sistematización, como es entendida, en este proyecto permite valorar los frutos cosechados y preparar el terreno para nuevas cosechas que favorezcan finalmente el reconocimiento de la primera infancia y su desarrollo como seres humanos.

## 2. METODOLOGÍA

En la Sistematización “Cosechando frutos de Esperanza”, a través de la metodología propuesta, se hace un acercamiento al enfoque con que se aborda esta investigación cualitativa. Un enfoque, de acuerdo con Jara (2004), orientado hacia una interpretación crítica de lo vivido, con el que las investigadoras se esfuerzan por describir el sentido de las experiencias, como lo evidencian las estrategias metodológicas planteadas en la siguiente ruta:

**Cuadro 1. Síntesis de la Ruta Metodológica**

MOMENTO	DESCRIPCIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
MOMENTO 1. Recuperando el proceso vivido “Sembrando Esperanzas por la Primera Infancia en Santa Lucía”	Reconstruir la historia	Archivo vivencial: Instrumentos (Formatos) – Inventario
		Crónicas de flujo de proceso (en tabla) - Línea del tiempo (Presentación con el Registro fotográfico)
	Ordenar y clasificar la información	Guía de ordenamiento o un cuadro de preguntas
		Entrevistas
		Grupos de Discusión
	Devolución de los hallazgos a los actores: La carta - Quien Soy - Colcha de retazos	
MOMENTO 2. Analizando la Cosecha	Interpretar de forma crítica el proceso vivido, mucho más allá de lo descriptivo	Definición de categorías de análisis
		Organizar líneas fuerza a partir de una guía de ordenamiento o cuadro de preguntas
		Desarrollo del índice del texto
MOMENTO 3. Cosechando frutos de Esperanza	Formular conclusiones	Trabajo escrito de la Sistematización Artículos individual y grupal
	Comunicar los aprendizajes	Informe y artículos Álbum fotográfico digital

### **Momento 1. Recuperando el proceso vivido “Sembrando Esperanzas por la Primera Infancia en Santa Lucía”**

Consta de dos pasos:

**a. Reconstruir la historia:** Recoge una visión global de los principales acontecimientos que fueron ordenados cronológicamente. Con tal fin, se acudió al archivo del proyecto, que consta de informes, actas, memorias, relatorías y registro fotográfico. Con el diseño de un inventario, se realizó la caracterización general de sus contenidos. El archivo es uno de los principales dispositivos de la

sistematización, en tanto “no es simplemente un lugar para guardar documentos, sino un sitio donde se construye la secuencia del proceso y queda registrada la forma viva, bajo la cual el proyecto tomó forma en los grupos humanos que lo constituyen”. (Mejía, 2008).

Esta manera de organizar la información existente permite ir construyendo los resultados. A partir de él, se elaboraron crónicas de flujo de proceso, en tablas, herramienta de organización y visualización a través de la cual se consolidan de forma secuencial los hechos, sus intenciones y sus logros, definiendo los ejes internos que constituyen la dinámica del proyecto.

Finalmente, la Línea de tiempo, una presentación con el registro fotográfico y audiovisual que hizo parte de las evidencias de los informes. Permite evidenciar el progreso de las actividades, enmarcando los hallazgos más relevantes según los objetivos y las categorías. Si bien con este registro no se realiza un proceso de análisis iconográfico, se diseña, a partir de la línea del tiempo, una estructura que permite comprender los momentos del proyecto, identificar lugares, personajes, actividades y, sobre todo, vivencias de las que se relataron en los documentos analizados.

**b. Ordenar y clasificar la información.** A partir de la reconstrucción de la historia, se ubicaron visualmente los componentes del proceso. Para ello se implementó una guía de ordenamiento, un cuadro de preguntas que permitió articular los aspectos básicos de interés:

- Objetivos previstos por los actores.
- Necesidades planteadas por la población.
- Logros, dudas y dificultades.
- Acciones generadas y realizadas dentro y fuera del grupo.
- Vinculaciones con los organismos gubernamentales y no gubernamentales.
- Percepción del resto de los habitantes de Santa Lucía sobre el proyecto.
- Participación de la comunidad en el proyecto.
- Motivación que los llevó a participar.
- Principales acciones realizadas.
- Aspectos que les ayudaron a continuar.
- Formas de relación externa del grupo con otros sectores de la población.
- Objetivos de formación.
- Aprendizajes significativos de los actores involucrados en el proyecto.
- Nuevas prácticas personales, organizacionales e institucionales, con relación a la educación en la primera infancia a partir del proyecto.

En síntesis, ordenar y clasificar la información permitió reconstruir la experiencia, vista ya como un proceso, a raíz de las acciones, los resultados, las intenciones y las opiniones de quienes la llevaron a cabo, para lo que fue importante complementar la información escrita revisada con entrevistas y grupos de discusión, en los que, a su vez, fue igualmente relevante la línea del tiempo, con la que se realiza la devolución de los hallazgos a los actores, quienes al verse, y ver su proceso, reflexionan, comentan y complementan lo construido. Con sus aportes, se valida lo avanzado hasta el momento y se construyen colectivamente las líneas fuerza, haciendo que los actores del proyecto sean protagonistas de su sistematización.

## **Momento 2. Analizando para la cosecha**

En este caso, se le ha apostado a un ejercicio desde la hermenéutica, fundamentado en lo humano y lo sensible, sin perder lo riguroso y lo profundo, en el que se han logrado integrar los recuerdos, las experiencias y las expectativas. Se cosecharon cinco frutos, las 5 líneas fuerza, que surgen de un proceso de cuatro pasos:

1. Separación del texto en unidades básicas de significación.
2. Asignación de códigos a cada unidad.
3. Agrupamiento de códigos en categorías.
4. Elaboración de argumentos interpretativos por cada categoría.

Para lograrlo, se concretan las preguntas guía, aquellos interrogantes que requieren respuesta para la comprensión de la experiencia. Estas preguntas surgieron de la guía de ordenamiento construida en el momento 1 y se complementaron en el transcurso de la sistematización: ¿Quiénes crearon esta experiencia?, ¿Por qué pasó lo que pasó?, ¿Las necesidades se mantienen igual?, ¿En qué han cambiado?, ¿Qué cambios se han producido?, ¿Qué tensiones y contradicciones aparecieron?, ¿A qué se debieron?, ¿Se mantienen?, ¿Qué acciones demuestran que el proceso ha sido beneficioso?, A partir de lo visto ¿Cómo se entiende el concepto de desarrollo de la primera infancia y su importancia en los procesos educativos?, ¿En qué medida el trabajo de los grupos incidió en la participación del resto de la población?, ¿Los objetivos, general y específicos, se cumplen en el transcurso del proyecto?.

Con base en estas preguntas guía se elige, entre los documentos existentes en el Archivo vivencial, las actas y las relatorías como insumo “narrativo”, ya que en estos documentos reposaba la mayor cantidad de respuestas.

A través del software Atlas ti Versión 7, se cargaron doce documentos, de los cuales se descartaron dos por su presentación manuscrita (que presenta dificultades para su lectura comprensiva), quedando, finalmente, diez documentos para revisión. Al hacer la revisión de cada texto, y seleccionar las citas (codificación), surgen cuarenta y seis códigos, que se agrupan en categorías de primer nivel, y luego en categorías de segundo nivel, hasta consolidarse cinco líneas fuerza.

Las líneas fuerza son básicamente ejes o hitos relevantes para desarrollar los objetivos de la sistematización, son las ideas centrales, con base en las cuales se recopilan los resultados de la sistematización.

A partir de entrevistas y grupos de discusión, las preguntas guía y las líneas fuerza se fueron complementando en el proceso, en la medida en que los hallazgos permitieron el logro de los objetivos específicos de la Sistematización. En la visita de campo a Santa Lucía, en los encuentros con integrantes de FUSEME y con participantes del proyecto, inicialmente se presentó un video en Movie Maker, con una duración de 45 minutos, que rememoro desde el inicio hasta el final todo el proceso y lo vivido durante el proyecto.

Otra finalidad del video, fue la de hacer sentir y comprender a las participantes quienes eran antes y después como resultado trascendente de la vida de cada implicado en este proceso.

Con la finalidad de recopilar sus vivencias y experiencias se aplicaron tres técnicas:

**¿Quién soy?** Las participantes registran en fichas de visualización, información sobre su experiencia, en forma de dibujo, gráficas de barras o de torta, comparaciones con elementos de la naturaleza o fantásticas o simplemente describiendo por escrito, o realizando un paralelo, quiénes eran antes del proyecto y quiénes son ahora, después.



Figura 2. En el centro actividad quien soy, marco: línea del tiempo del proyecto.

**La Carta.** Es una actividad en la que se motiva a los actores a escribir una carta narrando sus experiencias y aprendizajes más significativos, como si se la compartieran a un familiar o amigo cercano; posterior a la visita se compararon los resultados obtenidos con los objetivos iniciales del proyecto “sembrando esperanzas por la primera infancia en Santa Lucía” con finalidad sistematizadora.

**Colcha de retazos.** Técnica con la cual los actores analizan y reafirman las líneas fuerzas y establecen los componentes que hacían parte de cada una de ellas.

### **Momento 3. Cosechando frutos de esperanza**

Se retoman los productos, se analizaron los documentos obtenidos de las técnicas “Quién soy” y “la Carta” clasificándolas dentro de una de las cinco líneas fuerza, se

contrastan los resultados y se registra el proceso mismo de la sistematización. En este momento se vuelve a lo desarrollado desde la ordenación, la reconstrucción y la interpretación de la experiencia, exigiendo la consolidación de aportes conceptuales. Para este momento se plantean dos pasos, que se describen a continuación, pero se desarrollan en los capítulos siguientes:

**a. Formulación de las conclusiones.** Para la interpretación de la experiencia del proyecto “Sembrando Esperanza por la Primera Infancia en Santa Lucía”, se parte de la identificación de aprendizajes significativos de los actores: madres comunitarias, madres FAMI, administración municipal, madres, padres de familia, niños y niñas del municipio de Santa Lucía, Atlántico, que hicieron parte de este proyecto, para, luego, determinar que en este proceso existe una relación entre los aprendizajes significativos identificados y las nuevas prácticas personales, organizacionales e institucionales, con respecto a la educación en la primera infancia.

**b. Comunicar los aprendizajes.** Para compartir con otras personas lo aprendido, lo experimentado y lo vivido durante la Sistematización, se propuso producir, además de los requerimientos para el proceso académico (informe técnico, artículos y propuesta educativa), un material que permita el efecto multiplicador con la población de Santa Lucía, en la región Caribe y con lectores en general. Así, se diseñó un álbum fotográfico digital que narra la experiencia, retomando la línea de tiempo, considerando la relevancia de la fotografía en este proceso, tal como lo afirma Mejía:

La imagen nos va a permitir ver los escenarios y la manera como se da la interrelación en dichos escenarios [...] una secuencia de fotografías organizada puede reconstruir “lo otro” que pasó en un proyecto y que no quedó registrado por las formas tradicionales de hacerlo. (2008).

### **3. PRINCIPALES HALLAZGOS**

#### **3.1. RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO**

##### **3.1.1. En contexto: Datos de Santa Lucía (Atlántico) donde se vivió la experiencia**

Santa Lucía, según su Esquema de Ordenamiento Territorial (CMSLA, 2000), es un municipio ubicado en la margen derecha del Canal del Dique, brazo del Río Magdalena, en el cono sur del departamento del Atlántico. Tiene una extensión total de 84 Km<sup>2</sup>; 2 Km<sup>2</sup> su área urbana y 82 Km<sup>2</sup> su área rural. Dista 79.2 km de Barranquilla, capital del Departamento, por la vía que conduce a Cartagena.

Sus tierras pertenecen a llanuras aluviales arcillosas, con escaso desnivel, y, debido a la construcción del Canal del Dique y la carretera que conduce a Barranquilla, que está tres metros por encima de los niveles de inundación, formándose un área deprimida, que en época de invierno se inunda y en algunas partes no desagua. Su cobertura vegetal es primordialmente de sotobosque. Su temperatura promedio es de 28°C y, por la cercanía del Canal, se forma un microclima con muy poco viento y mucha humedad, que hace sentir más alta su temperatura.

El Canal del Dique es un caño artificial que permite la navegación desde Cartagena hasta el río Magdalena. Fue iniciado desde el siglo XVI y tiene una longitud de 113 kilómetros. Desde su creación hasta mitad del siglo XX fue la única vía de comunicación de la ciudad con el interior del país y actualmente ha perdido importancia ante la prevalencia del transporte terrestre.

Este municipio es llamado la “Despensa Agrícola” del Atlántico, apelativo que, en la actualidad, no hace gala de la situación actual, ya que después de la inundación en el año 2010, no se han recuperado sus cultivos y su sistema de riego. La gran mayoría de su población depende de la agricultura, y una pequeña proporción del comercio y los servicios.

##### **3.1.2. Sujetos de la Experiencia**

El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAA) fue creado en el año 2000, como una persona jurídica de utilidad común, sin ánimo de lucro. Surge de un convenio bilateral entre los gobiernos de la República de Colombia y el de los Estados Unidos de América, en el marco de la Iniciativa para las Américas, desde la que se ha promovido la reducción de la deuda y la celebración de acuerdos de

canje de deuda por naturaleza, generando recursos que se han canalizado a través de la cuenta de las Américas, y se han orientado a inversiones en la línea temática ambiental y en el fomento de la supervivencia y el desarrollo integral de la niñez. (FPAA, 2012).

#### **Misión FPAA**

El Fondo Acción es una organización no gubernamental, sin ánimo de lucro, regido por el derecho privado, enfocado a construir una mejor relación entre la comunidad y el ambiente, y apoyar procesos de desarrollo de la niñez, con el propósito de generar cambios significativos y sostenibles en la sociedad colombiana.

Para la recuperación de la información sobre el Fondo, se hizo contacto con la señora Julia Simarra y el señor Silvio Pereira, equipo del FPAA para el proceso de Santa Lucía. Desde el FPAA se diseña y formula la primera convocatoria: “Derecho al desarrollo infantil temprano en la región Caribe”, de la cual surgen, entre otros, el proyecto “Sembrando Esperanza por la Primera Infancia en Santa Lucía”.

Se pone en escena la organización que formula y ejecuta el proyecto, siendo, además, el puente directo con la población beneficiaria: la Fundación Sembrando Esperanza [FUSEME] es una organización de base comunitaria que, desde 2004, ha prestado servicios de educación inicial en el municipio de Santa Lucía, en el Departamento del Atlántico.

Para promover la incorporación de nuevos estudiantes, operaba con un sistema mixto de matrícula, mediante el cual las familias con posibilidad de pago, subsidiaban a otras que no contaban con los recursos. En el momento del proyecto, ejecutaban un convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] para la administración del programa de Madres FAMI.

En los sectores con menor capacidad socioeconómica del Municipio, la Fundación, en 2011, favorecía a 221 familias atendidas por 17 madres FAMI. (FUSEME, 2015).

#### **Misión FUSEME**

Impulsar el desarrollo social de los niños, niñas jóvenes y de la familia en general. Ofreciendo servicios orientados al mejoramiento de la calidad de vida en convenio con entidades del Sistema Nacional de Bienestar Familiar [SNBF] y cooperaciones internacionales.

FUSEME, como organización, fue representada por Edna y Jaime Ariza, dos hermanos que han construido juntos un sueño, que paulatinamente gestaron y están viendo crecer. Pero también hacen parte de esta organización los demás participantes del proyecto, a quienes los une el interés por el desarrollo infantil temprano en su localidad.

Y, finalmente, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE], organización sin ánimo de lucro, fundada en 1977, cuyo eje central es la creación de ambientes adecuados para el sano desarrollo físico y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad en Colombia, Latinoamérica y el mundo, a través del trabajo con la familia, la comunidad y las instituciones educativas. (CINDE, 2015).

#### **Misión CINDE**

Promover el desarrollo humano integral de los niños, niñas y jóvenes en Colombia y otros países, a través de la investigación y desarrollo de alternativas de solución innovadoras acordes a los desafíos más relevantes del contexto; la formación de talento humano, la diseminación de experiencias, la participación en red y la incidencia en políticas.

Por parte del CINDE, la señora Inés Arango, conocida en Santa Lucía como “la seño Inés”, fue la facilitadora del proyecto, y quien además contó con la disposición de otros profesionales de la entidad en el desarrollo de algunas temáticas y acciones.

Son tres actores institucionales que identifican en la sistematización de su experiencia, la posibilidad de generar innovadoras y mejores propuestas por el desarrollo humano, como se hace evidente en sus Misiones. Y en uno de estos actores, en FUSEME, se ubican los participantes directos del proyecto; madres, mujeres y hombres, con quienes, a partir de los hallazgos, se centra el análisis con relación a la transformación de sus prácticas.

Después de cada acción, corresponde una reacción, y los actores del proyecto no son una excepción. Luego del desarrollo del proyecto, la fundación FUSEME queda fortalecida no solo en lo administrativo y en los mecanismos de gestión de proyectos, sino también en cuanto a las bases conceptuales, pedagógicas, jurídicas y psicológicas de la educación en primera infancia.

Por su parte, las participantes del diplomado adquirieron una preparación certificada (el diplomado), por una entidad con gran trayectoria, reconocida no solo en el país sino también en el exterior como líder en educación y desarrollo de la infancia. De este modo, la preparación práctica que habían adquirido se complementó con las bases conceptuales del neurodesarrollo, las políticas públicas, la pedagogía y didáctica que requiere la atención en primera infancia.

La población atendida por las facilitadoras y por los estudiantes capacitados, adquirió las bases necesarias para lograr un desarrollo armónico y acorde con los últimos conocimientos en puericultura, lúdica, desarrollo familiar y personal, para ser buenos padres, hermanos y familiares de los menores.

Por su parte, las investigadoras, son dos estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, que se realiza en el municipio de Sabaneta (Antioquia) en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Para este proyecto, trabajan de manera independiente, ya que esta modalidad de investigación les fue propuesta por sus tutores académicos para desarrollar competencias investigativas, dar cuenta de su Tesis de grado y dejar aportes desde sus visiones profesionales.

Para la recolección de la información en forma física les entregaron toda la información documental que reposaba en el archivo de FUSEME, los cuadernos de anotaciones de la facilitadora por parte de CINDE, señora Inés Arango, y el Fondo puso a su disposición los informes presentados por FUSEME, el CINDE y los de sus propios empleados, quienes supervisaron el proyecto.

Posteriormente realizaron una visita de varios días a la población de Santa Lucía, en ella desarrollaron los talleres que permitieron los mejores hallazgos y orientaciones sobre las líneas fuerza; nos referimos específicamente a las actividades denominadas: ¿Quién soy? y la carta; que luego fueron refinados en el grupo de discusión y entrevistas a personajes claves del proyecto.

Seguidamente hubo comunicación personal por medio de múltiples llamadas y correspondencia vía correo electrónico con las participantes, lo que les permitió informarse de primera mano, acerca del proceso, las dudas que se suscitaron y los resultados del proyecto “Sembrando esperanza por la primera infancia en Santa Lucía”, el contexto en el cual se desarrolló y los cambios y aprendizajes obtenidos tanto en las personas como en las instituciones.

### 3.1.3. Momentos Vitales del proyecto – Línea del tiempo

La fase de formulación comienza en el año 2009, por parte del FPAA, con el diseño de la primera convocatoria “Derecho al desarrollo infantil temprano en la región Caribe”, lo que implicó para esta entidad un proceso de reflexión sobre los esquemas de formulación de proyectos y asignación de recursos, tal como se registra en la Sistematización “Tendiendo puentes entre organizaciones”:

En 2009 el reto del equipo fue encontrar una manera distinta y nueva para fortalecer y desarrollar capacidades en las organizaciones prestadoras de servicios a niños y niñas menores de seis años. Este objetivo se debía lograr mediante el mecanismo de convocatoria de proyectos. Para diseñar la convocatoria, el equipo del Fondo Acción se centró en tres elementos: el primero apuntaba a atender la demanda de fortalecimiento, expresada por las propias organizaciones; el segundo implicaba focalizar geográficamente la inversión en la Costa Caribe; el tercer elemento introducía la principal innovación en el esquema tradicional de convocatoria pues invitaba a las organizaciones a presentarse en parejas o arreglos institucionales compuestos por organizaciones interesadas en aprender y organizaciones motivadas a enseñar. [...]. La convocatoria se hizo y permitió seleccionar nueve proyectos”. (FPAA, 2012, p.1).

Luego de superar los requerimientos administrativos se da inicio a la gestión y puesta en marcha, al ser aprobados tanto el “perfil de interés” que presenta FUSEME, como organización de base interesada en aprender, y el “perfil de oferta” que presenta CINDE para esta fundación, como organización motivada a compartir sus aprendizajes.

Sin embargo, la fatalidad pareció inicialmente truncar el proyecto. La época invernal que afectó a Colombia en el año 2010, a consecuencia del *Fenómeno de la niña*, provocó el rompimiento del Canal del Dique y, por ser una depresión gran parte del territorio, con niveles más bajos que los de la canalización, provocó la inundación del municipio de Santa Lucía, de manera que sus construcciones quedaron cubiertas de agua, sus pertenencias completamente destruidas, y sus habitantes se desplazaron como medida de protección.

A pesar de todas las dificultades, y luego de un receso en el que se dio el retorno de la mayoría de sus habitantes, el proyecto se instala oficialmente el 24 de mayo de 2011, con la primera visita oficial del enlace de CINDE, la señora Inés Arango y la delegada por parte del FPAA, la señora Julia Simarra.

La propuesta tenía como propósito “fortalecer competencias en el equipo de la Fundación Sembrando Esperanza y en su base comunitaria, permitiéndoles elevar su capacidad de gestión para contribuir con el desarrollo integral de la primera infancia de su comunidad, con participación de la familia.” (CINDE, 2010).

Durante un año, entre los meses de mayo de 2011 y junio de 2012, FUSEME, asesorada metodológicamente por CINDE, desarrolla su proyecto, a su vez apoyados presupuestalmente por el FPAA.

La meta inicial consistía en formar un grupo de 17 multiplicadoras(es), la mayoría madres FAMI, madres comunitarias y docentes de la Institución Educativa Santa Lucía; sin embargo, en la ejecución se sobrepasó las expectativas en cantidad de beneficiarios y resultados, llegando a 33 participantes y articulando diversos actores en otras actividades.

Interrogando a los participantes sobre los motivos para tan buena acogida, algunos expresaron la posibilidad de capacitarse y certificarse formalmente como agentes educativos en primera infancia; otros mencionaron la sensación de estar con este proyecto reiniciando de nuevo sus vidas, luego de la tragedia que casi les quita todo lo material; y otros, como una expresión de tenacidad ante la adversidad.

Para el proceso, el alto número de participantes significó la posibilidad de extender sus beneficios no solo a los menores de 5 años, sino también a la población de edad escolar, incluso hasta la de los estudiantes en proceso de alfabetización, quienes también participaron, y la sensación generalizada de todos los entes representativos del municipio y gran parte de la población, de estar asociados por una finalidad benéfica común.

Este grupo de multiplicadores, a su vez, llevó a cabo un proceso formativo a doscientas veintiún (221) familias de la comunidad, con un promedio de cuatro niños/as a su cuidado, impactando una población de ochocientos (800) niños/as como beneficiarios directos.

Como característica diferencial, desde CINDE se trascendió de un proceso de capacitaciones puntuales a un proceso de formación sistemático, teórico-práctico, basado en el diseño de un Diplomado para Agentes Educativos sobre diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación y seguimiento de programas de atención a la primera infancia. Contempló dentro de sus acciones, encuentros de formaciones presenciales y virtuales, grupos de estudio, la consolidación de comités de trabajo, reuniones educativas con las familias y visitas familiares.

Este proceso formativo generó incidencias en varios aspectos, reforzando la cualificación de los agentes educativos de Santa Lucía, al implementarse temáticas orientadas a fundamentar y posicionar su rol en el desarrollo del municipio. Se llevaron a cabo, encuentros para la consolidación de proyectos de vida, a partir de estrategias propuestas por el Programa Crecer en Familia del CINDE, en los que se parte del reconocimiento de sus propias experiencias de vida para la transformación de sus prácticas.

También se motivó la organización de la comunidad de Santa Lucía para atender a los niños, niñas y sus familias, elaborando el diagnóstico municipal y vinculando a padres, madres, cuidadores y jóvenes estudiantes de grado 11<sup>o</sup>, en el desarrollo de contenidos educativos tales como: Valoración del Desarrollo integral a partir de la escala, ficha y plan familiar, prácticas de crianza, auto concepto, salud e higiene, nutrición, desarrollo socio afectivo, comunicativo y cognitivo, medio ambiente, y juegos y juguetes con objetivos educativos.

Además, se contribuyó al fortalecimiento de habilidades conceptuales relacionadas con la estrategia Juega y Aprende a Pensar (JAP) del CINDE, el manejo de juegos de la ludoteca y la elaboración de juguetes con recursos del medio. Por parte de las multiplicadoras se elaboró una cartilla metodológica que sirve como material de apoyo para sus trabajos con padres, madres y/o cuidadores.

A través del proyecto “Sembrando Esperanzas por la primera infancia de Santa Lucía” se articuló un Comité Gestor con representantes de diferentes entidades locales, encargado del apoyo y seguimiento al programa. También se consolidó, para el proyecto, un Equipo Coordinador que asume responsabilidades y retos frente al mejoramiento de la calidad de vida de las familias y la comunidad en general.

En esta misma línea de las relaciones interinstitucionales y el reconocimiento de otras prácticas que permitan mejorar las propias, a través del proyecto se posibilitaron dos eventos que dejaron huellas: Una Pasantía, en la que delegados de FUSEME visitaron en Medellín algunas experiencias en primera infancia, y una Gira de Buenas Prácticas, donde se compartió con otras organizaciones del Caribe, los logros de FUSEME generados en su trayectoria y a través del proyecto.

Como los momentos más emotivos para los participantes del proyecto, se hace alusión a la primera visita y al momento de la despedida. De todo lo vivido, se

conservan en la memoria anécdotas que les permiten narrar su experiencia y el registro fotográfico es de utilidad para mantener presentes sus aprendizajes.

El FPAA, además de la financiación del proyecto, implementó sus herramientas para fortalecer la organización interna, la capacidad administrativa y regularizar su formalización legal, fortaleciendo su manejo contable, estructura administrativa y manual de funciones.

El CINDE, a través de la implementación de las acciones, y en especial con su proceso formativo, permitió al equipo de FUSEME fortalecer y potencializar sus estrategias de intervención; ellos, a su vez, empoderaron a su base comunitaria para impactar en sus prácticas dirigidas a la niñez, desde la gestación hasta los seis años.

### **3.2. LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS**

En esta Sistematización de experiencias, por medio de la lectura, la revisión documental y el trabajo de campo, se elabora un tejido en común, donde se entrelazan aprendizajes significativos, experiencias que causaron transformaciones y nuevas prácticas.

De estas lecciones aprendidas y de los impactos que se generaron, se da cuenta en este documento, y se recogen en cinco frutos, denominados Líneas Fuerza, que serán descritas y comentadas en este texto, para ser desarrollados con mayor amplitud en el artículo de resultados.

#### **3.2.1. LECCIONES APRENDIDAS: más que logros y dificultades, transformaciones de vida**

Los aprendizajes significativos que se adquirieron con este proyecto se concretan en argumentos que giran en torno a evidenciar la transformación de las prácticas y ambientes educativos para la primera infancia, a partir del proceso formativo que vivieron, y cómo estas transformaciones son permeadas por las características culturales, costumbres y rituales de los diferentes actores.

#### **Lección 1. El proceso de la convocatoria “Derecho al desarrollo infantil temprano en la Región Caribe”**

Se considera una lección aprendida porque recoge de la experiencia, el punto de partida, logros y dificultades; pero, más allá de ello, permite el reconocimiento de una metodología innovadora para la asignación de recursos, tal como lo registra el FPAA (2012, p.4); explorando nuevas formas de lograr sus objetivos, el Fondo decidió intentar una nueva forma de financiar proyectos relacionados con primera infancia en la región Caribe:

En una de muchas discusiones del equipo, logramos “salirnos de la caja” y propusimos diseñar la convocatoria bajo un esquema de mercado, donde la asignación de recursos se basara en las fuerzas de la oferta y la demanda. Esos conceptos –mercado, oferta y demanda– lograron mover al equipo a un nuevo lugar. (FPAA, 2012)

En una convocatoria abierta se invita a entidades que requieren aprender y ser fortalecidas, quienes formularon sus perfiles de interés, en los que describían sus necesidades para fortalecer su desempeño en la atención a la primera infancia, y los métodos y herramientas que les interesaba para ese proceso de aprendizaje.

Estos perfiles fueron estudiados para ser seleccionados por parte del equipo del FPAA. Luego se convoca a entidades que consideren aportar sus conocimientos a que formulen sus perfiles de oferta, en los que describen su experiencia y el método que proponen para el proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, CINDE presenta su perfil de oferta para FUSEME.

El papel del FPAA consiste en consolidar las parejas de organizaciones, a través de asesorías y encuentros, en los que finalmente se formulan los proyectos.

La metodología de la convocatoria fue novedosa. Aunque en un principio no parecía sencillo, fue acogida por organizaciones que querían aprender y también por las que querían enseñar, evidenciando que, más allá de los recursos financieros y del conocimiento técnico, lo que hace posibles estos acuerdos institucionales es una base mínima de confianza entre las personas. (FPAA, 2012, p.11).

La implementación de esta convocatoria se focalizó en los siete departamentos de la Región Caribe y su pretensión fue “enfocar la inversión en la promoción del desarrollo infantil en los primeros años de vida, centrándose en la educación inicial y en el apoyo a la familia gestante” (FPAA, 2012, p.6). Esta focalización geográfica favoreció que los recursos invertidos mostraran impactos regionales y potenció sinergias entre instituciones y organizaciones locales. Pero, al permitir que se unieran organizaciones de otras regiones del país, ofreció la posibilidad de

reconocer que las diferencias culturales entre los equipos no fueron una barrera para la construcción colectiva.

Los resultados de los nueve proyectos implementados reposan en los archivos del FPAA y son de resaltar, según los coordinadores del Fondo y cada una de las organizaciones que hicieron parte del proceso. Pero, más allá de las evidencias de la ejecución de las acciones, quedan organizaciones de base fortalecidas y prácticas en primera infancia transformadas.

## **Lección 2. Voluntad y compromiso**

Esta lección aprendida gira en torno a la disposición y tenacidad de las personas que, cuando se comprometen, como afirma Mèlich, en un sentido ético, superan los retos y dificultades que el camino les presenta, propiciando aprendizajes significativos para sí mismos y para otros.

Designaré con el nombre de ética a una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro, hacia la vida y la muerte del otro. (Mèlich, 2002, p.50).

El proceso de selección en la convocatoria implicó que algunas organizaciones y sus proyectos no resultaran elegidos, por lo cual, una vez aprobado el proyecto Sembrando Esperanzas por la primera infancia en Santa Lucía, la situación de inundación vivida por el rompimiento del Canal del Dique, generó dudas con respecto a su ejecución, en especial para el FPAA. Pero una vez comienza el proceso de retorno y recuperación del municipio, **FUSEME y CINDE mantuvieron firme su propósito de llevar a cabo el proyecto:**

Estuvimos en la primera visita. Aquí se ve (dice, mostrando en una fotografía) a Julia sorprendida porque, a pesar de cómo se encontraba el municipio, la gente estaba muy dispuesta y desde CINDE consideramos que hacer este proyecto era la mejor manera de aportarle a la recuperación de esta comunidad. (I. Arango, entrevista 5 de agosto de 2013).

Es de especial interés anotar las ganas de trabajar y el empeño que demuestran cada uno de los actores de primera infancia presentes en esta reunión; lo ideal es comprometerse y llegar a las metas propuestas, pero esto solo se lograría gracias al esfuerzo constante y permanente de cada uno y su incidencia en los diferentes programas de la población". (Relatoría reunión inicial del proyecto. 24 de Mayo de 2011).

A partir del proyecto, la Fundación Sembrando Esperanza se constituyó en motor para el trabajo con la primera infancia, ya no solo en Santa Lucía, sino en otros municipios cercanos. Ha liderado procesos comunitarios para el fomento de una cultura garante de los derechos de la primera infancia. Además, sus acciones se articulan, desde entonces, con los propósitos de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre. Sembrando Esperanza por la primera infancia en Santa Lucía, les permitió superarse como personas, **potencializarse a partir de las dificultades desde lo organizativo y mejorar sus prácticas con relación a los ambientes educativos para la primera infancia**, así lo evidencian los siguientes comentarios:

Como sabías, estábamos muy desorganizados; pero, gracias a Dios, con la ayuda de mucha gente que creyó en nosotros, pudimos participar y ganar en una convocatoria a nivel nacional (J. Ariza, comunicación personal. 18 de Mayo de 2014).

Para la Fundación, como para todas las personas que participaron del proyecto, ha tenido mucho significado, porque crecimos como organización, como personas. Y crecimos profesionalmente. Gracias a la ejecución de este proyecto estamos liderando programas del ICBF, como son los Centros de Desarrollo Infantil modalidad institucional, con 95 cupos; y modalidad familiar, con 300 familias en el municipio de Campo de la Cruz, haciendo realidad nuestra misión: "liderar los programas de primera infancia en el sur del Atlántico". (E. Ariza, comunicación personal. 3 de noviembre de 2013).

Por otro lado, **el desempeño de Inés Arango, permite reconocer el impacto del CINDE con su modelo pedagógico y su trayectoria, al integrar al proyecto varios programas institucionales:** Juega y Aprende a Pensar, Colombianos apoyando Colombianos y Crecer en Familia. Además de técnicas y herramientas que se soportan en su modelo pedagógico: diagnóstico municipal, visitas domiciliarias, visitas institucionales, formación de formadores, caracterización familiar, diario de campo, evaluación en red, entre otros; articulación que solo es posible si quienes ejecutan los proyectos conocen, vibran y se comprometen con la organización a la que representan, como lo expresa a continuación:

Algo muy significativo para el CINDE fue el poder difundir y multiplicar su Modelo Pedagógico, lograr un avance en el desarrollo de las competencias y favorecer el desarrollo de habilidades en los padres, madres, agentes educativos, jóvenes de la práctica de servicio social, líderes comunitarios, acudientes y/o acompañantes para la protección integral de la primera infancia. Además, empoderar al equipo y su base comunitaria con

herramientas conceptuales, metodológicas y administrativas, que les permitió fortalecer sus estrategias de intervención y lograr la multiplicación de los aprendizajes, pues varias de las participantes han sido nombradas en el C.D.I de Santa Lucía y de otros municipios”. (I. Arango, 4 de noviembre de 2011).

De igual manera, **el compromiso consigo mismo** llevó a que este proyecto permitiera en sus participantes el fortalecimiento personal, mejorar su auto concepto y, con ello, el descubrimiento y desarrollo de habilidades y capacidades para expresarse, para manejar grupos, para escribir, para trabajar en equipo, para percibirse y cualificarse como agentes educativos, tal como lo manifiestan los participantes del Grupo de discusión, el 19 de mayo de 2014:

Me permitió crecer personal y profesionalmente, conocerme a mí mismo y poner en práctica todo ese potencial humano que hay en mí...perder la timidez. (J. Ariza).

Yo pensaba, si esa señora con la edad que tiene (refiriéndose a Inés Arango) viene hasta Santa Lucía (haciendo alusión a las condiciones de lejanía, cambio de clima, incomodidades por ser un lugar ajeno) y nos enseña tanto, cómo no voy a ser capaz yo de hacerlo. (C. Castillo).

Con el proyecto entendí la importancia de verme bien, por eso ahora me peino y ya no estoy desarreglada. (M. Carrillo).

... Soy otra persona con aspiraciones, con nuevas emociones, soy muy feliz. (N. Niño).

Ya tengo un proyecto de vida, fue muy difícil porque me implicó cambios en mis actitudes frente a mi pareja y a mis hijos. (E. Vásquez).

Descubrí que era capaz de cosas que no yo sabía que podía hacer, ahora soy muy buena para escribir, claro que tengo muchas cosas todavía por aprender. (Y. Wester).

En el grupo fueron saliendo las organizadas, las que sabían que hacer y cómo hacerlo, las chistosas, que en todo momento podían hacernos reír, las que eran buenas para escribir, salieron a flote las capacidades para manejar grupos, para escribir, nos acercamos a la tecnología, hubieras visto a Jaime aprendiendo a manejar el computador y el video beam. (I. Arango).

En todas las conversaciones con las participantes, este nuevo sentimiento de valía y autoestima que desarrolló en ellas el proyecto, es uno de los aspectos que más destacan, no solo por su actitud y nueva apariencia personal, sino por las capacidades que desarrollaron y que esperan utilizar en su vida diaria.

### **Lección 3: Reconocer lo valioso que tiene el manejo adecuado de la información, los documentos y evidencias en los proyectos sociales**

Para la sistematización, en el momento de recuperar el proceso vivido, era necesaria la revisión del archivo, momento que permitió evidenciar que, para las organizaciones, es necesario mejorar o implementar lineamientos de control documental, ya que si bien se entregó todo el archivo para la sistematización, éste estaba en desorden y no existía un catálogo o listado general que diera cuenta de su contenido, por lo que el primer paso en este ejercicio, fue organizarlo para su estudio, por medio de la línea del tiempo y el fechado en los que lo presentaban.

Uno de los insumos indispensables para este proceso de sistematización es la revisión documental del proyecto, reconociendo la importancia de los archivos y siendo respetuosos con la dinámica de las entidades relacionadas: CINDE, FUSEME y FPAA.

Cada actor cuenta con diferentes evidencias de lo vivido, y aunque se trate de documentos como los “informes parciales”, que se supone deben tener una estructura y presentarse estandarizados, en los archivos se tienen organizados de diversas maneras y algunos no se presentaron completos.

¿Sabe qué es lo que pienso? Que puede dar un resultado muy interesante para nuevas experiencias... saber a qué información darle prioridad y cuales documentos sobran, cuales fueron redundantes, o cuales no se necesitaron, y también la cantidad... recomendaciones y prácticas para nuevas experiencias. (I. Arango, 4 de noviembre de 2011)

Del proyecto nos quedó mucho conocimiento, y como aprendimos lo de hacer las relatorías, fue muy importante, pero en realidad no quedamos con toda la información y lo que tenemos no está muy organizado. (J. Ariza, 19 de mayo de 2014).

Para realizar sistematizaciones, o para su consulta, es fundamental un buen manejo del archivo en todo tipo de institución, que permita la conservación de la memoria histórica de sus procesos y sus participantes.

#### **Lección 4: La importancia de la práctica en los procesos formativos: hacer para aprender**

El proyecto permite identificar tres elementos básicos en este sentido: aprender haciendo, la vinculación activa de familias y entidades de la localidad y la permanente apertura mental para el manejo de herramientas innovadoras, el contacto con la tecnología y el reconocimiento de otras experiencias.

Por medio de los talleres formativos, las reuniones de los comités, los encuentros interinstitucionales, la realización de eventos municipales, la Pasantía y la Gira de las buenas prácticas, se resalta la importancia de la planeación, evaluación y seguimiento en los proyectos sociales; al vincularse activamente a los participantes, quienes no fueron solo receptores sino agentes activos en todos los momentos del proyecto.

Con el proyecto se transformaron las prácticas, en especial las relacionadas con la primera infancia, en la medida en que cada nuevo aprendizaje pasaba por lo conceptual y lo vivencial. A manera de ejemplo se presenta en el cuadro la síntesis de tres temáticas y sus acciones prácticas:

<b>TEMÁTICAS</b>	<b>ACCIONES PRÁCTICAS</b>
Proyecto de vida	Cada participante elaboró su propio documento para exponerlo en grupo.
Diagnóstico Municipal	Por subgrupos, salieron a recorrer su localidad para construir entre todos/todas el mapa parlante, hicieron un directorio institucional y contactos con diferentes entidades.
Valoración del Desarrollo integral	Cada participante aplicó con un grupo de familias la escala de Valoración, la ficha y plan familiar. Registró la información y la analizó, de manera que conocieron el concepto, los instrumentos y se familiarizaron con sus resultados.

El hecho de desempeñarse en el mismo campo laboral, y la posibilidad de practicar lo aprendido en su vida diaria, facilitó que las participantes adquirieran las destrezas y capacidades necesarias para realizar con suficiencia y conocimiento sus labores.

#### **Lección 5. Reconocer la importancia de la participación y la construcción colectiva**

Con el proyecto se logra la participación de toda una comunidad con la finalidad de crear ambientes educativos para la primera infancia que permitan la interacción familiar, intergeneracional y comunitaria.

La coalición de las tres entidades como una relación abierta y participativa, ha favorecido el aprendizaje de cada uno de los/las participantes, la construcción entre todos de la experiencia, y una nueva actitud respecto a las prácticas tradicionales de poderes externos, anteponiendo el interés colectivo por encima del particular. Ello, a su vez, ha permitido el crecimiento personal, comunitario e institucional. Con esta experiencia se ha constituido un clima de convivencia y de trabajo donde se aprendió a trabajar en grupo, a debatir, a concertar y a comprender desde diversas miradas.

Cuando se habla del proyecto en Santa Lucía inmediatamente se aprecia el reconocimiento y el aprecio en que se tiene a sus participantes y a las entidades que lo hicieron posible, lo que no es otra cosa que una manifestación del conocimiento popular acerca de lo valioso y provechoso de sus realizaciones.

### **Lección 6. Las personas le dan su propio “sentido” a las experiencias**

En el proyecto participó activamente, como se mencionó, un grupo de 33 agentes educativos, quienes vivieron las actividades del proyecto como su propia experiencia; por tal razón, las reflexiones que se dieron no son absolutas; de hecho, aún algunas se crean y recrean, tal como lo señala Mèlich:

La condición humana tiene lugar en una historia, en un tiempo narrado y, por tanto, en un tejido de interpretaciones. Si hay una historia, si hay un tiempo, quiere decir que también hay otras historias posibles, otros mundos. (2002, p. 43).

Los agentes educativos que se capacitaron con el diplomado, las instituciones gestoras, los estudiantes de últimos grados de secundaria al realizar su trabajo social, las familias que participaron de los talleres de multiplicación, los niños y las niñas, dieron “sentidos” al proyecto, generando acciones de cambio en lo educativo y social, de tal manera que, en la búsqueda de otros significados, crearon nuevos propósitos y motivaciones que trascendieron lo propuesto institucionalmente, así como lo expresa Larrosa: “si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse”. (2003b, p.8)

Se instauraron nuevas relaciones e intersubjetividades que generaron y generan más aprendizajes sobre primera infancia, mostrándose entre ellos/ellas, otros caminos para el trabajo exitoso con comunidades.

## **Lección 7. Generación de escenarios de empatía entre sus implementadores y la población beneficiaria**

Como se narró en la contextualización, la población de Santa Lucía se enfrentó a una difícil situación debido a la inundación. Esta dificultad se transformó en oportunidad cuando las entidades de afuera, el FPAA y el CINDE, con un proyecto para la primera infancia, fortalecen una organización local (FUSEME), y ellas, a su vez, posibilitaron que el tejido social de su comunidad se fortaleciera. Así, con esta experiencia se recupera el carácter humano de las intervenciones sociales, más allá de los informes técnicos o la consecución de metas impersonales para cumplir objetivos.

Los padres y madres de Santa Lucía, creen en FUSEME y en las organizaciones que lideraron el proceso; y no solo eso, también están dispuestos a apoyar sus proyectos, razón por la cual para Edna Ariza es un orgullo afirmar: “Cuando yo convoco, la gente responde”. (Comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

## **Lección 8. La sistematización como oportunidad para reconocer experiencias que permitan mejorar las prácticas**

A través de la propuesta de Sistematizar el proyecto y recoger frutos de esa siembra, se reconoce que la investigación es más que un camino para validar las experiencias, evaluarlas y darlas a conocer, potencializando los logros, superando las dificultades, para que las organizaciones y las personas aprendan de ello y lo pongan en práctica en las proyecciones que realicen.

Al vivir el proceso, se constata, aprende y reconoce la sistematización como un proceso de investigación social, que permite explorar los aprendizajes significativos. Acercándose al ámbito de lo humano, se enfoca en la experiencia y la transformación de prácticas, que, en este caso, se relacionan con la primera infancia y los ambientes educativos. De manera que la Sistematización de Experiencias, es, además del objeto mismo de la investigación, una lección que se evidencia a través del proceso.

Se trasciende el hecho del registro, se hace análisis y se identifican transformaciones de las prácticas. Esta sistematización de experiencias permitió a sus actores verse a sí mismos en su proceso y repensarse en su quehacer cotidiano, tal como lo expresaron:

Fue muy lindo volvernos a ver, recordar lo que pasó, reconocer los lugares donde estuvimos, las actividades que realizamos, y ver como todo eso nos

ha cambiado y ahora somos otras. (Grupo de discusión, 19 de mayo de 2014).

De acuerdo con Larrosa, la Sistematización permitió “reivindicar la experiencia, darle una cierta dignidad, una cierta legitimidad. Porque [...] la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia” (2003b, p.3), de manera que la palabra experiencia, comienza a sonar de otras maneras, entre los/las participantes del proyecto.

Igualmente, favoreció que surgieran nuevas reflexiones y propuestas, como el artículo temático realizado por una de las investigadoras, Olga Beatriz Vásquez Mejía (pendiente de publicación) sobre un modelo comprensivo de sistematización.

**Lección 9. Las personas que se reconocen como agentes educativos, en este caso particular, en primera infancia, requieren de una formación permanente, una cualificación que los/las fortalezca en su misión de agenciar el desarrollo de otros seres humanos**

Es una lección que parece obvia en su planteamiento, pero, en la realidad, a pesar de los avances en directrices y lineamientos, será siempre una necesidad por resolver, ya que los desarrollos teóricos no se detienen e invitan a los agentes educativos, desde una postura ética, a gestionar procesos de cualificación constantes y permanentes.

Como se sustenta en el Documento Base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional,

El punto de partida para comenzar a hacer referencia a los maestros y maestras, agentes educativos en Educación Inicial es considerarlos como profesionales reflexivos que piensan lo que hacen, que detrás de sus acciones hay una deliberación permanente, un pensamiento constante que se fundamenta en la experiencia y en la teoría... se reconocen los educadores como investigadores, facilitadores de sus propios procesos de aprendizaje y de los de los niños y las niñas. Así mismo se echa de ver que los educadores son sujetos que escuchan, observan, reflexionan y cuestionan para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas. (MEN, 2012, p.177).

Por medio del proyecto, una de las Semillas de Esperanza que se siembra entre los participantes es la conciencia sobre la importancia de participar en los diversos espacios públicos y privados relacionados con la atención a la primera infancia, para fortalecer habilidades y destrezas que se requieren en el trabajo con esta población, tanto personal como comunitario.

Tres aspectos identificados dan fe de esta lección: el primero es la idea del Diplomado, cuando CINDE decide proponer un cambio estructural en el proceso formativo, invita, motiva y sensibiliza, FUSEME acepta el cambio y satisfactoriamente expresan resultados muy positivos. El segundo aspecto es la activa participación en el diseño de la propuesta educativa que se implementará; todo el proceso vinculó a los/las participantes, de tal forma que sienten esta nueva semilla como algo propio, por lo que deberán cualificarse más para materializarla. Por último, el hecho de realizar nuevos proyectos que los/las fortalecen y favorecen la primera infancia, desde el punto de vista personal hay nuevos proyectos de vida, y a nivel organizacional FUSEME se ha presentado a otras convocatorias, lo que les ha implicado avanzar en sus procesos educativos y formativos para enfrentarse a nuevos retos.

### **Lección 10. Transformaciones en los ambientes educativos en primera infancia en Santa Lucía**

Van Mannen sugiere que las siguientes cualidades son probablemente esenciales para una buena pedagogía: vocación, preocupación, afecto por los niños, profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza, autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis y, desde luego, sentido del humor y vitalidad. (1998, p.17).

De igual manera, en el Documento Base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional, se deja claro que

El maestro tiene varios papeles; el primero, es más afectivo y consiste en dar seguridad y contener al niño y a la niña. El segundo, estará referido al papel de organizador del ambiente. Es decir, de la búsqueda y preparación de los materiales y la creación de escenarios enriquecidos. El tercero ya hace referencia a los acompañamientos y las interacciones que se realicen. (MEN, 2012, p.140).

Estos aportes teóricos se convierten en el ideal por el cual los agentes educativos se motivan a formarse y participar de estos procesos. En Santa Lucía, las expresiones en las que los/las participantes descubren sus propias transformaciones, reflejan lo que el proceso educativo les significó, su vivencia y experiencia, siendo muestra de la relevancia de una educación que reconoce la relación maestro o agente educativo -niño o niña-, como una integración entre seres humanos con igual dignidad. Esto implica una transformación en el ambiente educativo.

Al respecto, una expresión que resume el sentimiento de los/las participantes hacia su labor pedagógica, nos la comparte C. Castillo: “También le digo que el trabajo que tengo me hace ser importante dentro de mi comunidad” (Grupo de Discusión 19 de mayo de 2014), siendo justamente el **reconocerse en su labor** la primera puntada que ha engendrado la transformación de las prácticas educativas y los ambientes educativos para la primera infancia en Santa Lucía, ya que, además, implica la segunda, al reconocer que la relación con los niños y las niñas es como, lo denomina Mèlich (2002), **una relación ética**, “una relación de compasión y de responsabilidad” siendo una invitación a “pasar por la vida escuchando, interpretando y respondiendo a las demandas del otro”. (p.50).

La afirmación de lo personal, lo humano y lo vital, permite registrar como tercera puntada, que **estas relaciones requieren ambientes que ofrezcan a sus actores interacciones ricas en estímulos humanizantes**, rituales y prácticas cotidianas mediadas por el contacto, el lenguaje, el afecto, la simbolización y el juego, procesos en los cuales son fundamentales las experiencias significativas e integradoras de sus aprendizajes.

De esta manera, en Santa Lucía se ha iniciado un tejido que exige a los agentes educativos un fortalecimiento constante, que implica reconocer la incidencia de su propia cultura en la educación, vivir el juego como un elemento integrador del aprendizaje, crear ambientes educativos más cercanos a lo humano, propiciar diversas formas de organización para favorecer la participación activa de los actores y la vinculación de la comunidad en el proceso educativo.

### **3.2.2. LOS FRUTOS: Líneas Fuerza de la Sistematización**

De las lecciones aprendidas, mencionadas en el apartado anterior, se recogen cinco frutos, que se denominan Líneas Fuerza, las cuales serán descritas en este texto, para ser profundizadas teóricamente en el artículo de resultados:

## **Línea Fuerza 1: *Reconociendo lo que somos***

Con sus costumbres, tradiciones y rituales, FUSEME imprimió al proyecto su sello propio. Y, más allá de ello, se hace evidente cómo las características culturales de esta población influyen decisivamente en sus prácticas educativas.

Es necesario reconocer que las características culturales hacen parte del ambiente de aprendizaje que permea a toda una sociedad. Durante el proyecto se redescubre la importancia de generar relaciones y situaciones retadoras de socialización y aprendizaje para el niño o la niña, según su desarrollo, y este contexto familiar originario costeño casero se enriqueció con relaciones influidas por la palabra, los cantos, las comparsas del son de negros, los cuentos, la música, que aportan tíos, primos, abuelos, vecinos, que sin ser planeadas son resignificadas y aprehendidas por las madres y padres a partir de su participación y conocimientos adquiridos durante su proceso de formación en el proyecto, como lo plantea Duarte:

Debido a la reconfiguración cultural que ha sufrido la educación en la actualidad, se viene reconociendo una “generalización” de lo educativo en diferentes escenarios y procesos culturales, de modo que pensadores como Regis Debray (1997) señalan que la cultura contiene un “segmento pedagógico” [...] La educación se halla “descentrada” de sus viejos escenarios como la escuela, y sus prácticas, actores y modalidades han mutado y traspasado sus muros para extender su función formativa y socializadora a otros ambientes, como la ciudad y las redes informáticas, a sujetos que no son necesariamente infantes, sino también adultos, y mediando otras narrativas y saberes que escapan a la racionalidad ilustrada centrada en el discurso racionalista del maestro y en el libro, vehículo cultural por excelencia desde la Ilustración.” (2003, p.1).

Es así como la alegría, la emotividad, el colorido y la crianza en un medio en el cual todas las personas se conocen e interactúan en las calles y casas, permite una educación en la confianza y la camaradería. Un gran aporte del proyecto es la formación de competencias en la creación de ambientes educativos significativos por medio del juego, potencializado por la predisposición del habitante del litoral hacia la música y la lúdica, lo que permitió que incorporaran fácilmente en su cotidianidad prácticas como canciones, rondas, rompecabezas, juegos de ingenio y otras expresiones del mundo infantil, que permiten potencializar su desarrollo.

Otra estrategia metodológica empleada por el proyecto, y valorada por quienes participaron como importante para su autodescubrimiento, fue la historia familiar, técnica que se utilizó en los talleres, en especial en aquellos dirigidos a padres, madres y cuidadores, para concientizarlos sobre la percepción que tenían de su familia y lo que esperaban de ella a futuro.

Dentro del folclor de la región, el Carnaval de Barranquilla es un fuerte referente. En él, Santa Lucía participa por medio de un baile llamado “Son de Negro”, que se basa en la herencia africana, y para su preparación elaboran coloridos vestidos, se prepara su baile de presentación y se crean coplas acerca de temas específicos, se ensayan coreografías; en estas actividades participa toda la familia.

La creatividad que se expresa en este baile también la impregnan en los juguetes que diseñan, en las carteleras, las cartillas y todo el material educativo elaborado en el proyecto, de lo que se resalta el intenso colorido con que los elaboran. Con diversas actividades desde sus tradiciones, se logró motivar a los padres, madres, agentes educativos y algunos representantes de las instituciones que se relacionan con la primera infancia en el municipio, y, efectivamente, se crearon ambientes educativos con recursos autóctonos para los niños y niñas. De manera que, como lo plantea Otálora,

La introducción de los niños en la consecución de metas legítimas de su grupo cultural dirige el aprendizaje hacia modos cada vez más adecuados de participación en las actividades de supervivencia y de convivencia, y a la generación de una amplia red de saberes compartidos. Así, de manera autónoma, los niños logran alimentar el sentido de pertenencia a su comunidad y ocupar un lugar central y específico en ella. (2010, p. 79).

## **Línea Fuerza 2. *Jugando, jugando, los ambientes educativos se van creando***

El juego se vive en el proyecto como un elemento integrador del aprendizaje, tanto para los niños/as, como para las facilitadoras y para los padres y madres, girando en torno a dos estrategias: el aprendizaje sobre principios didácticos, montaje, diseño y organización de una ludoteca con componente ambiental, y la vinculación al programa CINDE Juega y Aprende a Pensar (JAP).

Los ambientes educativos se van transformando, no solo en la infraestructura, sino en la relación pedagógica a través de nuevos aprendizajes y del reconocimiento del juego como elemento integrador en dicho escenario.

En el proyecto Sembrando Esperanzas se reconoció el Juego como el lenguaje propio de los niños/as, y principal actividad para su desarrollo y potenciación de capacidades imaginativas, lingüísticas, emotivas, hedónicas y motoras, de forma tal que, como lo propone Duarte,

El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. (2003, p.2).

El juego y la diversión son una estrategia efectiva. En palabras de Silvio Pereira, “En esta práctica se aplica la metodología Juega y Aprende a Pensar (JAP), que se basa en la importancia del juego como elemento dinamizador dentro del ejercicio de acompañamiento al desarrollo infantil”. (Comunicación personal, 4 de noviembre de 2013)

Al capacitarlos en las características y potencialidades del juego, las familias dan un nuevo significado al cuidado y acompañamiento de los infantes y lo convierten en situaciones educativas, de tal manera que, cada vez que bañan al bebé, lo alimentan, lo visten, lo pasean o asolean, es un momento que se aprovecha para jugar con ellos, para adaptar sus espacios a las necesidades de exploración y movilidad, creando retos para el aprendizaje.

También en el proyecto se sensibilizó a los cuidadores, padres y madres, para observar los cambios que se van produciendo en sus niños/niñas, no solo por su propio desarrollo neurocognitivo, sino también por los cambios mediados por sus nuevos conocimientos, lo que los convierte a la vez en maestros y aprendices del desarrollo infantil en sus familias y creadores de ambientes educativos significativos.

El juego es un elemento motivador y una estrategia efectiva que permite a los participantes abrirse a emociones olvidadas y a nuevas experiencias. “Aprender a usar los juegos de una ludoteca y compartir esta experiencia con sus hijos e hijas de todas las edades les permite a los padres mayor conocimiento, ver la

importancia del tiempo compartido en familia”. (S. Pereira, Comunicación personal, 4 de noviembre de 2013). Así lo corroboran los testimonios de algunos participantes:

Una de las cosas más importantes fue que no hay que jugar por jugar, sino hacerlo y aprender y desprender muchos juegos de un juguete. (E. Hurtado, Actividad La Carta, mayo 18 de 2014).

Aprendí a desarrollar mejor las reuniones educativas con padres y niños, implementando los juguetes de la estrategia JAP. (Y. Wester, Actividad La Carta, mayo 18 de 2014).

El juego fue una de las principales herramientas metodológicas desarrolladas en los talleres, que se utilizó para ejemplificar contenidos educativos de formas creativas y no tradicionales, despertar sentimientos, reflexiones y nuevas sensaciones, y estos, a su vez, eran apropiados por las facilitadoras y las madres/padres para aplicar a la vida cotidiana y desarrollar variables utilizando la espontaneidad y la imaginación.

Este fruto invita a tener presente que la lúdica es una dimensión que cada día ha venido tomando mayor importancia en los ambientes educativos, particularmente porque parece escapar a la pretensión instrumentalista que caracteriza a la escuela. La lúdica se presta a la satisfacción placentera del niño por hallar solución a las barreras exploratorias que le presenta el mundo, permitiéndole su auto-creación como sujeto de la cultura, tal como lo señala Huizinga: “La cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica”. (1987)

### **Línea Fuerza 3. *Algoritmo para ambientes educativos más cercanos a lo humano***

A través de esta línea, se recogen los aportes que los actores mismos identifican como innovadores, estrategias para fortalecer tanto lo administrativo como lo operativo, y que les significó aprendizajes acerca del concepto de Dignidad Humana en sus prácticas personales, gerenciales y educativas.

El trabajo en grupos propuesto por el proyecto, fue una estrategia que facilitó las relaciones interpersonales y la confianza para la socialización de experiencias de la vida cotidiana, permitió que se compartieran los conocimientos previos ante sus compañeras y así valorar, debatir y enriquecerse con los puntos de vista de los demás, al confrontarlos con sus propias vivencias desde lo personal y lo familiar.

Como en un algoritmo, las estrategias innovadoras del proyecto son un conjunto ordenado y finito de operaciones que se constituyen en un método para la educación inicial y la formación permanente de agentes educativos:

### **Estrategias innovadoras desde el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez [FPAA]**

El proceso para la asignación de recursos en la primera Convocatoria “Derecho al desarrollo infantil temprano en la Región Caribe”, que fue diseñado bajo un esquema de mercado, basándose en las fuerzas de la oferta y la demanda.

FOCO: Fortalecimiento de las competencias administrativas y financieras.

ICAF: Índice de competencias administrativas y financieras.

PES: Programa de Evaluación y Seguimiento.

### **Estrategias innovadoras desde la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE]**

Articulación de los programas CINDE:

Programa Juega y Aprende a Pensar (JAP): Con base en él se crean los juguetes de la ludoteca con componente ambiental y se aplica como estrategia metodológica en los encuentros formativos del Diplomado.

Programa Colombianos apoyando colombianos: De este programa se toman estrategias como el fortalecimiento del auto concepto, el fortalecimiento de redes de apoyo y la articulación interinstitucional.

Programa Crecer en familia: De este programa se toman elementos del modelo pedagógico y algunas temáticas contempladas en el plan de formación.

Diagnóstico - Croquis del municipio: Se propuso elaborar un mapa parlante, donde se dibujara el municipio, y sobre él se fueran ubicando las calles, el equipamiento, los programas, la oferta institucional, especialmente con relación a la atención integral a la primera infancia.

QSORT: Es un algoritmo usado como técnica para ordenar información. CINDE, ha diseñado instrumentos para la auto evaluación, a nivel de conocimientos, capacidades, habilidades y compromisos, con los que posteriormente se proponen planes de acción, buscando el compromiso de los participantes con su

propio proceso.
<p>Seguimiento en RED: Se consolidaron comités o grupos evaluadores que observaban el desempeño y hacían devoluciones. Esta estrategia se implementó especialmente en el momento de los encuentros educativos con las familias, donde las multiplicadoras ponían en práctica sus aprendizajes.</p>
<p>Plan de formación y Cronograma mensual: Como parte de la propuesta formativa, las temáticas a desarrollar se consolidaron en un plan de formación. Este plan a su vez, se oficializó a través de cronogramas mensuales, que permitían el seguimiento de los cumplimientos. Finalmente, este se llevaba a cada encuentro una cartelera con el orden del día de cada sesión.</p>
<p>Relatorías para la sistematización de la experiencia: Con el fin de consolidar los registros de los encuentros y las actividades, se propone la implementación de las relatorías. Esta estrategia favorece el desarrollo de la habilidad de la escritura, que se reforzó con otras estrategias como la elaboración de un diario de campo y el proyecto de vida.</p>

Con relación al carácter innovador de las estrategias implementadas por CINDE, el grupo de discusión plantea:

Y es que el proyecto Sembrando Esperanzas por la primera infancia en Santa Lucía fue una escuela de formación para FUSEME, por sus estrategias novedosas. Con la capacitación administrativa por parte del Fondo se implementaron herramientas validadas por esta misma entidad, que le permitieron regularizar su formalización y manejo; se fortaleció en organización interna mediante la revisión del manual de funciones, al difundir y dar a conocer la Fundación y sus objetivos. Y por medio de la asesoría del CINDE en gestión de proyectos y fortalecimiento del trabajo en equipo de forma presencial y virtual con relación a la educación inicial. (Grupo de discusión. 19 de Mayo de 2014).

Aportes que permiten reconocer, tal como lo señala Otálora, que

Generar experiencias enriquecedoras que fortalezcan el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia es un propósito que preocupa a instituciones educativas, agentes educativos y comunitarios, psicólogos y otros profesionales que están dedicados a su cuidado en el período de cero

a seis años. Los espacios educativos constituyen ambientes de aprendizaje creados por estas personas con el objetivo de promover su crecimiento, su conocimiento del mundo y su actuación exitosa en él. (2010, p.73).

#### ***Línea Fuerza 4. El ámbito de lo humano, punto de partida para la educación de la primera infancia***

Inicialmente, se plantea recoger en esta línea las expectativas y motivaciones generadas dentro del proyecto, pero en el grupo de discusión del 19 de mayo de 2014 se cambia 'motivaciones' por 'emociones', ya que, según las mismas participantes, lo que las vinculó al proyecto no es un interés personal, familiar o laboral, sino el amor desinteresado y los sentimientos de entrega que se generan, cuando se hacen las cosas por sus mismos paisanos.

Las expectativas y emociones que el proyecto generó, permiten reconocer lo importante que son las personas, resaltando entre los participantes, por su labor y su generosa entrega desde lo humano, a la señora Julia Simarra y al señor Silvio Pereira, pertenecientes al FPAA; por parte del CINDE, a la señora Inés Arango; y por parte de FUSEME a Edna y Jaime Ariza.

Además, ésta es la línea que favorece la reflexión con relación a la experiencia pedagógica, como parte de los ambientes educativos, como bien lo expresa Van Mannen:

Lo que convierte a una persona en padre o en profesor es, generalmente, el propio hecho de vivir o de existir como padre o como profesor. En realidad, es conviviendo con los niños y con sus muchas y pequeñas experiencias como uno llega a tener conciencia de ser padre o profesor. (1998, p.33)

La identificación de las expectativas y emociones se centra en la subjetividad de los participantes, especialmente de quienes vivieron el proceso de formación. Es así que, entre las multiplicadoras, las expectativas giraban en torno al deseo de aprender más para ponerlo en práctica con los niños y las niñas y para mejorar sus propias condiciones de vida. Y, con relación a las emociones, se propone una agrupación en tres sentidos: sobre el reconocimiento de su propia Dignidad, sobre su rol como agentes educativos y la transformación de sus prácticas en la experiencia pedagógica, y sobre el sentimiento de gratitud por haber hecho parte del proyecto.

#### ***Línea Fuerza 5. Diversas formas de organización para la participación***

El proyecto propició las siguientes formas de organización que favorecieron la participación activa de los actores y la vinculación de diferentes entidades locales y de padres/madres y cuidadores de la primera infancia en Santa Lucía:

<p><b>Comité Gestor o Equipo Coordinador Local:</b> Compuesto por nueve personas, representantes de la Administración Municipal, la Policía, Secretaría de Cultura, Comisaría de Familia, Institución Educativa Santa Lucía, Red Unidos, ICBF y la Corporación para el Desarrollo Comunitario. Encargado del apoyo y seguimiento al programa, dentro de sus acciones se comienza a gestar la inquietud por las políticas públicas de primera infancia.</p>
<p><b>Comité coordinador:</b> Liderado por FUSEME y algunos líderes, era el puente entre el Comité Gestor, el grupo de multiplicadores, CINDE y el FPAA. Encargado de gestionar encuentros, hacer convocatorias, favorecer la ejecución del proyecto, velar por el cumplimiento de los compromisos, fueron sus principales gestiones.</p>
<p><b>Grupo de multiplicadores:</b> Inicialmente se plantea conformar un grupo con 17 Madres FAMI, pero, por la capacidad de convocatoria, se vincularon 33 personas, involucrando profesoras, la directora del Hogar Infantil y otras personalidades locales.</p>
<p><b>Grupos de estudio:</b> Para el desarrollo de los encuentros formativos, era una constante el trabajo por grupos de estudio.</p>
<p><b>Comités para la organización interna:</b> Bajo la premisa <i>La delegación de tareas promueve el sentimiento de la responsabilidad</i>, se conforman cuatro comités con los participantes del proyecto, cada comité a cargo de tareas específicas para el beneficio de todos los compañeros y favoreciendo la dinámica del grupo. <i>Relatoría:</i> encargado de registrar en documentos los momentos vividos en cada encuentro, actividad o reunión. <i>Recreación:</i> encargado de incluir dentro de cada encuentro, actividad o reunión, acciones para el sano esparcimiento y el fortalecimiento del grupo. <i>Evaluación:</i> encargado de hacer seguimiento al desarrollo y cumplimiento de las metas propuestas. Realiza proyecciones y propone acciones de mejora. <i>Organización:</i> encargado de suministrar lo necesario para el desarrollo de los encuentros, actividades y reuniones. Sin embargo, la participación no se limitaba ni era exclusiva; por el contrario, si bien había responsables, todo el grupo se vinculaba en el quehacer de los encuentros, actividades o reuniones.</p>
<p><b>Grupos para el trabajo con las familias:</b> Con las multiplicadoras, en el momento de realizar los encuentros formativos con los grupos familiares para poner en práctica los aprendizajes, se crean grupos. Inicialmente se había planeado llegar a 150 familias, pero al final se vincularon 221. Estos grupos crean una cartilla metodológica con el diseño de 22 encuentros, que sirve como material de apoyo para sus trabajos con padres, madres y/o cuidadores.</p>

Con estas formas de organización que se implementaron, se logra que en una comunidad que atravesaba un momento difícil (el retorno después de la inundación por el rompimiento del Canal del Dique), se lleve a término y se superen los objetivos que se propusieron al inicio para el proyecto. Pero, además, se demuestra que cuando se habla de desarrollo infantil temprano, educación inicial o atención integral a la primera infancia, todos y todas tenemos algo que ver, ya sea porque se trabaje en áreas que se relacionan con sus derechos, o, sencillamente, porque como seres humanos hacemos parte de familias que entre sus integrantes tienen niños y niñas.

#### 4. DOS REFLEXIONES A MANERA DE EPÍLOGO

**La Sistematización de experiencias en proyectos sociales: una manera de evaluar el impacto, sin mediciones, desde la transformación de los seres, desde experiencias significativas que transforman prácticas.**

Cosechar Frutos de Esperanza, empleando como estrategia investigativa una Sistematización, permite evaluar el impacto de un proyecto educativo social, al combinar la organización sistemática de la información generada, con la interpretación de las experiencias y los aprendizajes significativos de los actores, para reflexionar sobre las transformaciones que se viven en una comunidad con relación a los ambientes educativos para la primera infancia, identificando que, cuando se transforman las vidas de los adultos y adultas a partir de un proceso teórico práctico de formación, se reconocen como seres humanos y como agentes educativos.

Así, esta Sistematización de Experiencias es una investigación cualitativa con una postura hermenéutica fenomenológica, ya que desde la hermenéutica se propicia la interpretación y la comprensión, y, desde la fenomenología, se genera un acercamiento al mundo de la vida: acercarnos al Proyecto Sembrando Esperanza por la primera infancia en Santa Lucía, a los seres que compartieron sus aprendizajes significativos, conocer un poco quiénes eran, cuáles fueron sus experiencias, como se transformaron y su transformación qué relación tuvo con los ambientes educativos para la primera infancia en su localidad.

Retomando a Jara (2012), la sistematización de experiencias es “uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos “métodos ortodoxos”, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y la evaluación educativa”.

**En educación inicial es importante que los agentes educativos se sientan y se perciban como tal: como agentes educativos, y se cualifiquen para serlo**

Desde las líneas fuerza, y en el contacto mismo con los actores del proyecto, en especial en los momentos en que se retoman la emociones y los aprendizajes para la vida, se hace alusión a la importancia del reconocimiento de lo personal, lo humano, lo vital, de manera que, al reconocer-se, les permite también reconocer que la relación que se teje en sus experiencias educativas con otros adultos o con los niños y las niñas, son relaciones entre seres humanos con igual dignidad.

Reflexiones que buscan generar en los agentes educativos la toma de conciencia sobre este rol: agenciar el desarrollo de otros seres humanos, un rol fundamental en la sociedad, que exige además de una preparación, reconocer la incidencia de su propia cultura en la educación, vivir el juego como un elemento integrador del aprendizaje, crear ambientes educativos más cercanos a lo humano, y propiciar diversas formas de organización para favorecer la participación activa de los actores y la vinculación de la comunidad en el proceso educativo.

## **5. PRODUCTOS GENERADOS**

### **5.1. PUBLICACIONES**

Como resultado de este proceso formativo, surgen tres artículos que, adicional a la comunidad universitaria de CINDE - Universidad de Manizales, serán compartidos con los actores del proyecto.

- Artículo de Resultados: “Cosechando frutos de Esperanza”.
- Artículo Temático: “Una Educación para el amor, relación agente educativo - niños y niñas, una relación de seres humanos con igual dignidad”, realizado por Sandra Milena Robayo Noreña
- Artículo Temático: “Modelo de un proceso de sistematización de experiencias en un paradigma hermenéutico interpretativo”, realizado por Olga Beatriz Vásquez Mejía

### **5.2. DISEMINACIÓN**

Como estrategias de diseminación, se realizaron, o realizarán, las siguientes actividades:

- Viaje a Santa Lucía, donde, a través de actividades colectivas y grupos de discusión se socializaron los avances de la Sistematización.
- Participación en el Simposio de Investigación.
- Entrega oficial de los resultados de la Sistematización al FPAA, CINDE y FUSEME.

### **5.3. APLICACIONES PARA EL DESARROLLO**

- Como estrategia, se diseña la propuesta educativa para la Fundación Sembrando Esperanza.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2011). Primera Infancia: un concepto de la modernidad. *El Observador*, 7: 62-75.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2010). *Propuesta primera convocatoria fondo patrimonial para la primera infancia*. Sabaneta: CINDE.
- CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2015). *Información institucional*. En: [www.cinde.org](http://www.cinde.org)
- Comité Técnico Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). *Estrategia Nacional DE CERO A SIEMPRE. Documento Base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- CMSLA Concejo Municipal de Santa Lucía Atlántico (2000). *Esquema de Ordenamiento Territorial "Por un Futuro con identidad"*. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de <http://santalucia-atlantico.gov.co>
- CONPES Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). *Documento CONPES Social 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia"*. Bogotá: CONPES.
- CR Congreso de la República. *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Colombia: El Congreso.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29:97-113. Recuperado de <http://www.rieoei.org/>
- FPAA Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (2012). *Tendiendo puentes entre organizaciones. Una reflexión sobre el esquema de formulación de proyectos y asignación de recursos en la Convocatoria "Derecho al Desarrollo Infantil Temprano"*. En: [www.fondoaccion.org](http://www.fondoaccion.org)

FUSEME Fundación Sembrando Esperanza (2015). *Portafolio de servicios*. [Folleto] Santa Lucia, Atlántico.

Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en Educación popular. En *Memorias del Foro: Los contextos Actuales de la Educación popular*. Medellín.

Huizinga, J. (1987). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. En *Homo ludens* (pp. 11-44). España: Alianza Editorial.

ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2010). *Concepto Unificado 27891 De 2010*. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de: <http://www.icbf.gov.co>.

Jara, O. (2012). *La Sistematización de Experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP Alforja.

Jara, O. (2004). Tres posibilidades de la sistematización: Comprensión, Aprendizaje y Teorización. En E. Carvajal, *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Programa Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Larrosa, J. (2003a). *La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge. (2003b). *La experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Serie Encuentros y Seminarios. Buenos Aires: Ministerio de Educación

Larrosa, J., & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.

Loughlin, C. E., & Suina, J. H. (2002). *El Ambiente de aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Mazo, Y. (2011). *ARTIC: Sistematización sobre el uso de las TIC en la enseñanza de las artes en la primera infancia de la Fundación de Atención a la Niñez (FAN)*. Medellín: Universidad San Buenaventura.

Mejía, M. R. (2008). *La Sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Mèlich, J. Charles. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.

MEN Ministerio de Educación Nacional (2012). *Educación para la primera infancia - Maestras y Agentes Educativos - Procesos de formación*. Colombia: El Ministerio. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)

Nieves, J. (2009). *Desarrollo y cultura en el Caribe colombiano*. Encuentros: Serie sobre Desarrollo y Cultura, I, 33-42. Recuperado de: <http://www.desarrolloycultura.net/>

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5:71-96. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/revistas/>

Revista Semana, Catástrofe en el Caribe, (15 de diciembre de 2010). Recuperado de <http://www.semana.com>.

Roldán, O., & Hincapié, C. M. (1999). Ambientes educativos que favorecen el Desarrollo Humano. En O. Roldán Vargas, *Educación: El Desafío de Hoy: Construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Romero, S., & Salinas, L. (2005). *Sistematización de Experiencias de Cuidado Infantil Temprano*. Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia No. 3. UNICEF.

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Inequidades en el desarrollo de la primera infancia: Qué indican los datos*. Recuperado el abril de 2012, de <http://www.unicef.org>

Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

ARTÍCULO GRUPAL

INVESTIGACIÓN  
**COSECHANDO FRUTOS DE ESPERANZA**  
**Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia**  
**en Santa Lucía, Atlántico**

**Sandra Milena Robayo Noreña**  
**Olga Beatriz Vásquez Mejía**

ASESOR/A:  
**Yolanda Astrid Pino Rúa**

SABANETA  
2014

**“COSECHANDO FRUTOS DE ESPERANZA”**  
**Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia**  
**en Santa Lucía Atlántico**

Sandra Milena Robayo Noreña\* y Olga Beatriz Vásquez Mejía\*\*

\* Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia, Administradora de Empresas de la Universidad CEIPA. Correo electrónico: waira32@hotmail.com

\*\* Administradora de empresas agropecuarias de la Institución Universitaria Politécnico Jaime Isaza Cadavid, Administradora en Recursos naturales renovables de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Correo electrónico: olgabeatrizvasquezmejia@gmail.com

## **RESUMEN**

La presente sistematización de experiencias fue realizada con base en el proyecto “Sembrando Esperanza para la Primera Infancia de Santa Lucía (Atlántico)”. Este proyecto se desarrolló en el marco de una alianza interinstitucional entre la Fundación local Sembrando Esperanza (FUSEME) y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Se llevó a cabo durante doce meses transcurridos entre los años 2010 y 2011 y se implementó a través de la primera convocatoria efectuada por el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAA), denominada: “Derecho al desarrollo infantil temprano en la región Caribe”.

La recuperación, teorización y apropiación de la experiencia, generó el reconocimiento de los factores que condujeron al éxito del proyecto, las innovaciones, las nuevas prácticas y las experiencias significativas que produjeron una transformación en la labor diaria de los actores involucrados, especialmente en lo relacionado con los ambientes educativos que tienen qué ver con la primera infancia y la cualificación de agentes educativos. Además de la recuperación de su historia, registró una reciente metodología que involucra una organización de base comunitaria (OBC), que es acompañada por organizaciones externas para llevar a buen término un proyecto.

Se utilizó para la sistematización una metodología cualitativa con una postura hermenéutica fenomenológica que presenta sus resultados en 5 líneas fuerza, denominados frutos.

La Sistematización de esta experiencia es importante por el proceso de cualificación realizada a 33 agentes educativos; por los resultados que reportan el FPA, su financiador y el acompañante, el CINDE; la gran participación comunitaria y por beneficiar a más de ochocientos infantes.

**Palabras Clave:** Sistematización de experiencias, primera infancia, experiencias-aprendizaje significativo, ambientes educativos.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de la Sistematización realizada por las autoras al proyecto “Sembrando Esperanza para la Primera Infancia de Santa Lucía (Atlántico)”, entre Septiembre de 2013 y Octubre de 2014, para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – CINDE.

La sistematización no sigue un modelo único; en este sentido se podría clasificar como ecléctica, pero reconoce los aportes del modelo propuesto por Mejía (2012), en especial sobre la identificación e interpretación crítica de las líneas fuerza.

De las formas existentes para sistematizar, se eligió una en la cual los actores fueran los protagonistas y nosotras, las investigadoras, tuviéramos contacto con sus vidas, experiencias, aprendizajes, transformaciones y cotidianidad; una sistematización que permitiera que los frutos de un proyecto fueran los que guiaran el camino hacia la identificación de las líneas fuerza, surgiendo de ello, semillas para nuevas cosechas.

Esta sistematización posibilitó que, tanto el archivo documental del proyecto, como su registro fotográfico, fueran protagónicos y nos informaran sobre el contexto y la realidad que se vivió durante la ejecución del proyecto para que luego las y los actores con sus palabras, narraran esas experiencias que se quieren resaltar, siendo, por lo tanto, una investigación cualitativa con una postura hermenéutica fenomenológica, pues, desde la primera, se propicia la interpretación y la comprensión, y, desde la segunda, nos acercamos a la vida de estos seres, ¿Quiénes eran?, ¿Cuáles fueron sus experiencias?, ¿Cómo se transformaron?. Y su transformación: ¿Qué relación tuvo con los ambientes educativos para la primera infancia?

Durante la visita realizada a Santa Lucía, las videoconferencias, y a través de las letras registradas, las relatorías, los mapas, las fichas y los registros fotográficos, recorrimos en muchas ocasiones sus calles, conocimos sus casas, compartimos con sus niños y sus cotidianidades, y escuchamos las vivencias narradas por

medio de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y conversaciones informales.

Consideramos, como lo describe Mejía, que

La Sistematización es una construcción desde las voces de los actores y en su propio tono y narrativa. Va a ser esa capacidad de dar cuenta de su quehacer, mediante la cual los actores de práctica se convierten en actores de sistematización. No es sólo dar cuenta de qué se hace, sino también de sus sentidos y significados. (2008, p. 141).

Mejía, además, plantea que “La sistematización es fundamentalmente una producción de enunciados y opera como un ejercicio de re-creación de la realidad” (2008, p.138). Así, de esta cosecha que se da a través de varias técnicas donde los actores se reconocen, comparten y producen, los resultados, los frutos, son construidos conjuntamente y de ellos se han dejado semillas para nuevas siembras.

El artículo describe la metodología utilizada, las líneas fuerza detectadas y el análisis crítico de cada una de ellas, escritas en forma de narrativa.

## **METODOLOGÍA**

A partir de una ruta orientada a la descripción del fenómeno, buscamos con la sistematización del Proyecto “Sembrando Esperanza para la Primera Infancia en Santa Lucía”, comprender la experiencia y, a través de ella, identificar aprendizajes significativos, transformaciones en las prácticas de los actores y la relación de estas con cambios en los ambientes educativos para la primera infancia.

De ello ha quedado registro de esta Cosecha, a través de varias estrategias metodológicas, a saber:

- Archivo vivencial: Línea del tiempo con registro fotográfico y Lectura crítica de relatorías e informes mediante el software *Atlas ti Versión 7*, programa para el análisis cualitativo de datos asistido por computadora (CADQAS)
- Recorrido por Santa Lucía (observación, entrevistas y registro fotográfico)
- Actividades para la recolección de información: Mapa parlante, reflexión sobre el ¿Quién soy?, elaboración y lectura crítica de “La carta”,

instrumentos adaptados para que los/las participantes, narraran de diversas formas sus experiencias en el proyecto.

- Elaboración conjunta de conclusiones a través de la colcha de retazos, y la consolidación de la posterior propuesta educativa para FUSEME, como uno de los productos de esta sistematización y aporte de las investigadoras al proceso.

Estrategias vividas en tres momentos, como se relaciona en la ruta metodológica que se expone a continuación:

MOMENTO	DESCRIPCIÓN
MOMENTO 1. Recuperando el proceso vivido "Sembrando Esperanzas para la Primera Infancia en Santa Lucía"	Reconstruir la historia.
	Ordenar y clasificar la información.
MOMENTO 2. Analizando la Cosecha	"Comprender" la experiencia, interpretar de forma crítica el proceso vivido, más allá de lo descriptivo.
MOMENTO 3. Cosechando frutos de Esperanza	Formular conclusiones.
	Comunicar los aprendizajes.

A partir del análisis, surgen cinco Líneas fuerza que, siendo consecuentes con el título y el proceso de la siembra y la cosecha, se han denominado Frutos. Son, básicamente, los ejes o hitos relevantes para desarrollar los objetivos de la sistematización, las ideas centrales, las categorías que articulan las preguntas guía, los códigos y las narrativas, como aquellos aportes que favorecen la comprensión de la experiencia. (Mejía, 2012, p.108)

## RESULTADOS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

### 1. LECCIONES APRENDIDAS: Más que logros y dificultades, transformaciones de vida

En el curso de la sistematización, durante la lectura de la producción documental, en el trabajo de campo, conviviendo, en conversaciones con los/las participantes y con representantes de las instituciones, se tejieron en común aprendizajes significativos, experiencias que causaron transformaciones, nuevas prácticas y resultados.

Entonces, se hace necesario resaltar los logros obtenidos, porque como afirma Mèlich, “Al hacerse, al padecerse y al transmitirse, la experiencia necesita del lenguaje [...] la experiencia ha de ser narrada”. (2002, p. 82). Los logros aquí enunciados y expuestos en el informe técnico, hacen visibles a cada uno de los actores al reconocerlos, pero también para comprender cómo esas experiencias se convierten en aprendizajes que transforman la educación para la primera infancia en Santa Lucía.

Se identifican con la Sistematización las siguientes lecciones aprendidas:

**Lección 1.** El proceso de la convocatoria “Derecho al desarrollo infantil temprano en la Región Caribe”, metodología liderada por el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez [FPAA], que ha sido reconocida por sus innovaciones para la asignación de recursos, al motivar a organizaciones fuertes y organizaciones que requerían aprendizajes, para su fortalecimiento, evidenciando que, más allá de los recursos financieros y del conocimiento técnico, lo que hace posibles estos arreglos institucionales es una base mínima de confianza entre las personas. (FPAA, 2012, p.11).

Este proceso de convocatoria ha sido considerado una lección, por ser el punto de partida del proyecto, marcando desde el inicio esta experiencia con la innovación y la articulación.

**Lección 2.** La disposición y tenacidad de las personas que, cuando se comprometen, como lo plantea Mèlich, en un sentido ético, superan los retos y las dificultades que el camino les presenta, propiciando aprendizajes significativos para sí mismos y para otros.

**Lección 3.** Reconocer lo valioso que tiene el manejo adecuado de la información, los documentos y evidencias en los proyectos sociales, lo que implica para las organizaciones participantes, mejorar o implementar lineamientos de control documental.

**Lección 4.** La importancia de la práctica en los procesos formativos; hacer para aprender. Esta lección da cuenta de impactos generados que superan las metas proyectadas inicialmente:

META PROYECTADA	IMPACTO
17 personas participando activamente en el proyecto como multiplicadoras.	33 agentes educativas(os) capacitadas(os) en un Diplomado.

Multiplicación a 150 familias	221 familias, con un aproximado de 800 niños y niñas beneficiados.
Participación en mínimo un espacio de articulación, proponiendo discusiones sobre la política pública de primera infancia.	Realización del Diagnóstico Municipal. Consolidación del Comité Gestor. Consolidación del Comité coordinador. Consolidación de Grupos de estudio y grupos para el trabajo con las familias.

**Lección 5.** Reconocer la importancia de la participación y la construcción colectiva, en este proyecto específicamente, para crear ambientes educativos que permitan la interacción familiar, intergeneracional y comunitaria con la primera infancia.

**Lección 6.** Las personas le dan su propio “sentido” a las experiencias. Con aportes de Mèlich y Larrosa se genera una claridad transversal en este proceso de sistematización, con relación a la estrecha relación que existe entre la experiencia y el aprendizaje, de tal manera que, cuando alguien hace una experiencia con algo, significa que ese algo alcanza al ser, se apodera de él y lo transforma. Por ello, hacer una experiencia quiere decir dejarse transformar y aprender, siendo un proceso vital que cada persona vive de manera particular.

**Lección 7.** Este proyecto permitió escenarios de empatía entre sus implementadores (las entidades de afuera, FPAA y CINDE) y la población beneficiaria (FUSEME y los habitantes del Municipio), recuperando en Santa Lucía, a propósito de su situación de retorno por la inundación del año 2010, el carácter humano de las intervenciones sociales, al trascender sus acciones y tejer relaciones más allá de la consecución de metas para cumplir objetivos.

**Lección 8.** La sistematización como oportunidad para reconocer experiencias que permitan mejorar las prácticas. Como lo expresa Mejía (2008), “es un terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber”. De esta manera se posiciona la sistematización como una práctica que, de manera intencionada, favorece la interacción de los sentidos y significados y comunica lo aprendido, lo transformado, donde se retoma y se recrea la experiencia poniendo en el centro el sujeto y su relato.

**Lección 9.** Las personas que se reconocen como agentes educativos, en este caso particular, en primera infancia, requieren de una formación permanente, una cualificación que los/las fortalezca en su misión de agenciar el desarrollo de otros seres humanos.

**Lección 10.** Las transformaciones en los ambientes educativos en primera infancia en Santa Lucía, se dan como un tejido en tres puntadas:

1. Reconocerse en su labor. Dignificarse y dignificar su accionar pedagógico.
2. Reconocer que la relación agente educativo – niño/niña, es una relación ética, que implica donación, compasión y responsabilidad [...] pasar por la vida escuchando, interpretando y respondiendo a las demandas del otro (Mèlich, 2002, p. 50).
3. Reconocer que estas relaciones requieren de ambientes que ofrezcan a sus actores interacciones ricas en estímulos humanizantes, rituales y prácticas cotidianas mediadas por el contacto, el lenguaje, el afecto, la simbolización y el juego.

### **LOS FRUTOS: Líneas Fuerza de la Sistematización**

De las lecciones aprendidas, mencionadas en el apartado anterior, se recogen cinco frutos que se denominan Líneas Fuerza, y son los ejes que permiten evidenciar el logro de los objetivos de la sistematización.

#### **Línea Fuerza 1: “Reconociendo lo que somos”**

Santa Lucía es un municipio del Departamento del Atlántico, que en la época invernal del 2010 sufre una inundación, afectando gravemente la localidad. A pesar de las situaciones difíciles, “Sembrando Esperanzas por la Primera Infancia” se efectúa en el momento del retorno al municipio, de tal manera que, con el proyecto, se incide en la población, particularmente en la educación de la primera infancia, a través de un proceso de formación que permite a los/las participantes, además, reconocer y valorar características de su cultura en el desarrollo infantil temprano.

Las tradiciones culturales de esta población influyen decisivamente en las prácticas educativas. Su folclor, la alegría, la emotividad, la crianza en un medio en el que los vecinos se conocen e interactúan en las calles y casas, permite una educación basada en la confianza y la camaradería. Los juegos infantiles son fiel representación de esta cultura alegre y participativa, donde, por ejemplo, la lluvia hace que todos salgan a las calles a mojarse, brincar, jugar a la pelota y a bañar a los demás.

Por otro lado, el carnaval de Barranquilla, en el cual Santa Lucía participa por medio de un baile llamado “Son de Negro”, basado en su herencia africana. Para su preparación, se elaboran coloridos vestidos, se planea cómo se desarrollará su baile de presentación, se elaboran coplas acerca de temas específicos;

actualmente se celebra un festival en el propio municipio con la misma temática para el rescate de valores culturales, vinculando en diversas actividades, incluso desde el hogar infantil y los hogares comunitarios, a los niños/niñas más pequeños.

La creatividad que se expresa en este baile también la impregnan en los elementos educativos que diseñan. En el proceso formativo, se hizo evidente en las carteleras, las cartillas y, en especial, en el diseño de los juguetes, en los que si bien CINDE les enseñó la metodología, los/las participantes del proyecto llenaron de un intenso colorido y creatividad.

Como en un Carnaval, el proyecto, con sus actividades propuestas, y en especial por la disposición de los/las actores, logró vincular a los padres, madres, agentes educativos y algunos representantes de las instituciones que se relacionan con la primera infancia en el municipio. Como lo expresó Inés Arango, "lo más importante del proyecto es que se motivó y participó toda la comunidad" (Comunicación personal. 5 de abril de 2013).



Imagen 1. En el centro actividad “La carta”, en el marco collage actividades culturales

Pero, más allá de este resultado, con el proyecto se vinculó a los padres – hombres, en una comunidad donde, tradicionalmente, el cuidado de los hijos e hijas y los programas de atención a la primera infancia están dirigidos a las madres y mujeres. Vincularlos en estos procesos formativos es toda una transformación que se viene dando a partir del proyecto, como se expresa en el grupo de discusión:

Su esposo la iba a buscar para sacarla, y nosotras la escondíamos. Hasta que un día lo invitamos a jugar y supo lo que hacíamos acá con la señora Inés [...] se le vio contento en la actividad [...] y cuando salió dijo: que ya veía lo importante que era eso que hacía ella para su vida y la de sus hijos. (Grupo de discusión. 19 de Mayo de 2014).

De esta manera, se destaca que el folclor y la cultura generan diversos tipos de ambiente, y, después del proyecto, los agentes educativos de Santa Lucía lo evidencian, lo reflexionan y lo aplican. Como lo plantea Otálora,

Un ambiente de aprendizaje constituye un escenario de construcción de conocimiento en el que un agente educativo –o institución educativa, organización o grupo cultural– genera intencionalmente un conjunto de actividades y acciones dirigidas a garantizar la consecución de un objetivo de aprendizaje amplio que es pertinente para el desarrollo de competencias en uno o varios dominios de conocimiento de uno o más educandos pertenecientes a una cultura. (2010, p. 73)

De esta manera, se ha comprendido que:

Los niños no aprenden ni se desarrollan solos. La pertenencia a un grupo cultural en el que se construyan relaciones entre los miembros que participan en él, juega también un papel importante en el desarrollo infantil, porque afecta de manera única y diferenciada la experiencia de los niños, enriqueciéndola y colmándola de importantes significados. Los niños requieren de la presencia de otros niños que los acompañen en la empresa de crecer, y de adultos que apoyen sus procesos de cambio. (Otálora, 2010, p.79)

Por otro lado, como en un carnaval quedan los recuerdos, las fotografías, las anécdotas, las narrativas; de este proceso quedan los registros, las experiencias y los aprendizajes, porque cada uno de los participantes en el proceso se llevó algo

y algo dejó. De acuerdo con Larrosa, la experiencia tiene un principio de reflexividad que hace que la experiencia sea un movimiento de ida y vuelta,

Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. (2003, p. 16).

De manera que eso somos: folclor, tradiciones, rituales, relaciones, experiencias, aprendizajes y transformaciones.

## **Línea Fuerza 2. *Jugando, jugando, los ambientes educativos se van creando***

Esta reflexión invita a que se consideren los ambientes educativos a la manera como lo plantean Roldán & Hincapié, como:

Un gran tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse, que permanentemente sea cualificado para tal fin y donde no importen los límites que lo circundan ni los hilos que se utilizan. El ser humano en este caso es sujeto y actúa sobre el ambiente para ofrecer mejores condiciones para el desarrollo humano y social. (1999, p.15).

Entendiendo entonces que el ambiente educativo es un conjunto de condiciones físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales y psicológicas, que favorecen o dificultan que los seres humanos aprendan y enseñen, que construyan e intercambien conocimientos y/o experiencias, el proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia en Santa Lucía, con su metodología basada en el juego, se convierte en un entorno formativo para adultos/as (agentes educativos, otros actores municipales, padres y madres) donde se fortalecieron estos contextos para la primera infancia.

Se hace alusión así a tejidos para aprender y educarse, que potencian, transforman y reconstruyen, lo que implica concebir la educación en la primera infancia desde el compromiso de ampliar las fronteras de expresión, creación y desarrollo, donde se despliega la auténtica libertad del ser humano como sujeto, como esencia viva, que favorecen y promueven su ejercicio en todas sus dimensiones.

De esta manera, como elemento integrador del aprendizaje aparece en este tejido, el juego; como bien lo expresa Huizinga, “todo juego es, antes que nada una actividad libre [...] El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad”. (1987, p.20). Así lo manifiestan los/las participantes, en la actividad “La Carta” (mayo 14 de 2014):

Aprendimos a aprender y desprender muchos juegos de un juguete”. (E. Hurtado)

Fue una experiencia muy enriquecedora porque acabó el miedo que tenía para expresarme al público, aprendí a desarrollar mejor las reuniones educativas con padres y niños, implementando los juguetes de la estrategia JAP. (Y. Wester)

Aprendí mucho con los trabajos de Kirigami y Origami, ya puedo organizar una sesión con padres sin ninguna dificultad, aprendí a realizar muchas manualidades con las cuales decoro mi hogar comunitario. Trabajo con facilidad con los niños. (C. Castillo)

Crecí, tanto a nivel personal como laboral, desarrollando la habilidad de actuación, que me era difícil. Claro está, me toca mejorarla”. (V. Rojas)

Se capacitaron sobre principios didácticos, montaje, diseño y organización de una ludoteca con componente ambiental, donde se utilizó la regla de las tres R: reciclar, reutilizar y reducir, vinculándola a la estrategia JAP, que busca desarrollar el potencial de pensamiento, la creatividad, mejorar el auto concepto y las interacciones de los adultos con los niños y las niñas, desarrollar la memoria, la concentración, el pensamiento lógico inductivo y deductivo, el pensamiento flexible y la habilidad para la solución de problemas:

Todo lo hicimos de una manera lúdica y divertida, era algo muy serio, pero lo serio y lo importante no tiene qué ser aburrido. (I. Arango, Comunicación personal, 11 de febrero de 2014).

El juego y la diversión, en este proceso, demostraron ser una estrategia efectiva que permitió a los participantes abrirse a sus emociones y a nuevas experiencias, aprender a usar juguetes y compartir esta experiencia con sus hijos e hijas sin importar las edades, dio a los/las adultos nuevos conocimientos y la posibilidad de vivir la importancia que tiene el tiempo compartido en familia.

En este orden de ideas, se resalta la relación existente entre juego, pensamiento y lenguaje, que ubica el juego en un lugar vital para los niños y las niñas, ya que les permite conocer su entorno y desarrollar procesos reflexivos en un mundo humanizado:

En términos generales, los expertos lo han entendido como una actividad natural y espontánea, que proporciona placer y diversión y que permite el descubrimiento, la experimentación, el conocimiento y el dominio del entorno, a través de cualidades y habilidades biológicas, psico-motoras, emotivas y sociales especialmente en los niños, sin que signifique que no se dé en los adultos o que en ellos pueda considerarse como trivial. (Zapata & Acero, 2001, p.44)

Como aporte para las metodologías innovadoras que, a través del juego, desarrollan aprendizajes y experiencias,

Es necesario explicitar y operacionalizar cinco criterios que hacen que un ambiente de aprendizaje se constituya en un espacio educativo significativo. Esos criterios piden que ese espacio sea una situación: 1) estructurada, alrededor de objetivos centrales y metas específicas, 2) intensiva, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura, 3) extensiva, que permita manipular la complejidad de las metas en el tiempo, 4) que favorezca contextos complejos de interacción y, 5) generativa, que exija el uso de variadas competencias. (Otálora, 2000, p.80).

El juego, la mayoría de las veces se realiza con el otro y se hace evidente en un contexto como el de Santa Lucía, donde, como se mencionó, desde su folclor hay alegría y camaradería. Por ello es importante comprender que, como expresan Zapata & Acero,

En el desarrollo social, la importancia del juego radica en la posibilidad que allí encuentra el niño para conocer, coordinar y acordar intereses y puntos de vista, en una práctica que se mueve entre el rendimiento individual y el juego de equipo, donde cada acción personal es sólo una parte de la acción colectiva, simultáneamente cooperando y compitiendo". (2001, p.48).

### **Línea Fuerza 3. *Algoritmo para ambientes educativos más cercanos a lo humano***

Teniendo en cuenta que un algoritmo es un conjunto ordenado y finito de operaciones que permite hallar la solución de un problema, se constituye en un

método para resolverlo por medio de una secuencia de pasos. La educación inicial, vista como una situación a resolver, requiere no de un algoritmo, sino de muchos; muchas estrategias innovadoras que planteen, de manera creativa, la formación permanente de los agentes educativos, que finalmente redundará en una atención integral a los niños y niñas menores de 6 años y sus familias.

En el proyecto Sembrando Esperanzas, se aplicaron múltiples metodologías desarrolladas por las entidades que participan del proyecto; para una Fundación como FUSEME, fue fundamental contar con la experiencia y conocimientos adquiridos de dos entidades reconocidas a nivel internacional: El Fondo Acción, que aporta estrategias para fortalecer lo administrativo, y CINDE, que, desde sus estrategias, fortalece lo operativo.

- **Estrategias innovadoras desde el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez [FPAA]**

Primera Convocatoria “Derecho al desarrollo infantil temprano en la Región Caribe”. Proceso para la asignación de recursos diseñado bajo un esquema de mercado, basándose en las fuerzas de la oferta y la demanda.
---

“Fue muy interesante saber que nos ayudarían en lo que nosotros pedíamos, pero, además, CINDE fue más allá” (Grupo de discusión. 19 de Mayo de 2014)
--

FOCO: Fortalecimiento de las competencias administrativas y financieras “Nos ayudó a ver lo bueno que teníamos y como mejoramos las debilidades. Fue muy nutriente” (Grupo de discusión. 19 de Mayo de 2014)
---

ICAF: Índice de competencias administrativas y financieras “Nos ayudó a vernos como Fundación y cómo hacer para organizarnos y crecer” (Grupo de discusión. 19 de Mayo de 2014)
--

PES: Programa de Evaluación y Seguimiento “No lo recordamos tanto, porque esto lo hacíamos con la señora Inés, pero sabíamos que todo lo que hacíamos, lo dejábamos escrito en las relatorías y que se llenaban unos formatos con información para el Fondo. Lo importante es que sabíamos qué habíamos hecho y qué nos quedaba faltando” (Grupo de discusión. 19 de Mayo de 2014)
---

- **Estrategias innovadoras desde la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE]**

Articulación de programas CINDE:
----------------------------------

Programa Juega y Aprende a Pensar (JAP): Busca desarrollar el potencial de pensamiento, la creatividad, mejorar el auto concepto y las interacciones de los adultos con los niños y las niñas, desarrollar la memoria, la concentración, el pensamiento lógico inductivo y deductivo, el pensamiento flexible y la habilidad
--

para la solución de problemas. (CINDE, 2015)  
Estuvo presente no solo como temática del plan de formación, sino como estrategia del proceso enseñanza – aprendizaje en cada encuentro.

“El juego fue la base de todo”. (I. Arango)

“JAP, es la base para vincular a los padres y madres. Los padres ya no quieren irse de las sesiones educativas”. (Grupo de Discusión, mayo 18 de 2014)

Programa Colombianos Apoyando Colombianos: “Una forma solidaria de mejorar las condiciones de la niñez, sus familias y comunidades”. Tiene como objetivo implementar los Centros Familiares y Comunitarios en diferentes contextos, como ambientes adecuados para el sano desarrollo integral de la niñez. (CINDE, 2015)  
De este programa se retoman estrategias como el fortalecimiento del auto concepto, el fortalecimiento de redes de apoyo y la articulación interinstitucional.

Programa Crecer en Familia: Es un programa de formación dirigido a personas interesadas en desarrollar y fortalecer sus habilidades para la crianza y la estimulación del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. (CINDE, 2015)  
De este programa, se retoman elementos del modelo pedagógico y algunas de las temáticas contempladas en el plan de formación.

Diagnóstico - Croquis del municipio: Como una de las actividades iniciales que generó en el grupo gran recordación, se propuso elaborar un mapa parlante, donde se dibujara el municipio y sobre él se fueran ubicando las calles, el equipamiento, los programas, la oferta institucional, especialmente con relación a la atención integral a la primera infancia.

“Con el croquis reconocimos el municipio”

“Era increíble ver que habían cosas que no sabía, de donde he vivido toda la vida”  
(Grupo de Discusión, mayo 18 de 2014)

QSORT: Es un algoritmo usado como técnica para ordenar información. CINDE ha diseñado instrumentos de auto evaluación, a nivel de conocimientos, capacidades, habilidades y compromisos, con los que posteriormente se proponen planes de acción, buscando el compromiso de los participantes con su propio proceso.

“El Qsort, nos hizo evaluarnos y reevaluarnos”

“Se sudó... cuando lo vimos hecho, volvíamos a pensarnos” (Grupo de Discusión, mayo 18 de 2014)

Seguimiento en RED: Se consolidaron comités o grupos evaluadores que observaban el desempeño y hacían devoluciones.

Esta estrategia se implementó especialmente en el momento de los encuentros educativos con las familias, donde las multiplicadoras ponían en práctica sus aprendizajes.

“Esto hizo que nos sintiéramos más responsables, tanto para hacer las cosas bien, como para hacer las devoluciones, cuando éramos observadores” (Grupo de Discusión, mayo 18 de 2014)

Plan de formación y Cronograma mensual: Como parte de la propuesta formativa, las temáticas a desarrollar se consolidaron en un plan de formación. Este plan, a su vez, se oficializó a través de cronogramas mensuales, que permitían el seguimiento de los cumplimientos. Finalmente, este se llevaba a cada encuentro,

en una cartelera con el orden del día de cada sesión. Esta forma de organizar y visualizar las proyecciones, permitía ver que todo en el proyecto estaba articulado. “Se dejaba en cartelera y allí se veían los temas que habíamos desarrollado y cuales faltaban”. (Grupo de Discusión, mayo 18 de 2014).

“Como vemos en las fotos: Las paredes hablaban”. (Grupo de Discusión, mayo 18 de 2014).

“Hacer el cronograma mensual, que correspondía con el objetivo del proyecto: el plan de formación, nos permitía ver que no hacíamos actividades por hacerlas, sino que todo iba enlazado” (Grupo de Discusión, mayo 18 de 2014)

Relatorías para la sistematización de la experiencia: Con el fin de consolidar los registros de los encuentros y las actividades, se propone la implementación de las relatorías. Luego de una serie de talleres, que les fortalecía a los participantes esta destreza, se les delega la responsabilidad de generarlas y leerlas antes de iniciar una nueva sesión, con el fin de recibir la aprobación del grupo. Esta estrategia favorece el desarrollo de la habilidad escritural, que se reforzó con otras estrategias como la elaboración de un diario de campo y el proyecto de vida.

Con el desarrollo de este conjunto ordenado y finito de operaciones, FUSEME, y particularmente sus actores, han incidido en su cotidianidad y en los ambientes educativos para la primera infancia de Santa Lucía:

He tenido una gran experiencia en el proyecto que se realizó en Santa Lucía, llamado Sembrando Esperanza, el cual me ha enriquecido mucho como mujer, como madre. Además, la oportunidad de cambiar y mostrar todo mi potencial. Aquí desarrollamos muchas habilidades. (E. Vásquez, Actividad: Quien Soy, 18 de mayo de 2014).

Ya tenemos más posibilidades de gestión y no nos da tanto miedo presentarnos a nuevas convocatorias y participamos de otros proyectos. Aún nos falta mucho por aprender, pero ya somos más organizados y sabemos aplicar lo que aprendimos. (E. Ariza, Comunicación personal, 19 de mayo de 2014).

Lo que realmente nos importa son los santalucenses, son los niños y sus familias. (Grupo de discusión. 19 de Mayo de 2014).

A los/las participantes el proyecto Sembrando Esperanzas por la primera infancia en Santa Lucía, les permitió aprender a partir de sus estrategias novedosas: se fortaleció FUSEME como organización a través de las herramientas administrativas que implementaron con el FPAA, con las que regularizaron su formalización y manejo; se fortaleció como organización interna, al hacer la revisión del manual de funciones, al difundir y dar a conocer la Fundación y sus

objetivos. Y el CINDE se fortaleció en gestión de proyectos relacionados con la educación inicial y se potencializó el trabajo en equipo.

Por su lado, el FPAA aprendió del proceso de la primera convocatoria Derecho al desarrollo infantil temprano en la región Caribe, pues sistematizó la experiencia con el objetivo de mejorarla, ya que vieron en ella la posibilidad de generar nuevas estrategias para la adjudicación de recursos.

Estos Algoritmos son aportes que demuestran que

Generar experiencias enriquecedoras que fortalezcan el desarrollo integral de los niños durante la primera infancia es un propósito que preocupa a instituciones educativas, agentes educativos y comunitarios, psicólogos y otros profesionales que están dedicados a su cuidado en el período de cero a seis años. (Otálora, 2010, p.73).

**Línea Fuerza 4. *El ámbito de lo humano, punto de partida para la educación de la primera infancia.***

Inicialmente, se plantea con esta línea relacionar las expectativas y motivaciones, pero en el grupo de discusión del 19 de mayo de 2014 en Santa Lucía, se cambia motivaciones por emociones. Con este fruto se reconoce lo importante que son las personas en los proyectos sociales, resaltando por su labor y generosa entrega desde lo humano a la señora Julia Simarra y al señor Silvio Pereira, pertenecientes al FPAA; por parte del CINDE, a la señora Inés Arango y por parte de FUSEME a los hermanos Edna y Jaime Ariza.

Éste es el ámbito que más impacto causó en la Sistematización, porque en casi todas las expresiones de los/las participantes se manifestaban sentimientos que los hace reconocer-se cómo humanos.

Para Y. Wester, su experiencia gira en torno a su propio descubrimiento y transformación:

Aprendí a hacer dramatizados; aunque no soy buena actriz, fui capaz de representar un personaje de un cuento, de un animal de la vida real, mejoré mi auto concepto. Soy capaz de realizar cualquier actividad, a nada le digo 'no'. (Actividad Quién Soy, 18 de mayo de 2014).

Mientras que, para N. Niño, su experiencia es lo que le favorece su proyección a la sociedad:

Lo feliz que estoy por haber obtenido muchos logros a través del proyecto Sembrando Esperanza, en donde me he enriquecido tanto, que me ha ayudado a prestar un mejor servicio a mi comunidad y a tener una mejor relación familiar. Gracias a este proyecto me hice planes de largo plazo, que a la fecha están cumplidos. Y lo más importante es que me siento preparada para trabajar con la niñez de Santa Lucía. (Actividad Quién Soy, 18 de mayo de 2014).

Las/los agentes educativos requieren grandes dosis de motivación y paciencia, y una autoestima alta les favorece para lograr estas cualidades, afirmación que haya respaldo en la afirmación de Van Mannen:

Como adultos deberíamos ser conscientes de que es fácil que la relación pedagógica con los niños se enfrente a motivaciones encontradas o contrapuestas. En la vida cotidiana es difícil, a veces, distinguir el propósito pedagógico de las motivaciones que, de alguna forma, forman parte de nuestro propio ser: nuestras vivencias personales, nuestras frustraciones, victorias, deseos secretos, ambiciones, temores, inseguridades, deseos, esperanzas, etcétera. (1998, p.30).

Estas motivaciones encontradas o contrapuestas, fueron las que la señora Inés Arango profesional del CINDE encargada de la ejecución del proyecto, canalizó para promover en los/las participantes la vocación pedagógica que ahora son su estímulo e inspiración en el trabajo con los niños y las niñas, tal como lo corroboran algunos testimonios:

Hace tres años mis amigos Edna y Jaime me invitaron a participar en un diplomado donde conocí a una señora encantadora, la cual llamamos “Seño Inés” y con su dinamismo, entrega y conocimiento nos formó y orientó en primera infancia”. (Y. Wester, Grupo de discusión. 18 de mayo de 2014).

Cuando me siento decaída que no quiero levantarme, me acuerdo de la “Seño Inés” con su actitud positiva, incansable. (C. Castillo, Grupo de discusión. 18 de Mayo de 2014).

Nos lo dictó una persona muy de admirar, porque a pesar de su edad nos dejó una buena enseñanza... Le doy gracias a Dios y a Doña Inés por traernos este diplomado que, de verdad, me ha servido mucho. (J. Polo, Grupo de discusión. 18 de mayo de 2014).

Con la Sistematización se removieron recuerdos que les evocaron no sólo su proceso en el proyecto, sino sus transformaciones en las prácticas con los hijos e hijas y con los demás niños/niñas del municipio. Sobre la experiencia a partir del principio de transformación, Larrosa plantea:

Si le llamo 'principio de transformación' es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho en la experiencia, el sujeto hace experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. (2009, p.16).

Algunas mujeres participantes expresaron abiertamente sus "transformaciones", con expresiones como:

Antes no... pero ya propongo objetivos para lograr metas. Este es uno de los consejos que la Señora Inés, la viejita querida nos recalca eso. (V. Rojas, Actividad Quién Soy. 18 de mayo de 2014).

Mencionan, igualmente, descubrimientos y transformaciones desde sus propias cualidades, habilidades y destrezas:

Desarrollé una habilidad que jamás pensé que tenía, como es la de redactar una relatoría. Cada día me fortalecía con el apoyo de las compañeras y los consejos de Doña Inés, y lo pongo en práctica todavía durante los encuentros con padres y los juegos con los niños. Me gusta escribir. (Y. Wester, Actividad Quién Soy. 18 de mayo de 2014).

Conocimientos, aprendizajes y transformaciones que, efectivamente, se ven reflejados en el trabajo con, por y para la primera infancia de Santa Lucía:

Aprendí a hacer diario de campo. Hoy me siento mejor en mi trabajo, ya que me siento más fuerte y con muchas habilidades para realizar un buen trabajo con el grupo de niños y niñas que tengo en mi hogar comunitario. (Y. Vásquez, Grupo de Discusión 18 de mayo de 2014).

Todas mis habilidades, que pensé que no las tenía, las descubrí con las compañeras y las he puesto en marcha utilizando todas las herramientas que este proyecto facilitó. (V. Rojas, Grupo de Discusión 18 de mayo de 2014).

Por otro lado, cambiar el curso que recibirían y en vez de éste recibir un Diplomado, les abrió posibilidades laborales a los/las participantes, por la capacitación y la certificación por parte del CINDE, con titulación de *Formación de Agentes en Educación Inicial*, e intensidad de 400 horas.

De este proceso, surgen expresiones demostrativas sobre la importancia de la formación que recibieron y de cómo han vivido sus aprendizajes y transformaciones:

Este diplomado que hice con la señora Inés y todo el equipo que lo conformó, me ha ayudado mucho para el trabajo que hago con los niños diariamente y con los padres de familia en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI). (V. Rojas, Grupo de discusión. 18 de Mayo de 2014).

Lo mucho que me fortaleció ese diplomado... ahí adquirí muchos conocimientos, cumplí mis expectativas, por lo cual estoy muy agradecida de la Fundación Sembrando Esperanza. (L. Vásquez, Grupo de discusión. 18 de mayo de 2014).

Recordar todo lo que viví en esta gran experiencia fue muy emotivo y me conmovió. Una vez más agradezco a Jaime y a Edna por darme la oportunidad de participar, y a Doña Inés por tantas enseñanzas. (M. Polo, Actividad Quién Soy, 18 de mayo de 2014).

Pero lo más importante no es describirlo, sino la satisfacción y la pasión que se siente con los niños en el cumplimiento a las metas, en la labor cumplida. (V. Rojas, Actividad Quién Soy, 18 de mayo de 2014).

Al cosechar frutos de esperanza para la primera infancia en Santa Lucía, salen a flote esas experiencias de vida, en las que se narran a sí mismas y así mismos transformadas y transformados. Reconocen aprendizajes significativos y describen las emociones que generan los encuentros y desencuentros, las reflexiones individuales y las construcciones colectivas que giraron en torno a algo que las unía y las motivaba: la primera infancia.

Es así que, al recordar el proyecto por medio de la Sistematización de Experiencias, se confirma que “la experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica o de la técnica, sino, del lado de la pasión” (Larrosa 2009, p.38). A las/los actores del proyecto los mueve la pasión por lo que realizan y la esperanza de que

el fruto de su trabajo se manifieste a futuro con una nueva juventud cada vez más cerca al desarrollo humano.

### **Línea Fuerza 5. *Diversas formas de organización para la participación***

En los inicios del proyecto, FUSEME fue motivando a sus allegados con convocatorias personalizadas, tal como lo informa E. Ariza:

Cuando yo convoco, la gente responde [y, de la mano de CINDE, se refuerza esta labor puerta a puerta]... La manera que algunos podrían llamar “escuelera” de la Señora Inés Arango, yendo casa por casa a supervisar los compromisos y asistencia de cada participante... hasta que *los que son* se involucraron en él y adquirieron el ritmo de trabajo, llevándonos a ponernos las pilas y realizar una labor asombrosa. (E. Ariza. Comunicación personal. 19 de mayo de 2014).

Posteriormente, como se relaciona a continuación, se fueron propiciando diversas formas de organización que favorecieron la participación activa de las/los actores, la vinculación de diferentes entidades locales, de padres/madres y cuidadores de la primera infancia en Santa Lucía:

<b>FORMA DE ORGANIZACIÓN</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Comité Gestor o Equipo Coordinador Local	Compuesto por nueve personas, representantes de la Administración Municipal, la Policía, Secretaría de Cultura, Comisaria de Familia, Institución Educativa Santa Lucía, Red Unidos, ICBF y la Corporación para el Desarrollo Comunitario. Encargado del apoyo y seguimiento al programa, dentro de sus acciones se comienza a gestar la inquietud por las políticas públicas de primera infancia.
Comité coordinador	Liderado por FUSEME y algunos líderes. Era el puente entre el Comité Gestor, el grupo de multiplicadores, CINDE y el FPAA. Encargado de gestionar encuentros, hacer convocatorias, favorecer la ejecución del proyecto, velar por el cumplimiento de los compromisos, fueron sus principales responsabilidades.
Grupo de multiplicadores	Inicialmente se plantea conformar un grupo con 17 Madres FAMI, pero, por la capacidad de convocatoria, se vincularon 33 personas, involucrando profesoras, la directora del Hogar Infantil y otras personalidades locales.
Grupos de	Para el desarrollo de los encuentros formativos, era una

estudio	constante el trabajo por grupos de estudio.
Comités para la organización interna	<p>Bajo la premisa <i>La delegación de tareas promueve el sentimiento de la responsabilidad</i>, se conforman cuatro comités con las/los participantes del proyecto. Cada comité se encargaba de tareas específicas para el beneficio de todos las/los compañeros y favoreciendo la dinámica del grupo.</p> <p><i>Relatoría</i>: encargado de registrar en documentos los momentos vividos en cada encuentro, actividad o reunión.</p> <p><i>Recreación</i>: encargado de incluir en cada encuentro, actividad o reunión, acciones para el sano esparcimiento y el fortalecimiento del grupo.</p> <p><i>Evaluación</i>: encargado de hacer seguimiento al desarrollo y cumplimiento de las metas planteadas. Realizando proyecciones y proponiendo acciones de mejora.</p> <p><i>Organización</i>: encargado de suministrar lo necesario para el desarrollo de los encuentros, actividades y reuniones.</p> <p>Sin embargo, la participación no se limitaba ni era exclusiva. Por el contrario, si bien había responsables, todo el grupo se vinculaba en el quehacer de los encuentros, actividades o reuniones.</p>
Grupos para el trabajo con las familias	<p>Con las multiplicadoras, en el momento de realizar los encuentros formativos con las familias para poner en práctica los aprendizajes, se crean grupos.</p> <p>Inicialmente se había planeado llegar a 150 grupos familiares, pero al final se vincularon 221. Ellas crean una cartilla metodológica con el diseño de 22 encuentros, que sirve como material de apoyo para sus trabajos con padres, madres y/o cuidadores.</p>

Las metodologías de organización incorporadas por las participantes facilitan su labor con la primera infancia de Santa Lucía, como lo expresa V. Rojas:

Aplico con mis compañeras de trabajo la metodología aprendida hace 3 años... Este proyecto fue muy importante para mí, porque he tenido una experiencia muy bonita con las compañeras, y a la vez la pongo en práctica [...] me gustó trabajar en grupo y compartir, fue una metodología que me dio mucha fortaleza y actitudes. (Grupo de Discusión 18 de mayo de 2014):

Después del proyecto queda una comunidad que aprendió a organizarse, con una Fundación como FUSEME y una población capacitada en proyectos y desarrollo integral de la niñez. Tal como lo manifiestan testimonios del grupo de Discusión, el 18 de mayo de 2014:

Tuve la oportunidad de llevar a cabo el plan que tenía en mente, pero que no tenía la idea de cómo organizarme. Pero a través del proyecto de vida lo puse en práctica y lo logré, tanto en mi vida personal como con la comunidad. (M. Castillo).

El reconocimiento a mi trabajo se ve reflejado en mi querida comunidad, territorio que me adoptó y el cual quiero que se desarrolle y mejore la calidad de atención a mis queridos niños y niñas del hogar, y por ende de Santa Lucía. (V. Rojas).

Aprendí a sistematizar la información, a desarrollar mi proyecto de vida, a tener claro y puntuales cada una de mis aspiraciones, y todo para ponerlo al servicio de mi gente. (Y. Wester)

Es necesario reconocer que el momento histórico que vivía la comunidad era de una situación complicada para la participación. El municipio aún con zonas devastadas por la inundación, y cuando apenas se estaba logrando que la población se sintiera segura para el retorno. El proyecto representó para algunos santalucenses, “una luz de esperanza”, como lo asegura E. Ariza (Comunicación personal. 19 de mayo de 2014). Al respecto, expresa I. Arango:

Al inicio no fue fácil, pero después esas mujeres con tanta tenacidad, se fueron vinculando y el grupo se fue creciendo... para eso, todas las estrategias que usamos para que participaran fueron fundamentales; ir por ellas a sus casas cuando no llegaban a los encuentros, ponerlas a trabajar en pequeños grupos, delegarles responsabilidades, hacerlas sentir importantes dentro del proyecto... y no solo dentro del proyecto, sino para sus niños y para su municipio. (Comunicación personal. 5 de agosto de 2013).

## **CONCLUSIONES**

La Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanzas para la Primera Infancia en Santa Lucía, representó una ardua tarea, no sólo por el tiempo transcurrido desde su realización, sino también por la lejanía al sitio donde nos desenvolvemos habitualmente y la abundancia de materiales escritos y audiovisuales que allí se produjeron, que requirieron de un ordenado proceso para su valoración e interpretación.

Cosechando Frutos de Esperanzas fue la excusa para aproximarse a las experiencias, a aquello que te pasa por la piel y te transforma, a aquello que,

aunque tenga el mismo punto de partida, nunca será percibido igual y su impacto jamás será el mismo en dos seres, porque nos transforma de manera diferente.

Ser partícipes de este proceso de transformación en una comunidad de bajos recursos económicos, movidos por un objetivo altruista en relación con el desarrollo humano y la educación de sus niños y niñas, y dar testimonio de ello, es muy satisfactorio y lo es mucho más cuando ello acontece en un lugar, en una región marginada de diversos avances nacionales, y lo que allí ocurre tiene carácter pionero para otros municipios vecinos.

Al hacer Sistematización de Experiencias, se recogen no sólo frutos de una siembra, sino que se dejan semillas para ser plantadas de nuevo. Se hace evidente el impacto de un proyecto social educativo, sin recurrir a mediciones cuantitativas. Retomando a Jara (2012), la sistematización de experiencias es “uno de los instrumentos privilegiados de cuestionamiento y de búsqueda alternativa a esos ‘métodos ortodoxos’, en general positivistas, que dominaban el campo de la investigación y la evaluación educativa”.

Sistematizar, en esta oportunidad, combina la organización sistemática de la información generada, con la interpretación de las experiencias y los aprendizajes significativos de los actores. Todo ello para reflexionar sobre las transformaciones que se viven en una comunidad en relación con los ambientes educativos para la primera infancia, cuando se transforman las vidas de los adultos y adultas que, a partir de un proceso teórico práctico de formación, se reconocen como seres humanos y como agentes educativos.

Los resultados de este proyecto evidencian que es posible establecer acuerdos y asumir compromisos basados en los aportes de cada organización, y de las personas desde lo individual, en función de objetivos comunes, pues se pudo desarrollar con éxito el trabajo en alianza, en un contexto intercultural donde es débil la concertación entre el sector público, privado y las organizaciones no gubernamentales.

Uno de los hallazgos fue constatar que los tres objetivos iniciales del proyecto “Sembrando Esperanza por la Primera Infancia en Santa Lucía, que incluían: mejorar el conocimiento y la participación sobre políticas públicas y legislación en primera infancia, fortalecer a FUSEME pedagógica y administrativamente y capacitar a la población en puericultura y desarrollo integral de menores de seis años, se cumplieron a cabalidad.

La implementación del modelo tripartito que se ha dado en este proyecto, ha tenido una respuesta positiva tanto por parte de la comunidad como por parte de las entidades involucradas, así como también por parte de las autoridades municipales y las instituciones que trabajan en educación. Su realización trae consigo una nueva estructura de trabajo en educación, desde la organización de la sociedad civil, en términos de planificar, organizar, ejecutar y evaluar las actividades, de donde se desprende que los convenios interinstitucionales pueden ofrecer ambientes de apoyo al aprendizaje.

La experiencia Sembrando Esperanza es un aprendizaje para la gestión y el desarrollo de proyectos en comunidades de escasos recursos, donde se constata que el esfuerzo coordinado produce mejores resultados. Esta manera de trabajar ha permitido compartir beneficios y riesgos, los cuales, en un escenario de limitaciones institucionales de diverso orden, producen confianza y seguridad a los participantes.

La coordinación interinstitucional es una valiosa estrategia para movilizar recursos y ampliar la capacidad institucional de cada participante por separado, para focalizar la atención hacia un mismo grupo de población, edificar procesos comunitarios y plantear acciones para un mismo territorio.

La participación activa de la población en el diagnóstico y reconocimiento de su problemática, así como en la búsqueda de opciones para su solución, constituye una estrategia clave para lograr una mayor corresponsabilidad en relación con la mejora de las capacidades locales para elevar el nivel del desarrollo infantil.

La decisión y el liderazgo de los actores tienen directa relación con los resultados. Todos los procesos dependen de la participación, compromiso y voluntad de los diferentes actores. Sin embargo, el eje que mueve estas respuestas es la supervisión y el seguimiento, acompañado de acciones de capacitación y apoyo en la realización de sus actividades, lo que contribuye a mejorar el desempeño y la organización de su trabajo.

El compromiso con los propósitos iniciales, el reto de construir condiciones para la convivencia y el desarrollo infantil, ha conducido al desarrollo de metodologías creativas y lúdicas, mejorando la atención a la primera infancia y favoreciendo en la comunidad nuevos sentidos de vida.

Involucrar a los hombres ha tenido efectos positivos, ya que inciden en cambios de comportamiento importantes en su género. Hay un acierto en este diseño para lograr cambios de conductas de los padres y educadores, en poblaciones con

vulnerabilidad social y pobreza (analfabetismo, desnutrición, desempleo, graves desastres naturales), donde las mujeres están muy comprometidas con su trabajo voluntario, pero también se les ha sobrecargado su desempeño laboral y doméstico.

El aprendizaje no termina. El verdadero aprendizaje, es decir, adaptar una experiencia y hacerla propia, comienza precisamente en la sistematización de la práctica. Luego, a medida que se aplique lo aprendido. En unas nuevas condiciones y con otras poblaciones permitirá discernir lo que se aprendió y lo que aún falta por aprender.

Es corriente escuchar entre los participantes de un proyecto expresiones superlativas respecto de lo allí realizado, pero acerca de la sistematización de este proyecto podemos concluir, retomando una expresión de *Inés Arango de Castaño*, facilitadora por parte del CINDE: **Trabajar con las comunidades es una machera.** (Comunicación personal, 11 de febrero de 2014).

## BIBLIOGRAFÍA

CINDE Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (2015). *Información institucional*. En: [www.cinde.org](http://www.cinde.org)

FPAA Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (2012). *Tendiendo puentes entre organizaciones. Una reflexión sobre el esquema de formulación de proyectos y asignación de recursos en la Convocatoria "Derecho al Desarrollo Infantil Temprano"*. En: [www.fondoaccion.org](http://www.fondoaccion.org)

Huizinga, J. (1987). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. En *Homo ludens* (pp. 11-44). España: Alianza Editorial.

Jara, O. (2012). *La Sistematización de Experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEPAL, Alforja.

Jara, O. (2004). Tres posibilidades de la sistematización: Comprensión, Aprendizaje y Teorización. En E. Carvajal, *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Programa Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Larrosa, J. (2003a). *La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Larrosa, J. (2003b). *La experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Serie Encuentros y Seminarios. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Mejía, M. R. (2008). *La Sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Bolivia: Ministerio de Educación.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A.
- MEN Ministerio de Educación Nacional (2012). *Educación para la primera infancia - Maestras y Agentes Educativos - Procesos de formación*. Colombia: El Ministerio. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5:71-96. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/revistas/>
- Roldán, O., & Hincapié, C. M. (1999). Ambientes educativos que favorecen el Desarrollo Humano. En O. Roldán Vargas, *Educación: El Desafío de Hoy: Construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Zapata, G. T., & Acero, G. A. (2001). Juego - desarrollo y aprendizaje: ¿relaciones posibles en la escuela? En A. Avellaneda et al., *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. (pp.41-52). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**ARTÍCULO INDIVIDUAL**  
**EDUCACIÓN PARA EL AMOR:**  
**RELACIÓN AGENTE EDUCATIVO - NIÑOS Y NIÑAS, UNA RELACIÓN DE**  
**SERES HUMANOS CON IGUAL DIGNIDAD**

**INVESTIGACIÓN**  
**COSECHANDO FRUTOS DE ESPERANZA**  
**Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia**  
**en Santa Lucía, Atlántico**

**Sandra Milena Robayo Noreña**  
**Olga Beatriz Vásquez Mejía**

**ASESOR/A:**  
**Yolanda Astrid Pino Rúa**

**SABANETA**  
**2014**

## **EDUCACIÓN PARA EL AMOR: RELACIÓN AGENTE EDUCATIVO - NIÑOS Y NIÑAS, UNA RELACIÓN DE SERES HUMANOS CON IGUAL DIGNIDAD**

Este artículo fundamenta su reflexión a partir de la Sistematización de experiencias “Cosechando Frutos de Esperanza”, presentada por la autora para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – CINDE, realizada entre septiembre de 2013 y octubre de 2014.

Sandra Milena Robayo Noreña\*\*

Medellín

\*\* Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia, Administradora de Empresas de la Universidad CEIPA. Correo electrónico: waira32@hotmail.com

### **Resumen**

En el desarrollo de la Sistematización de Experiencias “Cosechando frutos de Esperanza” surgen reflexiones con relación a los conceptos que se definen en su ruta teórica: primera infancia, ambientes educativos y experiencias y aprendizajes significativos, motivándose, con ellas, nuevas búsquedas y construcciones, en especial sobre la educación en la primera infancia y la relación entre los agentes educativos y los niños y las niñas.

Toda interacción con los niños y las niñas puede ser una acción educativa y, para que la acción educativa sea una acción ética, es necesario que el agente educativo se reconozca en su rol, reconozca su dignidad humana y reconozca la dignidad de los niños y las niñas.

De estos temas se relacionan avances desde lo teórico y lo político; se hace alusión a las transformaciones que ha vivido el concepto de infancia y la educación en la primera infancia, transformaciones que, si bien han implicado desarrollos en el reconocimiento de la dignidad humana, aún no se ven reflejados a cabalidad en las prácticas educativas y en las relaciones con los niños y las niñas. Por tal razón, se propone una mirada a esas relaciones desde “una educación para el amor”.

**Palabras Clave:** Educación en la primera infancia, Infancia, Agentes educativos, Ambientes educativos, Dignidad del Ser Humano.

## **Infancia: un concepto que viene transformándose... unos sujetos que se han hecho visibles**

*“La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas”.*

*Abric, 2001*

Según Álvarez, en un recorrido por la historia del concepto *infancia*,

Los antecedentes más antiguos sobre el tema nos sitúan en el mundo Grecorromano, donde se observa la ausencia de un concepto para describir la niñez; más bien, este período de edad estaba vinculado a los conceptos de “*nutrir*”, “*criar*”, “*engordar*”, es decir, no existía una forma específica para referirse a este período de la vida” (2011, p.64).

Los adultos de la época se referían a los niños y las niñas como si se tratara solamente de un periodo de tiempo en el cual las personas se preparaban para ser ciudadanos, y no se los nombraba de una manera en particular.

Posteriormente, aparece la palabra “*infantia*”, que en latín significa “sin – habla”, expresión que solo hacía alusión a una condición del ser humano en este periodo de su vida, y no los representaba aun como concepto. En esos tiempos, los niños y las niñas se consideraban seres que requerían compasión o reprensión, eran simples objetos de derecho, posesión de los padres y las familias, con quienes se podía incluso hacer transacciones, y aunque fueran un número importante en la demografía, no se los nombraba. “Esta situación de casi negación de la infancia, es consistente con la práctica extendida y aceptada en la antigüedad respecto del infanticidio y sacrificio de niños(as) en diversos rituales”. (Álvarez, 2011, p.64).

En la época medieval, como se refleja en las obras del momento, lo que hoy llamamos infancia estaba limitado a la definición de un periodo muy breve en la vida de las personas. Los niños y las niñas, desde muy pequeños, una vez que pasaban el estricto y breve período de dependencia materna, se integraban totalmente al mundo de los adultos, vistiendo igual que ellos y realizando las mismas actividades u oficios. Así, la sociedad de principios de la Edad Media sólo ve en el niño un hombre incompleto que pronto se haría, o debería hacerse, un hombre completo.

Desde el siglo XVIII y hasta nuestros días, el mundo vive constantes cambios sociales, demográficos y culturales que gestan el desarrollo de un sentimiento

nuevo con relación a la infancia, dándose procesos de conceptualización desde lo privado y lo público. De acuerdo con Álvarez, por un lado, en la vida privada, al interior de la familia, “donde los niños(as) son seres entretenidos, dependientes y que por su indefensión requieren de atención y cuidados” [...] Y por otro lado, “fuera de la familia, la infancia como concepto naciente es visualizada como “los futuros adultos” o como “la futura fuerza económica de la nación”, por lo cual se designa al Estado y a sus instituciones como responsables de su cuidado y educación, de tal manera que se empieza a instaurar la “concepción de “protección hacia niñez”, con sus diversas formas, normas e institucionalidad que caracterizan el asistencialismo, el tipo de educación y control social, muchas de las cuales –con diversos matices- permanecen hasta hoy”. (2011)

*Infancia* ha sido un concepto construido a través del tiempo, y si bien no se agotan las reflexiones, y en las prácticas se evidencia que aún permanecen concepciones de la edad media, la concepción actual los refiere como sujetos de derechos y principal población a proteger y a desarrollar todas sus potencialidades para lograr el desarrollo de los países. Ha sido todo un proceso de transformación, que implica no solo los avances conceptuales y teóricos, sino que implica las acciones mismas; según sea la representación que tenemos de los niños y las niñas, de esa manera nos relacionamos con ellos y ellas y determinamos nuestras acciones en la interacción cotidiana, en el cuidado y la educación.

Este desarrollo conceptual sobre Infancia ha tenido implicaciones políticas y sociales, y se reconoce la importancia que tiene este periodo vital para el ser humano. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] señala:

Durante la primera infancia, en el cerebro se establecen miles de millones de circuitos neuronales, altamente integrados por medio de la interacción de la genética, en el medio ambiente y la experiencia. [...] Los primeros años son formativos porque el cerebro en desarrollo es muy plástico: su sensibilidad al cambio es mayor en la primera infancia y disminuye con la edad. (UNICEF, 2012, p.2)

De igual manera, se concibe este período de vida como la época en que se desarrollan componentes psicológicos fundamentales como la confianza en sí mismo, el potencial de relación con los demás, la curiosidad, la creatividad y la autonomía, dependiendo de las oportunidades brindadas por su entorno, logros que son básicos para su posterior desempeño educativo, social y laboral.

Dicho avance conceptual, y el reconocimiento de estas implicaciones, explican por qué las organizaciones internacionales y países en todo el mundo hacen grandes esfuerzos por el desarrollo de la infancia. No solo porque es el periodo de mayor vulnerabilidad del ser humano y es importante su protección como derecho humano fundamental, sino también por motivos económicos, pues se considera que los niños y las niñas serán la base a futuro de su propia prosperidad y la de las sociedades de las que hacen parte. De este modo, se puede afirmar que la conceptualización que una sociedad haga de la infancia, estipula las políticas creadas para ella y demarcan el accionar del mundo adulto sobre ellos y ellas. Sin embargo, a pesar de estos alcances, aún estamos lejos de reconocer y asumir la corresponsabilidad como un asunto ético y de relación entre seres con igual dignidad.

En Colombia, según el Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES],

El niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. (2007, p.21)

Conceptualmente, esta manera de concebir la infancia se acerca mucho al concepto de Dignidad del ser humano, pero, cabe cuestionarse ¿Qué tan cerca de esta concepción está el accionar cotidiano del mundo adulto? Si es evidente que en muchas ocasiones los adultos y adultas, en sus dinámicas familiares, sociales, laborales, culturales y económicas, no se perciben a sí mismos como agentes educativos.

Es importante reconocer que existen desarrollos legislativos en Colombia de acuerdo al cumplimiento de la normatividad mundial que permiten apropiarse recursos y esfuerzos para esta población. Por ejemplo, la Ley de Infancia y Adolescencia, el documento CONPES 109 de la Política Pública Nacional de

Primera Infancia, los lineamientos de los Ministerios de Salud, Educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y algunos entes territoriales también formulan sus propios lineamientos para la atención integral a la primera infancia o la educación inicial.

También es importante mencionar que en el país existen diferentes entidades que se ocupan de la investigación sobre infancia, tales como: la Red de Primera Infancia, la Alianza por la Niñez Colombiana, la Red de Universidades y Centros de Investigación con Programas de Niñez, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza CINDE - Universidad de Manizales y la Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (REDLAMYC), y otras figuras, como los Observatorios de Infancia en diferentes universidades y entidades territoriales, evidenciando que es un tema inacabado que ha tomado relevancia en la academia, la política y la vida cotidiana.

A pesar de todos los avances es claro que, según los lentes con que miramos el desarrollo de los niños y las niñas, será nuestro accionar, y se percibe que aún lo hacemos desde una visión adulto – céntrica, que indica que los adultos estamos bien y que ellos, los niños y las niñas están en falta, que somos nosotros los adultos los que sabemos todo y que ellos tienen que aprender todo de nosotros.

El desarrollo de esta reflexión inicial encuentra su soporte en teorías como la de las representaciones sociales (RS), que indica que “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (Araya, 2002, 11), lo que explica que la infancia, como concepto, aparezca y se transforme, permitiendo que en la actualidad los niños y las niñas sean visibles como sujetos.

Siendo claro que tenemos representaciones sociales sobre la infancia, que “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Araya, 2002, p. 12), en esta reflexión se invita a seguir preguntándonos e investigando sobre ellas, ya que, como lo plantea Araya (2002), el abordaje de las RS permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales.

Tal y como lo precisa Mèlich, “La vida cotidiana se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí” (1994, p.69); devolviéndonos de nuevo al cuestionamiento, pero esta vez desde el mundo de la vida, desde las acciones mismas y la cotidianidad de cada uno de nosotros, cabe

preguntarse, ¿cuál es nuestra representación social de infancia?, ¿cómo vemos a los niños y las niñas?, ¿cómo nos vemos a nosotros mismos en la relación con ellos y ellas?, teniendo en cuenta que, según las nuevas tendencias, todos y todas somos agentes educativos, así no interactuemos con los niños y las niñas de manera intencional.

### **Tratándose de la educación de los niños y las niñas, todos somos agentes educativos**

*“Si la concepción de infancia se transforma,  
la manera de educarlos, también”.*

Los primeros años de vida en la infancia son fundamentales para consolidar la base biológica, psicológica y cultural requerida para el desarrollo de los niños y niñas. Ésta es una etapa de rápido crecimiento en la que se forman las redes neuronales y se configura la matriz de comportamiento social para sus vidas futuras, por lo cual se requiere un entorno social que ofrezca interacciones ricas en estímulos humanizantes, mediante rituales y prácticas cotidianas mediadas por el contacto, el lenguaje, el afecto, la simbolización y el juego.

Principalmente, son las madres y los padres quienes vienen a “acoger” al niño o a la niña, vienen a satisfacer sus necesidades básicas cotidianas y a agenciar su desarrollo, y con ellos llegan otros miembros del núcleo familiar. Pero a la familia la acompañan otras personas en la relación, atención, cuidados y educación de sus hijos e hijas. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) son agentes educativos el médico pediatra que revisa periódicamente su crecimiento; las enfermeras y prestadores de servicios de salud que le atienden y le ponen las vacunas; los cuidadores, quienes de forma permanente o esporádica asumen la atención de los bebés, niños o niñas, ya sea en la casa del bebé o en la del cuidador; las personas que atienden a los niños y las niñas en espacios institucionales de primera infancia: educadores, auxiliares, personal de servicio, profesionales como psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogos, etc., y brindan apoyo especializado de acuerdo con las necesidades de los niños y las niñas; los vecinos, tenderos, amigos de la familia y otros adultos que forman parte de la comunidad a la cual pertenece el niño o la niña y que constituyen su entorno.

Todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña, agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente, razón por la cual se les considera "agentes educativos" y están involucrados en la atención integral de

niños y niñas menores de cinco años. Ellos deben ejercer el principio de corresponsabilidad que impone la ley, tanto a la familia, como al Estado y a la comunidad.

En esta concepción se evidencian dos asuntos de discusión. Por un lado, la transformación en el concepto de infancia, porque como se planteó, no siempre se ha reconocido a los niños y niñas, no siempre ha sido visible la infancia como población y como sujeto de derecho; y, de otro lado, el hecho de que ahora todos y todas tenemos que ver con el desarrollo infantil temprano y la educación inicial, siendo legalmente corresponsables de ello. Al respecto, Mèlich plantea:

No toda relación con los otros puede ser calificada de educativa [...] pero, toda educación es, de una manera u otra, relación. Y esta relación con los otros, es el lugar en que cada uno de los seres humanos puede encontrarse, o bien acogido, o bien amenazado. (2002, p. 48).

Esa situación depende básicamente de cómo es percibido ese otro y cómo se percibe esa relación. Por ejemplo, la historia muestra cómo han surgido conceptos y perspectivas acerca de la infancia, que han marcado la manera como educamos a los niños y a las niñas. En tal sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2012) identifica cuatro perspectivas que han marcado la educación inicial desde sus inicios hasta la actualidad, en nuestro país:

**1. La educación inicial, desde una perspectiva asistencialista.** Relacionada con las primeras instituciones de atención a la primera infancia, creadas en el mundo occidental para atender, fundamentalmente, a los niños y niñas más pobres de la sociedad, satisfaciendo necesidades básicas de alimentación, salud, higiene, la formación de hábitos y, en ciertos casos, la preparación para la primaria.

**2. La educación inicial desde una perspectiva de adelantamiento para la escolaridad.** Evidenciándose que las primeras instituciones de atención a los niños y niñas pobres y a los hijos e hijas de las trabajadoras, respondieron a la necesidad de enseñarles los contenidos de la escuela primaria; se comienza a hablar de “primarización”, que tiene la connotación de traer los objetivos y contenidos de la escuela primaria a la educación de la primera infancia.

La Educación Inicial hoy está centrada en la preparación para la escuela, esta preparación pone su mirada en lo que se hace en la escuela primaria y busca que los niños y niñas se ejerciten tempranamente en algunas de estas solicitudes. Aquí el énfasis está en la preparación para la lectura, la

escritura y la aritmética, y se sostiene en lo que tradicionalmente se ha llamado aprestamiento. (MEN, 2012, p.26)

Asunto relacionado con el ciclo que la Ley de General de Educación denomina preescolar. (CR, 1994). La percepción de estos planteamientos es que los niños y niñas no pierdan el tiempo, orientación que se relaciona directamente con la sociedad competitiva a la que nos impulsa la actual globalización.

**3. La educación inicial desde la perspectiva de la precocidad.** En la misma vía de que niños y niñas *no pierdan el tiempo*, se busca mostrar que ellos y ellas pueden realizar aprendizajes en edades anteriores a lo que comúnmente se acepta, lo que se denomina “precocidad”. Si bien en esta perspectiva hay un reconocimiento de las capacidades del niño y la niña, parece existir en ciertos padres el afán de mostrar que sus hijos e hijas las tienen, e incluso existen algunas posturas pedagógicas y psicológicas que los refuerzan, y aunque parecería que son propuestas que estimulan, están planteadas más para responder a expectativas de ciertos sectores de la sociedad globalizada.

**4. La educación inicial desde la perspectiva del potenciamiento del desarrollo.** No es una perspectiva nueva en pedagogía; de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional,

Los historiadores plantean que es la escuela maternal francesa, la que a pesar de trabajar con los sectores populares, empezó a preocuparse porque en sus instituciones se incorporaran actividades propias de la infancia, como el juego, las canciones, las narraciones de historias. Allí se trabajaron y desarrollaron las ideas de Frobel. (MEN, 2012, p. 28).

Sin embargo, aunque se incorpora esta perspectiva en los Lineamientos para la Educación inicial,

Parece necesario insistir que aunque su énfasis no está en la preparación para la primaria o el adelantamiento de la misma o “primarización”, tampoco plantea que los niños y niñas se desarrollan con el sólo contacto con los objetos y con los otros niños y niñas, sino que requiere de un trabajo intencionado por parte de los adultos, especialmente de los maestros, maestras y agentes educativos que han sido formados para tal fin. (MEN, 2012, p.29).

De esta manera,

En aras de diferenciar la educación dirigida a la primera infancia se realiza la educación inicial como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros.

Es así como el sector educativo hacia mediados de la primera década del siglo XXI incluyó en sus políticas y acciones la atención a la primera infancia y enrutó su discusión y orientación diferenciándola del preescolar. (MEN, 2013, p.8).

Por otro lado, el Consejo Nacional de Política Económica y Social plantea la Educación Inicial como estrategia para potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 6 años; estrategia que tiene como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia, y orientaciones pedagógicas que “favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos”. (CONPES, 2007, p. 30).

A estas tendencias, pasadas y presentes, aún les falta algo elemental y trascendental a su vez, quizás no en lo conceptual sino en lo práctico, en lo vivencial, lo cotidiano, en el mundo de la vida. Retomando a Maturana “Había que convertir el aprendizaje en una educación para el amor” (1996, p.10).

En esas construcciones definidas desde estamentos gubernamentales, la manera de percibir a los niños y a las niñas se ha transformado, de manera que han sido concebidos y concebidas como seres que requieren que los adultos satisfagan sus necesidades básicas; seres que deben recibir instrucción y adiestramiento; seres con “precocidad” que pueden realizar aprendizajes en edades anteriores y seres que tienen la necesidad de que los adultos les ayuden a desarrollar sus potencialidades. Pero falta aún, para que sean concebidos y concebidas como Seres Humanos con igual Dignidad que los adultos y las adultas.

En las prácticas cotidianas, por ejemplo, se vive con frecuencia dicotomías como la que expresa Maturana:

Si pienso que un niño hace algo que está mal porque el niño es flojo, mi conducta va a revelar lo que pienso, y va a constituir la negación del niño como flojo; si pienso que el niño hace algo que está mal porque aún no

tiene la práctica adecuada que le permita hacerlo bien, mi relación con el niño va a reflejar mi dar cuenta de que la dificultad del niño en hacer lo que yo espero que haga tiene que ver con su práctica y no con su ser. En el segundo yo voy a corregir la práctica del niño, en el primero voy a corregir su ser. (1996, p. 45).

En ese orden de ideas, para establecer una relación donde el otro (niño/niña) se sienta, “acogido”, es necesario, reconocerlo/la en su Dignidad de ser humano y que los adultos/adultas pasemos por reconocer–nos como Agentes Educativos. Ese sería el primer paso, el reconocimiento, para que se efectúen acciones de manera natural, de manera ética, de manera que la educación inicial, que nos compete a todos y todas, sea reconocida, para que sea vivida como lo plantea Van Mannen:

La educación paternal y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo. (1998, p.23)

### **Relación agente educativo - niños y niñas: una relación de seres humanos con igual dignidad**

*“Una educación para el amor”*

La Dignidad de Ser Humano no es una categoría vacía. Cada vez se llena más de contenidos y sentidos. Está llena plenamente de sentido por lo maravilloso que ha hecho la naturaleza de los humanos y lo que conocemos de ello, claro, sin desconocer los demás seres que habitan el mundo y su relevancia.

El ser humano es un ser de dimensiones, tan complejo e inacabado que ha requerido de todas las ciencias, de los todos los enfoques, de todos los paradigmas, de todas las teorías, de todos los otros... para explicarse, un poco, a sí mismo. Ha sido importante, por ejemplo, que, desde las neurociencias, se haya estudiado el desarrollo de los seres humanos, y hayan hecho posible describir cómo un ser humano se va transformando de acuerdo a sus etapas del desarrollo, entendiendo cómo pasan cambios en su interior y exterior físicos, en su biología, en sus músculos, en sus órganos, en sus huesos, en sus neuronas, en sus subsistemas. Pero allí no se ha agotado todo. Hay otras ciencias y disciplinas que se han encargado de estudiar las transformaciones en su lenguaje, sus comportamientos, sus costumbres, sus hábitos y sus aprendizajes.

De acuerdo con Jiménez (2006), ha resultado difícil encontrar una definición precisa y acabada del concepto “Dignidad”, ya que corresponde a uno de esos conceptos que no se pueden definir formalmente, sino que necesitan ser comprendidos en sí mismos, un concepto que no admite una definición lógica. Por eso, la invitación en este apartado, será reflexionar el concepto en el marco de la relación entre los agentes educativos y los niños y las niñas.

Para Ortega, “El término dignidad designa en latín lo que es estimado o considerado por sí mismo, no como derivado de otro. La dignidad humana significa el valor interno e insustituible que le corresponde al hombre en razón de su ser, no por ciertos rendimientos que prestara ni por otros fines distintos de sí mismo. (Citado por Jiménez, 2006, p.20)

Para Millán, “la dignidad que todo hombre sostiene por el hecho de serlo, constituye una determinación axiológica formal, independiente de los contenidos de la conducta” (citado por Jiménez, 2006, p.21). Como es algo que existe en cualquier hombre, la dignidad de la persona humana no puede ser nunca la superioridad de un ser humano sobre otro.

Esa Dignidad de Ser Humano la tenemos todos los seres humanos, desde el momento mismo de la concepción; dentro del vientre materno se da su desarrollo y su diferenciación con los otros seres del mundo. Es desde el vientre que comienza a gestarse una nueva vida y no una vida cualquiera, sino la vida de un ser humano que transformará el mundo, su mundo y el de sus próximos.

En ese desarrollo intrauterino se da gran parte del desarrollo en el Sistema Nervioso Central, que es más que el cerebro; es el sistema que integra, que articula y transmite, que conecta y desconecta, es el desarrollo de unas de las condiciones especiales que nos dan la dignidad de humanos, es decir, en este desarrollo se adquieren condiciones biológicas que hacen que seamos la especie que somos.

En el desarrollo intrauterino del Sistema Nervioso Central del ser humano, desde el punto de vista de sus unidades funcionales, se pueden describir tres etapas: la proliferación neuronal, la formación de interconexiones neuronales y la mielinización, procesos que van dando forma y darán forma a ese ser humano, sus células, sus órganos, sus sistemas, su cuerpo. Y es allá, dentro del vientre, donde se comienza la vivencia de esa corporeidad que apenas se está formando y la naturaleza ha comenzado a dotar de maravillas; se comienzan a presentar la actividad refleja, la conducta motora y la destreza.

Para Mèlich (1994), la corporeidad supone la síntesis antropológica entre lo físico, lo social y lo existencial, que se construye espacial y temporalmente a través del entorno en el mundo de la vida. Ser corpóreo significa abrirse a dimensiones antropológicas y sociales. Ser sí-mismo, con otros y en el mundo. Pero no ser-en el mundo de una manera pasiva, sino básicamente activa.

Así transcurre la vida de un nuevo ser, un nuevo humano que habita una familia, una sociedad y en ese devenir nada pasa porque sí; todo en el desarrollo de ese humano tiene una razón de ser. Un ser que es energía, que es química, que es física, un ser que combina no solo lo biológico y las interconexiones neuronales dentro de su cerebro, sino que, de hecho, ese desarrollo en su cuerpo físico, guarda una estrecha relación con ese cuerpo social que lo espera (con deseo o sin él), que lo estimula (adecuada o inadecuadamente), y que lo recibirá (con las condiciones necesarias para su desarrollo o sin ellas), haciendo sinapsis cotidianamente con ese mundo que lo rodea, con esos otros y esas otras que componen su universo.

Si bien somos una de las especies más vulnerables dentro del reino animal, esa vulnerabilidad no le resta Dignidad en ninguna de sus etapas de desarrollo. Y quizá podríamos decir, parafraseando a Martha Nussbaum, que “la peculiar belleza de la excelencia humana reside en su vulnerabilidad” (citada por Mèlich, 1994, p.14). Cuando nacemos necesitamos más y durante más tiempo de los cuidados, dedicación y amor, que cualquier otro cachorro mamífero. “El nacimiento de un bebé supone el abandono de un mundo conocido y la entrada en un tiempo y en un espacio de inseguridad” (Mèlich, 1994), y por eso requerimos ser acogidos. Mèlich plantea que la “acogida”, es lo que hace posible humanizarse:

El recién nacido tiene que ser acogido, recibido por una familia que hará la función de introducirlo en un mundo, el suyo y el de los otros... Nacer es sobre todo ser acogido. Sin esta hospitalidad que proporciona el ámbito familiar no hay posibilidad de vida humana” (2002, p.35).

Por tal razón, nacer biológicamente no es suficiente; es necesario ser acogido amorosamente por otros y otras para hacer parte de la humanidad. Cuando ya tenemos al bebé entre nuestras manos, ese ser humano continúa con su desarrollo, con un crecimiento permanente, con procesos de mutación, de transformación y formación que lo acompañarán el resto de su vida. Continúa recibiendo estímulos del mundo que habita y se sigue configurando su ser, siendo digno de serlo por el mero hecho de ser humano.

Y por eso la Dignidad de ser humano nos es propia a todos los humanos por igual; siendo células dentro del vientre materno, siendo bebés, siendo niños / niñas, siendo jóvenes, o siendo adultos, los años no nos quitan o nos dan Dignidad Humana; las diferencias en el color de la piel, el tono del cabello, la estatura o el peso, las diferencias en los niveles académicos, ninguna de nuestras diferencias nos quitan o nos dan Dignidad Humana. Ésta es una condición que nos es propia, solo por ser Humanos.

Vivir a plenitud esa condición humana, supone expresarse a través de gestos, palabras y todos aquellos signos que configuran el lenguaje y la comunicación. La interlocución ubica el ejercicio de la participación en un contexto de diálogo, en el que se reconoce que las niñas y los niños, desde el principio de su vida, tienen la capacidad para comprender y aportar elementos importantes al propósito que les convoca, y en el que también se reconoce que hay otros con esas mismas capacidades, que pueden ser pares o personas adultas. Ello implica que las personas adultas asuman su lugar de interlocución de forma democrática y reconocedora de los niños y niñas como partes activas de las decisiones que afectan su vida y la de la comunidad.

Esta es la reflexión que, básicamente, se resalta: asumir “una educación para el amor”, que requiere reconocer que la relación agente educativo – niño / niña, es una relación entre seres humanos con igual Dignidad. Este reconocimiento implica, por lo tanto, como lo afirma acertadamente Mèlich, que se trata de una relación ética, “una relación de compasión y de responsabilidad”. Siendo importante resaltar que la ética es una reflexión práctica encaminada a la acción, y la responsabilidad es un sentimiento, la trascendencia de una emoción, que nos invita a “pasar por la vida escuchando, interpretando y respondiendo a las demandas del otro”. (2002, p.50). Al respecto, afirma Mèlich:

No hay educación sin ética. Aquello que distingue la educación del adoctrinamiento es precisamente que la primera tiene ineludiblemente un componente ético. De todos modos, también hay que advertir que una relación educativa (y por tanto ética) desde el punto de vista de una filosofía de la finitud, es siempre una relación problemática, inestable. La ética no es extraña a la ambigüedad y al conflicto. La educación, pues, es ética, es una relación responsable con el otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación. (2002, p. 51).

Esta relación de seres humanos con igual dignidad, requiere ambientes que ofrezcan interacciones ricas en estímulos humanizantes, donde se vivan rituales y

prácticas cotidianas mediadas por el contacto, el lenguaje, el afecto, la simbolización y el juego, procesos que son fundamentales para las experiencias significativas e integradoras de sus aprendizajes.

Esta relación de seres humanos con igual dignidad, invita a seguir transformando la forma de conceptualizar, teorizar y producir conocimientos, como Van Mannen lo plantea:

La mayoría de los libros de educativos [...] se dirigen principalmente a los adultos, a padres o profesores, y no a los niños. Les preocupa la cuestión de cómo los educadores deberían pensar, actuar, sentir e interactuar con los niños o cómo lo hacen en realidad. Pero este tipo de enfoque no tiene en cuenta dos consideraciones importantes. Primero, este énfasis en el adulto pasa por alto cómo experimenta el niño su mundo doméstico, escolar y comunitario [...] La segunda consideración es que dar importancia sólo al trato de los adultos para con los niños descuida la influencia directa o indirecta que los niños tienen sobre ellos, y en especial sobre sus padres. (1998, p.28).

En esta relación de seres humanos con igual dignidad, se admite que los primeros años de la vida son definitivos para el desarrollo integral del ser humano y el lenguaje es una herramienta fundamental, una condición que nos humaniza y nos sitúa frente a la postura ética de sentirnos responsables y ofrecer ambientes libres y estimulantes, donde, como agentes educativos, tomemos conciencia de nuestro rol: agenciar el desarrollo de otros seres humanos, brindando todas las posibilidades para explorar el arte, el juego y la literatura; acceder al lenguaje, construir los significados de la cultura y hacer parte de un conglomerado humano que comparte unas reglas de juego, unos canales para la comunicación, unos pactos contruidos con palabras, gestos y entonaciones, unos símbolos, unos rituales y un legado cultural.

Entre otras invitaciones, esta relación de seres humanos con igual dignidad propone observar no solo al niño y la niña en sus dimensiones del desarrollo, sino ver en ellos y en nosotros, la humanidad, la esencia de los seres humanos: somos seres en permanente devenir con esperanzas, miedos, gustos, sueños, preferencias, con un cuerpo biológico que demuestra que todo en nosotros puede cambiar excepto ser, SER HUMANO.

## BIBLIOGRAFÍA

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Álvarez, J. (2011). Primera Infancia: un concepto de la modernidad. *El Observador*, 7: 62-75.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127: 9-82.

CONPES Consejo Nacional de Política Económica Social (2007). *Documento CONPES Social 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia"*. Bogotá: CONPES

CR Congreso de la República. *Ley 115 de 1994, Ley de General de Educación*. Colombia: El Congreso.

Jiménez, J. L. (2006). Los fundamentos de la dignidad de la persona humana. *Revista Bioética*, 6(1): 18-21. Recuperado en <http://cbioetica.org>

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Mèlich, J.C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Empresa editorial Herder S.A.

MEN Ministerio de Educación Nacional (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del Lineamiento pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Colombia: El Ministerio. Recuperado de <http://mineducacion.gov.co>

MEN Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Colombia: El Ministerio.

MEN Ministerio de Educación Nacional (2015). *¿Quiénes son los agentes educativos?* Colombia: El Ministerio. Recuperado de <http://mineducacion.gov.co>

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2012). *Inequidades en el desarrollo de la primera infancia: Qué indican los datos*. Nueva York: División de comunicaciones, UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef.org>

Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**ARTÍCULO INDIVIDUAL**

**MODELO DE UN PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN  
UN PARADIGMA HERMENÉUTICO INTERPRETATIVO**

**INVESTIGACIÓN**

**COSECHANDO FRUTOS DE ESPERANZA**

**Sistematización del Proyecto Sembrando Esperanza por la Primera Infancia  
en Santa Lucía, Atlántico**

**Sandra Milena Robayo Noreña  
Olga Beatriz Vásquez Mejía**

**ASESOR/A:**

**Yolanda Astrid Pino Rúa**

**SABANETA**

**2014**

# MODELO DE UN PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN UN PARADIGMA HERMENÉUTICO INTERPRETATIVO

Olga Beatriz Vásquez Mejía\*

\*Administradora en Recursos Naturales Renovables, Administradora Agropecuaria, Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales – CINDE. Email: [olgabeatrizvasquezmejia@gmail.com](mailto:olgabeatrizvasquezmejia@gmail.com)

## Resumen

Este artículo está basado en el capítulo 18 del libro: Evaluación y sistematización de proyectos sociales, de Antonio Puerta; en él se exponen los diferentes procesos que tienen las sistematizaciones, según diez autores latinoamericanos; de ellos se creó un modelo comprensivo, que recoge las ideas de todos, en uno solo, enmarcando las etapas dentro de cuatro momentos, que, según referencia del mismo autor, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) ha dividido como apartes de una sistematización.

Además, con la finalidad de orientar a los lectores, se realiza un glosario de los diferentes términos usados por los autores, realizando precisiones conceptuales, apoyadas en definiciones de escritores de renombre en el área de la sistematización de experiencias, en interpretación hermenéutica personal y en otras del diccionario de la real academia de la lengua.

**Palabras clave:** Sistematización, Procesos, Metodología, Método, Técnicas, Instrumentos.

## Abstract

This article is based on the chapter 18 of the book: Evaluation and Systematization of social projects of Antonio Puerta, in which are displayed a systematization process of ten different Latin American authors. It was made a matrix with a comprehensive model that collect the author's ideas in four stages, according to the methodology established by the International Center of Education and Human Development (CINDE).

Furthermore, in order to guide the reader, there is a glossary of terms used by different authors, performing conceptual clarifications and supported by definitions of renowned authors in this area, hermeneutic interpretation and other of the Dictionary of Spanish Language of the Royal Spanish Academy.

**Keywords:** Systematization Process Methodology, Methods, Techniques

## INTRODUCCIÓN

A continuación se presenta un modelo de proceso para sistematizar experiencias, que engloba el pensamiento de varios autores. Se exponen los procesos metodológicos necesarios para ello y un glosario que aclara la terminología empleada. Se utilizó, para su elaboración, una búsqueda documental y análisis hermenéutico interpretativo, complementando el modelo de sistematización planteado por el CINDE. (CINDE, citado por Puerta, 1997, p.160).

El modelo que se propone utiliza una definición de conceptos, hermenéutica y estandarizada, compatible con nueve modelos de sistematización de los cuales se originó, y es, a la vez comprensiva de todos ellos.

La propuesta tiene cuatro momentos, cada uno con diferentes fases y éstas a su vez con varios pasos. Tiene la flexibilidad suficiente para ser usada por cualquier persona que se inicie en estas labores, con casi cualquier tipo de sistematización afín, con el paradigma hermenéutico interpretativo y además en algunas del paradigma crítico.

### **ORIGEN DEL MODELO COMPRENSIVO DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

Este escrito surge a partir de las inquietudes generadas tras la lectura de la segunda parte del libro "Evaluación y sistematización de proyectos sociales", de Puerta (1997), y más específicamente de la lectura del capítulo 18, titulado *El proceso de sistematización*, en el cual se compilan las etapas necesarias para hacer una sistematización, según lo proponen diez autores o instituciones latinoamericanas, dedicadas al estudio de la sistematización de experiencias.

Según Puerta (1997, p.160), las propuestas que se mencionan provienen de:

Cadena (1987).

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE) (1986).

Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), que presenta una propuesta de 1986 y otra de 1992.

Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM) (1987).

Ramírez (1991).

Crespo (sf).  
Gagneten (1987).  
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) (1988), y  
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), (1993).

## **METODOLOGÍA**

Las preguntas que guiaron esta exploración fueron: ¿Por qué esta comprensión diferente, limitada y confusa de la sistematización?, ¿Qué tenían en común estos diez procesos? y ¿Es posible establecer uno que englobe a todos? Para contestarlas se procedió de la siguiente manera: inicialmente se elaboró un cuadro tipo base de datos, con filas y columnas, en la cual se vertieron los procesos citados en el capítulo 18 del libro enunciado, separados por autor, con el orden que figuran en el escrito. A continuación se elaboró un nuevo cuadro en el cual la primera columna fue distribuida según los cuatro momentos de la sistematización atribuidos al CINDE; en la segunda columna, los procesos necesarios para realizar tales momentos, a los que se denominó arbitrariamente fases; y en la tercera, los métodos, instrumentos y aclaraciones necesarias respectivamente para cada uno de ellos.

De cada uno de los procesos, esquemas, fases, componentes, tareas, actividades, elementos, requisitos, pasos, instrumentos y momentos aludidos por los diferentes autores, se realizó un análisis conceptual; seguidamente, un reordenamiento en el cuadro con filas y columnas, clasificándolos acorde con la propuesta de CINDE, en alguno de los momentos, fases, pasos, método o instrumentos mencionados; a continuación, se ordenaron en una secuencia lógica de realización y luego se reconvirtieron en documento. En este artículo solo se mencionan los momentos y los pasos (el cuadro completo está a disposición de los lectores por correo electrónico). Se escogió la metodología CINDE por su claridad, sencillez, fácil entendimiento y por ser comprensiva de lo investigado sobre procesos de sistematización.

Seguidamente se efectuó una búsqueda bibliográfica que permitiera clarificar y categorizar las diferentes terminologías usadas para nombrar las partes de las sistematizaciones, indicadas por los diez autores. A continuación se realizó una revaloración y reclasificación hermenéutica y contextual de cada uno de los procesos, sus técnicas e instrumentos, integrándolas en el cuadro con los momentos CINDE. Y, por último, se eliminaron elementos repetidos, reagrupando algunos de ellos y, en algunos casos, se trasladaron de etapa para adecuarlos al modelo propuesto. No se suprimió ningún proceso no redundante.

Se plantea entonces un proceso de sistematización comprensivo de las diez propuestas antes señaladas, que se puede usar como lista de chequeo o verificación, a tener en cuenta cuando se va a realizar una sistematización de experiencias. No es un modelo rígido sino adaptable a múltiples tipos de sistematización, fundamentalmente dentro del paradigma hermenéutico interpretativo). Acogemos el planteamiento de Barnechea & Morgan al respecto:

La sistematización, como forma de producir conocimientos sobre una experiencia vivida a partir de la ejecución de un proyecto de intervención en la realidad con objetivos de cambio, requiere que quienes la emprendan cuenten con una orientación –un método– que facilite y dé rigor al proceso de extraer y ordenar los aprendizajes obtenidos en la práctica.

Sin embargo, no concebimos al método como una sucesión de procedimientos que deben ser aplicados mecánicamente, sino como lineamientos que buscan orientar el razonamiento de los/as sistematizadores/as durante el proceso de sistematización... Por consiguiente, todo método debe ser asumido con flexibilidad, entendiéndolo como orientaciones que ayudan a transitar por el proceso de sistematización y no como un “recetario” a ser seguido de manera exacta. (2007, pág. 19).

Algunos autores, como Mejía (2010), no están de acuerdo en publicar modelos de sistematización y mencionan el por qué: “siempre nos negamos a ello porque la sistematización, al quedar delimitada por la especificidad de los contextos y la práctica, hace muy difícil replicar modelos y metodologías”.

Sin embargo otros autores piensan diferente. La vida diaria demuestra que también se aprende haciendo y, a falta de un buen maestro, lo suple un buen libro. Un modelo facilita a las personas no expertas un derrotero que los guíe por este camino, y además, la sistematización está al alcance de cualquier persona, como lo afirma Mejía:

La sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza - cultura, público - privado, razón - emoción, conocimiento científico -saber local - saber popular, conocimiento natural - conocimiento social, conocimiento experto - conocimiento lego, trabajo manual - trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto, la separación sujeto - objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e

irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponde a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidad. (2012, pág. 6).

## **PRECISIONES CONCEPTUALES**

En el campo científico es necesario un vocabulario común entre los practicantes de una determinada disciplina, para permitir el intercambio de ideas y la elaboración de nuevas. Tal vocabulario se construye a partir de los conceptos, estructuras mentales construidas lógicamente, las cuales delimitan con claridad un objeto, una cualidad o una idea, en forma completa y con un sentido unívoco para una teoría o una ciencia. Para ello es necesario reconocer que:

Cada campo de la ciencia tiene sus conceptos teóricos especiales y para nombrarlos se necesitan algunas palabras especiales. A veces las palabras del lenguaje estándar han sido adoptadas para uso científico y han adquirido un significado especial, cuya definición puede encontrarse en los manuales sobre ese campo; en otras ocasiones algunas palabras completamente nuevas se han acuñado por investigadores con inventiva. En cualquier caso, cada investigador debe usar el vocabulario normal de su campo de investigación tanto como le sea posible, para que pueda beneficiarse directamente de resultados anteriores y, a la inversa, sus nuevos resultados sean fáciles de leer y así contribuyan de manera efectiva a la teoría general de ese campo. Schanzer (sf).

En el campo de la sistematización de experiencias, según se experimentó en la búsqueda bibliográfica de propuestas para ella, se encuentra que la conceptualización utilizada por los teóricos del tema no es precisa, que los conceptos se utilizan en variadas acepciones sin terminología común, o que a veces se utilizan nociones diferentes para referirse a una misma idea o concepción.

En el capítulo de Puerta, por ejemplo, se enumeran los “esquemas, fases, componentes, tareas, actividades, elementos, requisitos, pasos, instrumentos y momentos de las diferentes propuestas de sistematización” (1993). Como se puede apreciar, tal terminología y los conceptos para nombrar las partes de tales procesos, puede confundir a cualquier lector desprevenido o a las personas que apenas se acercan al apasionante campo de la sistematización de experiencias.

Dentro de este contexto, al iniciarse en este campo del saber se generan incertidumbres sobre los significados, en especial acerca de las diferencias o similitudes entre la terminología empleada por los diferentes autores, en conceptos tales como: método, metodología, técnica, instrumento, sistematización, concepciones de sistematización, enfoque de sistematización, postura epistemológica y otras que conviene aclarar, para evitar una confusión tal que impida compartir conocimientos y avanzar en esta área de las ciencias sociales.

Es importante mencionar que está por fuera de las pretensiones del escrito realizar un análisis etimológico, semiótico, polisémico y, sobre todo, semántico, de los conceptos con los cuales los diferentes autores califican o nombran los procesos que se realizan en una sistematización. Para hacerlos más comprensibles se realizó una búsqueda de cada término en Meta Buscadores de la internet, ligado siempre el término a artículos que referenciaran a la vez “sistematización” o utilizando el operador “AND” y acogiendo, cuando se encontraron, las definiciones dadas por renombrados investigadores del tema. En otros términos no muy claros, se adoptó una interpretación hermenéutica y contextual respecto del mismo. En los que no fue posible, se admitieron los significados que la Real Academia de la Lengua Española acepta como definición de las palabras, seleccionando de entre ellos la acepción más afín al procedimiento de sistematizar.

Durante este proceso se tuvo en cuenta que:

La forma en que se construyen los conceptos depende de las concepciones del conocimiento y de la realidad de las cuales se parte. Los conceptos están presentes en todo y en cada uno de los momentos de un proceso de investigación y es necesaria una vigilancia constante para trabajar siempre con conceptos precisos. Precisión no sólo en relación con su univocidad y con su enunciación o definición, sino también en su relación con la teoría del conocimiento, con los paradigmas científicos, con el objeto de estudio y con la situación problemática que originó la investigación. (Schanzer, sf, p.4).

Durante la revisión bibliográfica, no se encontró ninguna referencia a algún tipo de reunión, congreso, entidad u organismo que hubiese intentando realizar un ordenamiento o normalización de la terminología usada para la sistematización de experiencias.

Aunque puede ser motivo de objeción el recurso a la Real Academia de la Lengua para la definición de algunos términos, se debe precisar que dicha entidad está

conformada por eruditos y estudiosos del lenguaje, y tampoco se puede perder de vista que el uso del lenguaje común, siempre y cuando sea preciso, permite la popularización de la ciencia y el acceso del común de las personas a sus realizaciones.

Para mayor claridad sobre estas precisiones conceptuales, al final del artículo se incluye un glosario, donde los lectores pueden aclarar las dudas. Porque si bien discrepar es deseable en el ámbito científico, las precisiones conceptuales que se plantean en este escrito pueden ayudar a principiantes y a algunos avanzados, a sistematizar experiencias con mayor orden, precisión conceptual y todo el rigor científico que es posible en investigación cualitativa.

## **EL MODELO DE SISTEMATIZACIÓN PROPUESTO**

Se describe en forma breve el modelo del proceso de una sistematización, que representa una posible ruta, no la única, que, como un mapa, permita delinear un camino hacia la consecución del objetivo, pero a su vez permite al caminante detenerse y visitar sitios cercanos. Así mismo, el glosario propuesto representa una invitación a los lectores a precisar la terminología en bien de este campo de investigación.

Seguidamente, se enumeran los momentos y fases extraídas del cuadro, en el cual algunas palabras y títulos se colocaron en negrilla para resaltar su importancia. Salvo algunas pequeñas aclaraciones y correcciones, todos los ítems provienen del capítulo de Puerta (1997, pp.147-161).

Es de destacar que se determinó arbitrariamente como niveles, en orden de mayor a menor amplitud espacio temporal: Momento, Fase, Paso, Método y, por último, Instrumento.

### **PRIMER MOMENTO CINDE, O DESCRIPTIVO**

Es el proceso de reconstrucción de la realidad objeto, partiendo de categorías analíticas; representa la elaboración conceptual de la experiencia; sus procesos son los siguientes:

**Fase uno: El punto de partida** consiste en detectar la necesidad de sistematizar una experiencia.

**Fase dos: Elaboración de un plan de sistematización**, que tenga en cuenta en todos los momentos, cómo se han de realizar, las acciones, los participantes,

tiempos y los responsables (el equipo) de cada una de ellas. Es conveniente realizar un mapa conceptual de la sistematización.

Es posible, ya en este paso, crear un marco de análisis que contenga conceptos y categorías, ojalá con fundamentación teórica para orientar el enfoque que interpretará la información, el cual puede cambiar o complementarse durante la sistematización.

**Fase tres: Elaborar el proyecto de sistematización.** Es el documento base del proceso, en el que se define el ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué? y ¿cómo? de la sistematización de la experiencia.

El documento debe contener: objetivos, caracterización de las necesidades del proceso de sistematización e interrogantes a cuya solución debe contribuir la sistematización, especificación de los ámbitos y aspectos del trabajo que serán objeto de la sistematización y definir colectivamente las dimensiones de la experiencia, los ejes temáticos, los procesos y acciones que se pretende sistematizar, la construcción de los esquemas metodológicos y la elaboración de instrumentos para la identificación y registro de la información significativa.

**Fase cuatro: La recuperación y descripción ordenada del desarrollo de la experiencia,** que incluye obtención, registro, clasificación y ordenación de la información primaria a partir de la identificación de las fuentes de información.

Se trata de recuperar todo lo que ya se sabe de la experiencia; posteriormente, se reconstruirá de forma colectiva la historia de lo vivido, incluyendo antecedentes, caracterización, objetivos y naturaleza del proyecto promocional, actividades que se realizaron, período en el cual tuvo lugar, cantidad y tipo de personas que participaron, lugar en el cual se desarrolló la experiencia y evaluación general de la experiencia.

Luego se debe ordenar la información según las fases del desarrollo de la experiencia, según los momentos fundamentales que componen la dimensión de la experiencia que está siendo sistematizada, o según el eje de sistematización.

**Fase cinco: Definición del eje de sistematización.** Es un énfasis o enfoque central, en el que se juega la apuesta política institucional; un punto común de referencia alrededor del cual giran las pautas de la reconstrucción histórica, del ordenamiento de la información, del análisis crítico y de la elaboración de conclusiones; es un hilo conductor que cruza la experiencia y está referido a sus aspectos centrales.

**Fase seis: Marco teórico conceptual en el cual se inscribe la experiencia** (si lo hubo).

Es la delimitación de los supuestos teóricos que inspiran el proyecto, así como el marco conceptual que sostiene las acciones.

**Fase siete: Descripción del contexto** (de todo tipo) en el que se inscribe la experiencia y su relación con el ámbito del proyecto.

**Fase ocho: Explicitación de la intencionalidad de la experiencia.** Su estrategia: principios ideológicos, fines y propósitos, objetivos generales; sus tácticas: objetivos específicos, prioridades, hipótesis de trabajo, métodos, técnicas, equipo y recursos materiales, organización y tiempo disponible, su ubicación y su función dentro de la institución, lo mismo que su relación y coordinación con otros proyectos y su interrelación con organizaciones. (Puerta, 1997, pp.147-161).

Básicamente este primer momento representa el proceso de recolección de información, pero no un recaudo en desorden, sino con una intencionalidad previamente delimitada, que epistemológicamente permita filtrar lo que es interesante o importante para la sistematización que nos hemos propuesto.

Teniendo en cuenta, como lo señalan Francke & Morgan, que

Las propuestas de sistematización vigentes hoy en América Latina tienen un sustrato teórico-epistemológico común: la concepción de que las prácticas sociales son fuente de conocimiento cuando se las pone en diálogo o interrelación dialéctica con la teoría. (Citados por Fantova, 1995, p.7).

## **SEGUNDO MOMENTO CINDE O EVALUATIVO**

Tiene por objeto la valoración de la experiencia en cuanto a logros y fracasos, aciertos y desaciertos, fortalezas y debilidades, avances y retrocesos. Consta de:

**Fase uno: El análisis que permita verificar si la información recabada es suficiente y confiable** (validación de la información).

**Fase dos: Explicitar la estrategia metodológica que se implementó.** Para ello debe definirse conceptualmente la metodología empleada, sus pasos, sus métodos y técnicas y una evaluación de la aplicación de todo esto, al contexto en el que se trabajó.

**Fase tres: Análisis del desarrollo de la experiencia y de la problemática concreta que se quiso enfrentar.** Las contradicciones que se encontraron, las que ha generado y la sustentación sobre cómo se asumieron y orientaron, las dinámicas que se han generado, la revelación de las formas de organización interna y jerarquía de las acciones, los aspectos del contexto social que han facilitado o hecho difícil la ejecución del proyecto, factores que favorecieron y generaron dificultades en la intervención, aciertos y errores del equipo profesional, nuevas definiciones que se han debido formular con relación al planteamiento original y la explicación de su pertinencia, procesos que se desarrollaron tanto de los sujetos como del medio social y que tuvieron alguna influencia en la ejecución del proyecto, resultados e impacto de la experiencia. El inventario de los problemas principales detectados por el proyecto, los obstáculos y coadyuvantes, los destinatarios o beneficiarios.

A continuación, la situación final y cómo se compara con la situación inicial, los beneficios tangibles e intangibles y quiénes los han capturado, la contrastación entre lo que se pretendía hacer y lo que en efecto se hizo, elementos de contexto que ampliaron o restringieron los efectos o el número de beneficiados, el diagnóstico de las necesidades inmediatas y la proyección de tareas futuras, las hipótesis conclusiones y perspectivas generales que abre el trabajo y los aportes teóricos metodológicos resultantes.

**Fase cuatro: El ordenamiento de los datos:** Es la organización de todos los datos recogidos alrededor del eje de sistematización. (Puerta, 1997, pp. 147-161).

En este segundo momento se busca evaluar la experiencia a sistematizar para conocer la lógica con la cual se desarrolló, los resultados obtenidos y el proceso realizado, éste proceso en palabras de Jara es: “no sólo como una actividad aislada que es responsabilidad exclusiva de los educadores. La evaluación debe permitir a todos los participantes en un programa el apropiarse colectivamente de sus resultados. (1986).

### **TERCER MOMENTO CINDE, O EXPLICATIVO**

Busca identificar a través de un proceso argumental teórico, las razones y eventuales causas de los resultados observados en la fase evaluativa.

**Fase uno: Segunda delimitación del objeto de sistematización.** Se debe especificar qué se quiere conocer de la experiencia, según cinco elementos: **Recuperación y ordenamiento** de los interrogantes surgidos de la experiencia,

las preguntas deben ordenarse por temas en torno al eje central de la sistematización. **Definición del problema** que ordena la sistematización. **Un primer nivel de conceptualización. Formulación de preguntas:** se trata de plantear, con la mayor precisión posible, qué se quiere saber. Por último, **Formulación del objeto de la sistematización.** Deben estar claramente expresados: el problema, los sujetos, la intervención profesional y la delimitación temporal.

**Fase dos: Síntesis.** Se realiza a partir de la información recuperada en la fase anterior; para que este proceso represente en el pensamiento una reconstrucción de la realidad, se debe tener en cuenta que las preguntas intermedias se han de responder hasta llegar a las preguntas centrales o eje de la sistematización, y las respuestas a las preguntas se deben relacionar con los contextos en los cuales se desarrolló la experiencia.

**Fase tres: Lecciones aprendidas.** Deben responder a las preguntas: ¿Qué haría de la misma forma si volviera a hacer algo similar? Y ¿Qué haría de forma diferente si volviera a hacer algo similar? **La reflexión de fondo es: ¿por qué pasó lo que pasó?** Para lo que se requiere analizar y sintetizar, hacer una interpretación crítica del proceso y formular conclusiones. (Puerta, 1997, pp.147-161).

El tercer momento busca refinar el proceso realizado y elaborar una construcción teórica que permita dar una explicación sobre lo vivido y sobre las innovaciones o prácticas rescatables de la experiencia que dio origen a la sistematización. En palabras de Ghiso,

La sistematización... permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario. (Citado por Berroeta, 2007).

#### **CUARTO MOMENTO CINDE, O PROSPECTIVO**

Señala qué aspectos de la experiencia deben mantenerse y cuáles modificarse, desarrollarse, eliminarse o incorporarse a otros contextos. Consta de las siguientes fases:

**Fase uno: Elaboración de conclusiones.**

**Fase dos: Determinar los aprendizajes que permitirán mejorar la propia práctica.** Los principales elementos del proceso sistematizado, las lecciones aprendidas que pueden ser generalizadas, elaborar afirmaciones o hipótesis que resulten de la experiencia, programación de las acciones futuras de acuerdo con los conocimientos obtenidos, determinar las modificaciones que se introducirán en el desarrollo futuro de la experiencia o en la acción futura de los actores y la evaluación de la experiencia.

En la exposición, dar a conocer a otros los nuevos conocimientos adquiridos al sector profesional o a los sectores populares en los cuales se desarrolló la experiencia.

**Fase tres: Presentación, socialización de resultados y comunicar los aprendizajes.** Consta de los siguientes pasos: instrumentación de los resultados para su inserción en la práctica y elaboración de productos de comunicación y de materiales para devolver la experiencia a quienes participaron en el proceso y a otras personas interesadas.

**Fase cuatro: Programación de acciones futuras y publicación de resultados.** (Puerta, 1997, pp.147-161).

En este momento se concluye sobre lo realizado y se da a conocer lo encontrado al ámbito científico o académico y a la propia comunidad donde se originó. Estas dos últimas acciones, según Acosta, no son otra cosa que “un programa destinado a dar a conocer los resultados y las lecciones aprendidas de la experiencia sistematizada, a aquellas personas o instituciones que se considere puedan tener interés en ella”. (2005, p.46).

## **CONCLUSIONES**

La sistematización de experiencias es una forma particular de hacer ciencia en los paradigmas hermenéuticos interpretativos o en el socio crítico. Consiste básicamente en un proceso que se realiza al mismo tiempo, o después de realizada la experiencia, por los participantes o por investigadores externos, caso en el cual es indispensable la comunicación y la socialización quienes participaron en la experiencia.

La sistematización de experiencias ha recibido el influjo de muchas corrientes de pensamiento, inicialmente del materialismo dialéctico, pasando por la

fenomenología, la teoría fundamentada y, actualmente, por las corrientes modernas de la teoría del conocimiento, pero no puede, ni debería, adscribirse con un paradigma único porque representa un intento de teorizar para retornar nuevamente a la práctica, una construcción colectiva que no necesariamente tuvo un marco teórico previo para su producción.

Requiere necesariamente de una postura epistemológica clara, para orientar qué se buscará y lo que se cree poder conocer; pero no es un recuento o una evaluación de la experiencia; necesariamente en ella se refleja lo innovador que allí se presentó, o las enseñanzas de lo realizado, que se pueden utilizar, bien sea para una nueva experiencia, para corregir la misma práctica o para crear nueva teoría sobre ella. La sistematización se puede realizar de toda una práctica o de varias similares, de una parte o asunto de ellas o, incluso, de una experiencia frustrada, o que no se pudo concluir.

Durante la sistematización se realiza una reconstrucción de los hechos que se presentaron en la experiencia, pero su finalidad fundamental no es la de recuento o de evaluación, sino la de construir conocimientos a partir de una interpretación crítica de lo sucedido.

Si bien el modelo que presento es bastante comprensivo de casi todos los aspectos a tratar en una sistematización, dentro del paradigma hermenéutico interpretativo no necesariamente requiere del orden planteado ni de todas sus fases y sus pasos, pero considero muy importante no omitir el tercer y cuarto momentos, porque es donde se produce el análisis, la construcción teórica que intenta explicar lo vivido y el aprovechamiento de este conocimiento, a posteriori.

Es significativa la importancia que tiene este momento. Allí podemos lograr una construcción teórica que dé respaldo científico a lo realizado y que permita reorientar las prácticas personales o de los lectores, siempre pensando en el beneficio último de las comunidades, porque en él está el meollo ético de toda sistematización.

El artículo representa una re-elaboración conceptual propia de la autora e integrativa de la visión de varios autores de renombre en esta área del conocimiento. No fue consultado con ninguno de ellos y, por tanto, se pueden haber subvalorado, incomprendido o desconocido algunos de sus aportes sobre la dinámica evolutiva del proceso de sistematizar, al realizar la categorización, contextualización y hermenéutica de su modelo, en búsqueda de lograr una visión coherente y sencilla del proceso de sistematización.

Cuando se incursiona en este campo del conocimiento es sorprendente la gran variedad de comprensiones sobre la sistematización que expresan los diversos autores, heterogeneidad que, a su vez, sugiere la singularidad de cada experiencia y contexto. Tal diversidad representa una gran oportunidad de desarrollo de una forma de investigación relativamente reciente, pero, a la vez, constituye una gran problema para quienes inician este camino investigativo, dificultándose su comprensión.

## BIBLIOGRAFIA

- Acosta, C., Barreto, C., Benavides, A., Garavito, A., & Gordillo, A. (2003). *Metodologías y métodos de trabajo social en 68 libros ubicados en bibliotecas de unidades académicas de trabajo social en Bogotá* (Tesis de grado). Bogotá: Universidad de la Salle, Facultad de Trabajo Social.
- Acosta, L. A. (2005). *Guía metodológica de sistematización, Programa Especial para la Seguridad Alimentaria en Centroamérica*. Honduras: FAO. Recuperado de internet el 12 de junio de 2014 en: <ftp://ftp.fao.org/TC/TCA/ESP/pdf/metopesa.pdf>
- Barnechea, M., Morgan, M. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias* (Tesis de maestría). Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Berroeta, H. (2007). Recursos para la planificación y sistematización de intervenciones psicosociales y comunitarias. En J. Alfaro & H. Berroeta, *Trayectoria de la psicología comunitaria en Chile* (pp.345-372). Chile: Universidad de Valparaíso. Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá: ICFES.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos aires: Rundinguskín Editores.
- Cerro, G., & Rearte, M. (2007). Concepciones sobre Sistematización. *Serie: Líneas de Investigación*, 1(4). Argentina: Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Demarch, F. (1982). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Fantova, F. (2003). *La sistematización como herramienta de gestión*. Bilbao: El Autor. Recuperado de internet el día 20/07/2014 en: <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/5872-la-sistematizacion-como-herramienta>
- Jara, O. (1986). *Los desafíos de la Educación Popular*. Lima: Ediciones Tarea.
- Mejía, M. (2010). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Bolivia: Ministerio de Educación.

Puerta, A. (1997). *Evaluación y sistematización de proyectos sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Schanzer, R. (sf). *El marco teórico de una investigación*. Argentina: Universidad Nacional del Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. Recuperado de internet el 20 07 de 2014, en: [http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/marco\\_teorico.htm](http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/marco_teorico.htm)

Vargas, X. (2011). *Investigación... ¿qué es eso?* México: ITESO, Unidad Académica de Contexto.

## GLOSARIO

**ÁMBITO:** Espacio real o ideal relacionado directamente con la palabra que le sigue, ej.: ámbito del proyecto.

**CONCEPCIONES DE SISTEMATIZACIÓN:** Para dar una idea o concepto sobre organizar una sistematización Jara plantea:

Dos formas de concebir la sistematización. Por un lado se hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de base de datos. Por otro lado, se trata de ir más allá, de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social y en un momento institucional del cual forman parte. (Citado por Cerro & Rearte, 2007).

**CONCEPTO DE SISTEMATIZACIÓN:** Es el juicio o la idea acerca de las principales acciones teóricas de la sistematización que expresa algún autor, el producto esperado de una sistematización o también tiene diferentes acepciones que tratan de definir qué es o explicar lo que se realiza en una sistematización. Puerta integra todo esto en una definición de sistematización, que es asimilable al término concepto de sistematización, que para él: “tiene tres elementos básicos: 1) ordenamiento de datos de una experiencia, 2) interpretación de sus relaciones en

la práctica y 3) producción de conocimientos por parte de los actores que participan en un proceso de transformación”. (1993, p.125).

**DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:** Es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado.

**ENFOQUE DE LA SISTEMATIZACIÓN:** Son los supuestos previos sobre los cuales se trabajará la sistematización o el para qué se realizará. Cerro & Rearte mencionan el mismo término, precisando: “Es posible identificar enfoques en el campo de la sistematización que... plantean las siguientes líneas: Como descripción de la experiencia, Como reconstrucción de la práctica, Como proceso dialéctico, Como relato de sentido, Cómo producción de saber”. (2007, pág. 6).

Otros la trabajan como: síntesis teórico práctica, como búsqueda de significado o significación de las acciones, como proceso de reflexión orientada, como contextualización, como balance e interpretación de la experiencia, como proceso generador de conciencia, conocimiento o transformación social, como informe de una experiencia educativa o de una acción social; todas válidas y que hacen énfasis en uno u otro producto, o hacia donde se orienta una sistematización de experiencias.

**INSTRUMENTOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN:** Se considera instrumento a los medios materiales que se emplean para recoger y analizar la información. Así mismo, según Acosta et al.,

El instrumento es un medio o recurso utilizado para acercarse a la realidad, extraer y registrar de ella información y de acuerdo al tipo de técnica se construye su respectivo instrumento en el cual queda expresada la delimitación de los datos concretos que necesita conseguir; se realiza en una serie de categorías a partir de elementos a observar” (2009, pág. 39).

Puede decirse que los instrumentos son la operacionalización de las técnicas.

**MÉTODO Y METODOLOGÍA:** Según Vargas, Metodología se define:

No únicamente como el campo del conocimiento de la filosofía y la ciencia que estudia los caminos que se eligen para asumir las distintas investigaciones y así poder construir nuevos conocimientos, sino también, y de forma un tanto más práctica, como el conjunto de Métodos, Observables, Técnicas, Estrategias de aproximación a la realidad, Instrumentos concretos de indagación y registro de campo, etc., que constituyen el instrumental del

investigador.... Actualmente son dos las Metodologías clásicas existentes: 1) La Metodología cuantitativa y, 2) La Metodología cualitativa”. (2011, p.16).

De acuerdo con Vargas, “los métodos son modos de aproximación a la realidad que provienen de definiciones teóricas, y es por ello que, de estas definiciones fundamentales se desprenden formas concretas de indagar la realidad.” (2011, p.18).

**METODOLOGÍA CUALITATIVA:** Según Vargas,

Es aquella cuyos Métodos, Observables, Técnicas, Estrategias e Instrumentos concretos se encuentran en lógica de *observar* necesariamente de manera *subjetiva* algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la *cualidad (o característica)*, de ahí su nombre: *cualitativa*. Esta metodología produce como resultados categorías (patrones, nodos, ejes, etc.) y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada”. (2011, p.17).

**MÉTODOS CUALITATIVOS:** Acerca del método cualitativo plantea Vargas: “Algunos de los Métodos más importantes de este paradigma son: 1) Hermenéutico; 2) Etnográfico; 3) Etnometodológico; 4) Fenomenológico; 5) Interaccionismo simbólico; 6) Teoría fundamentada; 7) Investigación teórica; 8) Investigación-Acción (IA)”. (2011, pág. 12).

**MODELO O ESQUEMA DE SISTEMATIZACIÓN:** Hace referencia a una representación gráfica o esquemática de los procesos que posee una sistematización. Para ver un ejemplo gráfico, se sugiere consultar: <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/009/ah474s/ah474s00.pdf>

**MOMENTO, FASE, PASO, COMPONENTE, ELEMENTO Y ACTIVIDAD:** Se consideraron todos ellos como lapsos de tiempo de diferentes duraciones, caracterizados por una actividad específica de la sistematización, generalmente incluidos dentro de otros lapsos sucesivos, con la característica de ser cada uno de ellos una parte claramente reconocible de la sistematización.

**PARADIGMA:** Según Kuhn,

Un paradigma es la concepción del objeto de estudio de una ciencia acompañada de un conjunto de teorías básicas sobre aspectos particulares de ese objeto. Ese contenido define los problemas que deben investigarse,

la metodología por emplear y la forma de explicar los resultados de la investigación. El paradigma con esas características es aceptado por una comunidad científica determinada que así se diferencia de otra". (citado por Briones, 1996, p.79).

**PARADIGMA HERMENÉUTICO INTERPRETATIVO:** Para Vargas, en este paradigma se:

Asume una postura epistemológica hermenéutica (que también puede ser llamada "interpretativa") y se elige generalmente una metodología cualitativa; el interés por saber es la comprensión, para poder compartir y con-vivir, y de ahí que se necesite construir sentido, (que se sustenta epistemológicamente en la "Hermenéutica"). Bajo este paradigma el conocimiento es la construcción subjetiva y continua, de aquello que le da sentido a la realidad investigada, como un todo, donde las partes se significan entre sí y en relación con el todo. El conocimiento avanza a través de formulaciones de sentido común, que se van enriqueciendo con matices nuevos y depurando con mejores interpretaciones hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas. (2011, p.12).

**POSTURA EPISTEMOLÓGICA:** Toda investigación parte de una postura epistemológica, que se podría definir cómo partir desde una manera de entender qué es el conocimiento y cómo se construye. Y esta postura impregna y determina lo que se conoce; por tanto es una decisión básica en cualquier investigación, definir la postura o teoría del conocimiento a la cual nos adscribimos, porque de acuerdo a ella será lo que hallemos.

Las posturas epistemológicas básicas son tres: el objetivismo (lo que se conoce está por fuera del sujeto que conoce); el subjetivismo (lo que se conoce está dentro del sujeto) y la holista (lo que se conoce está co-contenido dentro del sujeto).

**PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN:** Es el ofrecimiento que se realiza a los lectores o a algún público, cuando es verbal, sobre cómo desarrollar un proceso de sistematización de experiencias. De acuerdo con el DRAE: procede Del lat. *proposita*, t. f. de *-tus*, propuesto. 1. f. Proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin... 3. f. Consulta de un asunto o negocio a la persona, junta o cuerpo que lo ha de resolver.

**TÉCNICA E INSTRUMENTO:** Acosta et al. Precisan que "Los métodos y técnicas no se encuentran inconexos de concepciones teóricas. Las técnicas posibilitan

operacionalizar los métodos, de manera procedimental, permiten la comprensión y transformación de realidades concretas”. (2009, pág. 39).

Cazau establece la diferencia básica entre método y técnica: “un método es un procedimiento general orientado hacia un fin, mientras que las técnicas son diferentes maneras de aplicar el método y, por lo tanto, es un procedimiento más específico que un método”. (2006).

**TÉCNICAS:** De acuerdo con Demarch, “El método es más general que la técnica... la técnica es un procedimiento específico con el que el sociólogo reúne y ordena sus datos.” (1982, p.1045). Ampliando lo anterior, Acosta et al. Indican que:

Todo método necesita técnicas, es decir, de procedimientos específicos que hacen referencia al conocimiento/habilidad operativa que permite el control, registro, transformación o manipulación de una parte específica de la realidad. ... Las técnicas, como los métodos, son respuestas al “como hacer” para alcanzar un fin o resultado propuesto pero éstas se sitúan a nivel de procedimientos o de etapas prácticas, que permiten la aplicación del método en el cuadro propio de su ámbito o sector de intervención. (2009, p.36).