Modelo de asistencia técnica para el fortalecimiento del talento humano de las UDS que implementan la educación inicial en emergencia con niñas y niños venezolanos

INTERNATIONAL RESCUE COMMITTEE

Corporación juego y niñez

The LEGO Foundation

Comité Internacional de Rescate

Marianne Menjivar
Director for Venezuela Crisis Response

Camilo Andrés Valenzuela
María Fernanda Higuera
Zaida Mayorga
Mariel Rojas
Angélica Carrillo
Azalia Salazar
Estefanía Sirlopú
Equipo Técnico del Comité Internacional de Rescate

Corporación Juego y Niñez

Ruth Camelo
Directora Ejecutiva

Textos:
Jorge Alberto Flórez Culman
Julián Mateo Sánchez Hernández
María Consuelo Jáuregui
Jhaned Arango
Filiberto Yépez
Angie Henao
Linda Moreno
Loren Jannethe Herrera
Yannis Monsalve

Equipo técnico en campo Jugar para Soñar

Damaris Salazar Montenegro
Jairo Andrés Benavides Álvarez
Omaira Garcia Páez
Heidy Milena Molina Pérez
Estefania Jiménez Taborda
Miguel Ángel Álzate Agudelo
Mayra Liliana Carrero Peñaloza
Astrid Carolina Delgado Chaparro

Diseño Gráfico

Camilo Andrés Marín Bohórquez

Contenido

Introducción 5

1. Marco general 9

2. Marco teórico y conceptual 14
   2.1. Ambientes pedagógicos 14
   2.2. Crianza Amorosa+Juego y Familias Hacen la Diferencia 15
   2.3. Desarrollo Infantil 17
   2.4. Educación en emergencia 18
   2.5. El juego como derecho y factor protector 19
   2.6. Acompañamiento a las familias venezolanas para la regularización de su permanencia en el territorio nacional 22

3. Implementación del modelo 25
   3.1. Articulación interinstitucional 26
      3.1.1. Articulación y socialización 26
         3.1.1.1. Articulación para la implementación de la asistencia técnica
         3.1.1.2. Socialización y validación del proyecto con actores locales y representantes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF 27
         3.1.1.3. Alistamiento de Jugar para Soñar ("Familias caminando, jugando y aprendiendo) 28
         3.1.1.4. Articulación con entidades de cooperación internacional o con otras entidades vinculadas al proyecto 29
         3.1.1.5. Focalización de entidades que prestan la atención a las niñas y niños de PI (UDS). 29

Corporación juego y niñez
The LEGO Foundation

Contenido

3.2. Lectura del contexto 30

3.2.1 Identificación de actores por región priorizada 30

3.2.2. Caracterización de las UDS 32

3.3. Propuesta pedagógica 37

3.3.1. Documento orientador 38

3.3.2. Formación a las agentes educativas y madres comunitarias para orientar a las familias frente al proceso de regularización de las familias venezolanas 42

3.3.3. Encuentros grupales 45

3.3.4. Acompañamientos situados 45

3.3.5. Aventura Lúdica 45

3.3.6. Laboratorio pedagógico: 47

3.3.7. Caja de herramientas 47

3.3.8. Foro de experiencias significativas 48

3.4. Gestión del conocimiento 50

3.4.1. Sistematización, monitoreo y evaluación 50

3.4.2. Instrumentos de recolección de información 51

3.5. Estrategias de seguimiento a los equipos en territorio 58

4. Conclusiones y recomendaciones. 60

Referencias citadas y consultadas 65

Introducción

El Comité Internacional de Rescate (IRC) en Colombia, basado en su experiencia en educación en emergencias, protección infantil e implementación de estrategias en diversos países en pro del desarrollo integral de las niñas y los niños en situación de vulnerabilidad, en convenio con la Corporación Juego y Niñez (CJN) por su trayectoria y conocimiento en juego y atención integral a la primera infancia, ejecuta el proyecto "Jugar para Soñar (familias caminando, jugando y aprendiendo)", a través del Programa Multisectorial integrado en respuesta a la crisis humanitaria por la que atraviesa Venezuela y gracias a los aportes de la Fundación LEGO con la financiación Colombia - Venezuela.

Gracias a esta alianza, "Jugar para Soñar" desarrolla dos líneas de trabajo. La Línea 1, *Familias en situación de tránsito*, busca desarrollar la capacidad de padres, madres y cuidadores para proveer prácticas de cuidado afectuosas, así como oportunidades de aprendizaje inicial en niñas y niños de primera infancia de las familias venezolanas en situación de tránsito; la Línea 2, Fortalecimiento del talento humano, espera contribuir al fortalecimiento de la educación inicial transformando la concepción tradicional del juego transitando a un concepto que lo reconozca como una actividad inherente en el desarrollo de las niñas y los niños, encauzando el diseño de experiencias innovadoras y positivas, que promueven el aprendizaje en el marco de la atención integral a la primera infancia, a partir de la resignificación de los conocimientos y prácticas pedagógicas que desarrollan las y los agentes educativos, profesionales de apoyo psicosocial, auxiliares pedagógicos y madres comunitarias de las Unidades de Servicio (UDS) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), priorizadas según los criterios para la implementación del proyecto en Colombia.

La educación inicial a la Primera Infancia se fundamenta desde la Ley 1804 del 2 de agosto de 2016 "por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre" (Gobierno nacional, Ley 1804, 2016), "la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral". Parte del reconocimiento de los niños y las niñas en primera infancia como sujetos de derechos, e insta al Estado a la garantía y cumplimiento de los mismos, a la prevención de su amenaza o vulneración y a su restablecimiento inmediato.

Esta política se fundamenta en los principios consagrados en la Constitución Política, en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley

1098 de 2006), así como en la legislación nacional e internacional asociada, reafirmando los principios consagrados en la Convención de los Derechos del Niño (1989) y resaltando entre ellos el reconocimiento de los derechos sin excepción, distinción o discriminación por motivo alguno de las niñas y los niños, reconociendo, también, la protección especial de sus libertades y dignidad humana teniendo como eje central el interés superior del niño.

Sobre esta base, la educación inicial se define como "un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. El cual se concibe como "un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso" (Artículo 5, Ley 1804, 2016).

A su vez, la educación inicial se nutre de los distintos enfoques que plantea la política pública y se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (Comisión intersectorial para la atención integral de la primera infancia, 2013, p. 162).

En este contexto, la educación inicial se valida e implementa desde el trabajo pedagógico que realizan las personas que conforman los equipos de agentes educativas, auxiliares pedagógicos, psicosociales y madres comunitarias. Esta parte de reconocer los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños, ofreciendo experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; en entornos educativos (los Centros de Desarrollo Infantil, los Hogares Infantiles, los Hogares Comunitarios, entre otros) las niñas y los niños juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura.

Ahora bien, en el contexto de la crisis humanitaria que atraviesan las familias venezolanas, se ha generado uno de los fenómenos migratorios más relevantes en los últimos tiempos. A finales del 2021 en Colombia (Migración Colombia, 2021) se proyectó una población de 1.842.342 personas venezolanas, de estas 1.182.059 se encuentran en proceso de regularización, 759.584 en situación regular y 315.643 en situación de irregularidad. De acuerdo a las cifras que reporta el Grupo Intergerencial sobre Flujos Migratorios Mixtos GIFMM (2022).

Las cifras mencionadas reflejan una crisis tanto social como institucional que ha dificultado la garantía de derechos, especialmente para las niñas y niños en primera infancia, quienes han visto vulnerados sus derechos en un período muy significativo para su desarrollo integral, al tener restricciones para ingresar al sistema educativo, acceder a la atención en salud o, por la inseguridad alimentaria que enfrenta esta población.

La participación de las niñas y niños venezolanos parte de poder garantizar su acceso a una educación inicial de calidad, esencial para promover su desarrollo integral, puesto que ésta les brinda beneficios significativos y duraderos. Como bien lo menciona la Política Pública, lo que pasa en la primera infancia es fundamental para el desarrollo a lo largo de toda la vida, de él depende el aprendizaje futuro de un niño/a y los cambios en la vida a largo plazo se ven afectados positivamente por el acceso a una educación inicial de calidad.

Esta situación pone de relieve la necesidad de fortalecer los procesos de educación inicial implementados por las organizaciones y entidades corresponsables de las mismas en los territorios desde los enfoques de inclusión, diferencial y participación entre otros, para orientar la atención a niñas y niños venezolanos en situación migratoria, cualificando la atención con estrategias de juego innovadoras y amorosas, a partir de la resignificación de los conocimientos y prácticas pedagógicas que desarrollan las y los agentes educativos, profesionales de apoyo psicosocial, auxiliares pedagógicos y madres comunitarias de unidades de servicio del ICBF.

Hoy se reconoce desde las distintas instancias, y desde las mismas agentes educativas y madres comunitarias, la necesidad de fortalecer los procesos educativos desde la formación y el acompañamiento, que permita reconocer y actuar en consecuencia con las necesidades y los intereses de las niñas y los niños venezolanos, lo que implica necesariamente que, en los centros de desarrollo infantil, hogares infantiles y hogares comunitarios, se implementen estrategias pedagógicas y metodológicas que, desde el enfoque diferencial y de inclusión, fortalezcan las capacidades del talento humano que los acompaña en este proceso tan trascendental para sus vidas.

A continuación, les presentamos el Modelo de asistencia técnica para el fortalecimiento del talento humano de las UDS que implementan la educación inicial en emergencia con niñas y niños venezolanos, resultado del desarrollo de la asistencia técnica y el acompañamiento para el fortalecimiento de las capacidades de las agentes educativas, auxiliares pedagógicos, psicosociales y madres comunitarias de las unidades de servicio del ICBF focalizadas en los municipios de Cali - Valle del Cauca; Cúcuta y Pamplona - Norte de Santander; Ipiales, Pasto y Túquerres - Nariño y Soacha - Cundinamarca.

El presente modelo tiene como alcance contribuir a la educación inicial desde un enfoque de educación en emergencias y al fortalecimiento en la implementación del enfoque

diferencial para garantizar la atención integral de niñas y niños de primera infancia pertenecientes a familias venezolanas, dando cumplimiento a la Ley 1804 de 2016, Política pública de atención integral a la primera infancia De cero a siempre, innovando en los procesos de cualificación humana que desarrolla el ICBF.

Igualmente, desde la sistematización e investigación, busca aportar a los procesos de cualificación del talento humano en educación inicial, partiendo de las experiencias y el acompañamiento al fortalecimiento del saber-hacer de las agentes educativas, auxiliares pedagógicos, psicosociales y madres comunitarias que implementan la atención a las niños y niñas venezolanos en las unidades de servicio del ICBF de los territorios focalizados en el proyecto Jugar para Soñar.

En su implementación, el proceso de fortalecimiento se centra en la cualificación de los componentes de Familias, comunidad y redes y Procesos pedagógicos que hacen parte de la educación inicial desde el enfoque diferencial, orientado a la atención de niñas y niños en el entorno educativo diseñado para la primera infancia desde los lineamientos y el liderazgo del ICBF. Dicho proceso se desarrolló a partir de una propuesta pedagógica que incorporó el juego y la Metodología NAVES propia de Corporación Juego y Niñez, así como elementos de Educación en emergencias, pedagógicamente innovadores, que potencian el aprendizaje fundamentado desde saber-hacer de las y los participantes, generando comprensiones y reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas para transformarlas en los espacios pedagógicos y de formación con las niñas, los niños y las familias participantes de estos espacios educativos.

Es así como se sistematizan los aprendizajes, las lecciones aprendidas y los elementos esenciales para brindar procesos de educación inicial pertinentes, coherentes y prácticos. El presente documento contiene en un primer aparte la contextualización y el alcance del modelo teniendo como correlato la situación de las niñas y niños venezolanos en situación de migración y sus familias. También expone los elementos centrales que contribuyen al proceso de regularización de la situación de permanencia de estas familias en el territorio nacional.

En un segundo aparte, desarrolla el marco teórico y conceptual pertinente para comprender la intencionalidad del modelo, a saber, el papel de los ambientes pedagógicos, la Crianza Amorosa + Juego, las comprensiones frente al desarrollo infantil, el enfoque en educación en emergencias y el juego como derecho y factor protector.

En la tercera parte se desarrolla cada uno de los componentes constitutivos del modelo para su implementación, que parte de los procesos de planeación, articulación, alistamiento, inmersión en los territorios, desarrollo de las acciones y recolección de la experiencia a través de la gestión de conocimiento, haciendo énfasis en los elementos esenciales para una implementación exitosa, así como en resaltar los aprendizajes y los resultados del proceso ejemplificando los efectos esperados de la experiencia vivida con los actores participes en cada territorio, a partir de la experiencia del proyecto Jugar para Soñar.

Finalmente, se comparten las conclusiones y recomendaciones resultado del proceso de construcción del modelo a partir de la gestión de conocimiento desarrollada a lo largo del proyecto, resaltando los aprendizajes y las lecciones aprendidas de los equipos que participaron en su implementación.

Agradecemos a todas las personas que, con su trabajo y aporte permitieron el desarrollo y la construcción de este modelo. También agradecemos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, tanto a nivel nacional como regional, por la articulación y facilitación en los diferentes territorios.

Esperamos que, en los distintos territorios y con la participación activa de todos los equipos de trabajo de agentes educativos, auxiliares pedagógicos, psicosociales y madres comunitarias, así como de las entidades, instituciones y organizaciones que implementan procesos de educación inicial a la primera infancia, acojan y enriquezcan sus prácticas pedagógicas, con los procesos desarrollados dentro del modelo de asistencia técnica, de tal forma que contribuyan a fortalecer los entornos protectores para las niñas y los niños que participan en los Centros de desarrollo infantil, los Hogares infantiles y los Hogares comunitarios.

1. Marco general

1.1. Breve contexto situacional de las niñas y niños venezolanos en Colombia

La migración venezolana en Latinoamérica ha venido agudizándose mucho más en los últimos años. Esta presenta diversas particularidades y debido a su magnitud está generando una enorme presión en los países receptores, sobre todo en materia de acceso a servicios y derechos básicos, como salud, educación y empleo.

Para tener una cifra aproximada de niñas y niños de origen venezolano pertenecientes a la primera infancia, es necesario remitirse a la Encuesta de Calidad de Vida del año 2019 (en adelante ECV). Según la encuesta, en diciembre de 2020 se registraron 1.729.537 migrantes venezolanos en Colombia, de esta

población cerca del 38 %, entre 660.000 y 680.000 eran niñas, niños, adolescentes en edades de 0 y 18 años, de los cuales, el 36.5% estaban en las edades de 0 a 5 años, es decir, cerca de 252.000 y 255.000 niñas y niños de primera infancia (USAID, Proyecto Migración Venezuela – ACDI/VOCA, 2021, p. 1).

La ECV también señala que, de las niñas y niños de primera infancia el 48 % de los menores entre los 0 y 5 años no poseían documentos de identificación, y tampoco lograban hacer ejercicio de sus derechos fundamentales como lo son la educación inicial, la salud y la nutrición, entre otros (Ibíd., p. 5), lo que exacerba la vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, siendo esta población una de las más afectadas durante el proceso de migración.

El Código de la Infancia y la adolescencia de Colombia (Ley 1098 de 2006), enfatiza en la necesidad de la protección de los derechos fundamentales a la vida, a la identidad, a la salud, a la educación, a tener una familia y estar con ella, a la protección, entre otros, bases fundamentales para el desarrollo sano de un niño, niña o adolescente, sin importar su nacionalidad.

Adicionalmente, Colombia en 2014 se adhirió a la Convención de 1961 para la reducción de los casos de apatridia (UNHCR, 1961), en la que se establecen obligaciones para prevenirla y reducirla, garantizando a toda persona el derecho a una nacionalidad, incluido el derecho de todo niño y niña a adquirir una nacionalidad al nacer. En especial, mediante la Resolución 8470 del 2019 y la Ley 1997 de 2019, el país reconoce la nacionalidad a los hijos de venezolanos nacidos en Colombia desde el 19 de agosto de 2015 y hasta el 20 de agosto de 2021, con lo cual se ha reducido el riesgo de apatridia. La Presidencia de la República (2020), reporta, a corte de junio de 2020, la cifra de 45.467 niñas y niños han recibido la nacionalidad colombiana, protegiéndolos así de este riesgo (USAID, Proyecto Migración Venezuela – ACDI/VOCA, 2021, p. 3).

La educación inicial que se fundamenta en crear un ambiente seguro y estimulante priorizando las actividades más importantes para el desarrollo en la primera infancia, incluyendo el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio; para el caso de los migrantes venezolanos menores de 5 años recayó principalmente en sus padres, pues el 54% no tuvo acceso a entornos educativos, mientras que el 30% tuvo acceso a hogares y jardines infantiles (Ibíd., págs. 7 – 8).

De igual importancia cabe resaltar que, el 6,6 % de los migrantes menores de 5 años permanecen la mayor parte del tiempo con sus padres en su trabajo o actividad económica, y muchas veces bajo el cuidado de un pariente menor de edad (USAID, Proyecto Migración Venezuela – ACDI/VOCA, 2021, p. 9). De estos padres, madres o cuidadores tan sólo 13,5 % cuenta con algún tipo de formación, orientación o acompañamiento para la crianza (Ibíd., p. 9).

Por otra parte, el acceso a la salud para las niñas y niños venezolanos se encuentra bastante limitado, de acuerdo con la ECV (2019), más del 80% de los niños y niñas de primera infancia migrantes no se encuentran afiliados al Sistema de Seguridad Social en Salud (SGSSS). Lo que implica una gran desventaja para tratar enfermedades crónicas desde edades tempranas, acceder a controles de crecimiento y desarrollo y a acciones preventivas en salud (Ibíd., p. 10).

Algunas de las principales razones para la no afiliación de los menores migrantes venezolanos radican en la falta de documentación para la afiliación (12 %), la falta de dinero (10,6 %), probablemente derivada de los gastos de bolsillo en medicamentos y copagos, y los múltiples trámites requeridos para la afiliación, con el 7,3 % (Ibíd., p. 11). Las principales causas podrían explicarse a partir de la situación de las familias venezolanas, debido a los pocos recursos o a la incapacidad de vincularse al mercado laboral colombiano.

Es necesario resaltar que otro punto importante de la situación actual de las familias en situación migratoria es la coyuntura de la emergencia sanitaria por el Covid 19, que provocó afectación a su fuente de ingresos debido a las restricciones decretadas, por lo que el 79% de estas familias pasó dificultades económicas, lo que profundizó la brecha en bastantes indicadores sociales, afectando particularmente los procesos de desarrollo de las niñas y niños (USAID, 2021)

Lo más preocupante es que dada la situación de las familias venezolanas debido a los aspectos analizados se ven expuestas a la vulneración de sus derechos y su dignidad; los efectos de la crisis humanitaria se ven reflejados en las experiencias que tanto niños y niñas en dicho contexto pueden experimentar, como la separación familiar, afectaciones físicas, desnutrición, pobreza, ser víctimas de trata de personas, reclutamientos por parte de grupos armados o delincuenciales, desplazamiento forzado, ser víctimas de violencia (psicológica, física y sexual) o, vivenciar otras prácticas nocivas que atentan contra su integridad, dignidad, y que vulneran sus derechos fundamentales (CJN, 2020, p. 13).

La situación por la que están atravesando estas niñas y niños implica el desarrollo de un enfoque de educación en emergencias para la primera infancia que parte de reconocer y validar que tanto las niñas y los niños, debido a la emergencia humanitaria, viven una crisis que les afecta en su desarrollo integral.

Y también permite reconocer que, tanto las agentes educativas, auxiliares pedagógicos, psicosociales y madres comunitarias no cuentan con los elementos para diferenciar, reconocer y dar respuesta a estas situaciones particulares, a las afectaciones que enfrentan y a las necesidades de estas niñas y niños, al igual que la ola migratoria ha transformado de forma intempestiva la atención en las Unidades de Servicio.

1.2. Fortalecimiento de la educación inicial para el desarrollo integral de niñas y niños de primera infancia venezolanos.

A la luz del contexto situacional de las niñas y los niños de primera infancia, surge la necesidad de fortalecer la educación inicial desde el enfoque de educación en emergencias y con el enfoque diferencial que posibilite la atención de niñas y niños venezolanos contribuyendo a garantizar su desarrollo integral y que permita acompañar a sus familias en el proceso.

El presente modelo se fundamenta en la experiencia y trabajo desarrollado con las agentes educativas, auxiliares pedagógicos, psicosociales y madres comunitarias participantes en el proyecto Jugar para Soñar. Basados en la experiencia internacional de IRC para lograr un alto impacto, con flexibilidad y pertinencia para la atención de niñas y niños en situación de emergencia y la experiencia de la Corporación Juego y Niñez en su trabajo desarrollado en promoción del derecho al juego, atención a la primera infancia y cualificación de las agentes educativas a través del despliegue de su metodología NAVES (Niños Aprendiendo, Vivenciando, Experimentando y Socializando), enfatizando en que la cualificación al talento humano requiere de una formación desde el ser, que parte de comprender, reflexionar y actuar en consecuencia desde la perspectiva de las niñas y los niños, sus necesidades, sus situaciones y sus intereses.

La asistencia técnica desarrollada durante el año 2021 y 2022, de manera continua por el proyecto, reconoce la necesidad de consolidar el proceso a mediano y largo plazo para poder integrar las distintas perspectivas planteadas a partir del desarrollo de las estrategias de formación y de fortalecimiento al talento humano de las UDS. Estas estrategias pedagógicas y metodológicas orientadas a la cualificación de los componentes de la educación inicial, relacionadas con el fortalecimiento de los variables de "Familia comunidad y redes" y "Procesos pedagógicos", suponen un abordaje de naturaleza flexible, partiendo de la lectura de los contextos y las situaciones que presentan las familias que participan en las UDS en los distintos territorios focalizados.

Uno de los elementos que se relaciona con esa capacidad de generar soluciones locales innovadoras, se refiere a la posibilidad de recoger y socializar los aprendizajes resultado de la experiencia, desarrollando de manera práctica, a través del despliegue de las estrategias del proyecto, los distintos enfoques de la política pública para la primera infancia, pero haciendo mayor énfasis en los elementos esenciales para acompañar a las niñas y niños venezolanos en situación de migración, a saber: el enfoque diferencial, de inclusión social, de derechos y enfoque en educación en emergencias; lo cual plantea una visión integral, centrada en la población participante, empoderándola en los territorios donde se llevó a cabo la asistencia técnica.

Otro elemento a resaltar es la articulación interinstitucional e intersectorial como lo propone la Política Pública para la Primera infancia De cero a siempre (2016), dinámica evidenciada en el trabajo de articulación entre el ICBF y los equipos que desarrollan la asistencia técnica del Jugar para soñar, para la implementación del proyecto, particularmente, en la capacidad para intercambiar información y utilizarla para visibilizar a las niñas y niños venezolanos en situación de migración y para el fortalecimiento de las agentes educativas y madres comunitarias.

Estos elementos son los que aportan cualitativamente a la construcción de un modelo coherente, pertinente y completo, en armonía con los procesos y estándares del ICBF y que comprende diversas miradas que permiten el desarrollo y la implementación de acciones humanitarias que trascienden la emergencia, y se presentan como una posibilidad de estabilización de la situación de las niñas, los niños y sus familias.

Imagen 1. Acompañamiento situado en UDS.

2. Marco teórico y conceptual

El modelo de asistencia técnica para el fortalecimiento de capacidades en la atención a población migrante con enfoque en primera infancia en emergencia se nutre de una serie de comprensiones conceptuales que implican cuestiones vitales para la situación de las familias y especialmente de las niñas y niños de primera infancia en el marco de la atención institucional.

En este contexto, se piensa la asistencia técnica para contribuir a la educación inicial en emergencias, partiendo de las nociones de la crianza en el marco de la situación de emergencia, la normatividad vigente y por supuesto, los elementos teóricos relacionados con la práctica pedagógica, categorías conceptuales como el estrés, la garantía de derechos y los componentes de calidad de las modalidades de atención institucional y familiar del ICBF, adoptados por Jugar para Soñar, priorizando entre todos los componentes, de familia, comunidad y redes; y proceso pedagógico.

Este marco conceptual da forma a un modelo de asistencia técnica que considera las particularidades y necesidades de la población en situación migratoria en Colombia. Teniendo en cuenta las comprensiones que surgen de la academia, las organizaciones multilaterales y la institucionalidad pública, a partir de análisis empírico es posible formular e implementar un modelo de asistencia técnica pertinente a la realidad social, partiendo de la premisa de flexibilidad que amerita esta coyuntura.

2.1. Ambientes pedagógicos.

El ambiente pedagógico se define como "un escenario de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para las niñas y los niños que participan en él" (Puche, et al., 2009). y al docente como un escenógrafo, que diseña con las niñas, los niños y sus familias escenarios y ambientes a partir de los lenguajes de la primera infancia.

Desde este enfoque, los ambientes pedagógicos al interior de la UDS que acompañan a las niñas y los niños, incluida también la población migrante, se estructuran como escenarios que los motivan a reconocerse en la diversidad de sus culturas y costumbres; el ambiente los acoge y les brinda esa seguridad que la incertidumbre de la migración les arrebató, y que los invita a seguir jugando, desarrollando su autonomía y sus elecciones en libertad. Este nuevo enfoque, parte de un modelo de educación en emergencias que busca que los ambientes pedagógicos promuevan tres características fundamentales de la atención a la población migrante desarrolladas por IRC en Aulas que Sanan:

- **Sentido de control:** Es la sensación de estabilidad que tienen los niños y las niñas que se construye a partir de todo lo que ocurre a su alrededor en un entorno predecible para ellos, donde se sienten a salvo, seguros y saben qué va a pasar en el día. El tener una rutina establecida y saber lo que se espera de ellos, los hace sentir estables y seguros, así como saber cuántas comidas van a consumir en el día, saber que tienen un lugar para dormir, que van a realizar ciertas actividades con los agentes educativos, que van a tener momentos de juego con sus amigos y que sus cuidadores irán por ellos al final de la jornada.

- **Sentido de pertenencia:** Es la percepción que tienen los niños y las niñas de pertenecer a un grupo o comunidad al sentirse bienvenidos e identificados con sus prácticas sociales, donde experimentan una sensación de confianza ya que sienten que son aceptados. Experimentar un sentido de pertenencia en el entorno de aprendizaje, facilitando la recuperación de la confianza, las conexiones positivas, practicar la empatía y la compasión con sus grupos sociales y comunidades, que pudieron haber perdido con las experiencias de desplazamiento, la interrupción de los vínculos sociales y la exposición a la violencia.

- **Ambientes pedagógicos basados en juego:** Un entorno de aprendizaje basado en el juego dispone todos los elementos para promover el desarrollo holístico de los niños y las niñas a través de la participación e inclusión; jugar es la forma natural y preferida para que los niños y niñas más pequeños aprendan. A su vez, el juego es "la forma de exploración, de conocimiento y de comunicación con el mundo, que tienen las niñas y los niños, en especial en la primera infancia" (CPNA y CJN 03, 2020, p. 25).

2.2. Crianza Amorosa + Juego y Familias Hacen la Diferencia

La Crianza Amorosa+Juego, estrategia nacional liderada por la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia de la mano con la Corporación Juego y Niñez, consiste en afianzar un compromiso de las madres, los padres o de las y los cuidadores de proteger, apoyar, orientar, acompañar, brindar confianza, respetar, aceptar, y promover el desarrollo integral de las niñas, los niños, y los adolescentes, reconociéndolos como sujetos de derechos. Además, implica el papel del Estado, la sociedad civil y la familia en garantizar el ejercicio de sus derechos (CPNA y CJN, 2020, 02, p. 11).

Es justamente, en el reconocimiento de la influencia y responsabilidad del entorno donde se desenvuelven niñas y niños que, de la mano con Crianza Amorosa + Juego, se plantea Familias Hacen la Diferencia (FHD) como una propuesta del IRC a madres, padres,

cuidadoras y/o cuidadores que busca brindar herramientas y sugerencias de crianza para que, niñas, niños y adolescentes sean orientados en casa desde el amor y respeto. FHD reconoce la necesidad del desarrollo integral y armónico de la infancia, pero no deja de lado lo trascendental del bienestar de los y las adultos que acompaña este proceso.

La atención a población migrante parte de la reflexión continua sobre los imaginarios y las prácticas de crianza para acompañar a las familias en la transformación de aquellas creencias, representaciones y prácticas que legitiman y naturalizan la violencia, el castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes contra niñas y niños. Estas dos propuestas proponen cambiar aquellos imaginarios que no permiten el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derechos, para posteriormente hacer una reflexión sobre la importancia del proceso de crianza en la vida de los seres humanos.

La crianza es un proceso único e irrepetible donde la niña o niño debe ser acogido (a), reconocido(a) y guiado(a) por otros seres humanos. No es posible hablar de la crianza de las niñas, niños y adolescentes sin adjetivarla, por ello, existen diferentes formas de nombrarla: crianza humanizada, crianza positiva, crianza afectiva, crianza consciente, crianza responsable, crianza democrática, crianza con respeto; la crianza amorosa, no excluye ninguna de las anteriores, sino que permite dar un énfasis especial al calificarla como amorosa, para reconocerla como ese encuentro de amor y vida, que perdura por largo tiempo (CPNA y CJN, 2020, 01, págs. 10-11).

La Crianza Amorosa+Juego propone el reconocimiento y la reflexión frente al uso de la violencia y del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes, las cuales se busca cambiar a partir de la transformación de creencias, imaginarios, representaciones y prácticas que naturalizan y legitiman su uso como prácticas de crianza presentes en los hogares para corregir a las niñas y a los niños. Por su parte FHD, propicia el autoconocimiento y tranquilidad de los cuidadores para que implementen estrategias de autorregulación y estrategias de crianza desde el respeto y con limites, en donde se valida el sentir y la voz de todas y todos los integrantes de la familia, incluidos niñas y niños, con tratos ecuánimes y que no contemplen ningún tipo de discriminación, además del establecimiento de acuerdos de convivencia que cada una/uno conoce, acepta, propone y sigue.

En este marco, Crianza Amorosa+Juego y FHD tienen como objetivo deslegitimar y eliminar el uso del castigo físico y las violencias que afectan a niñas, niños y adolescentes independientemente de su origen cultural y social, vale tanto para la infancia colombiana como para las niñas y niños pertenecientes a otras comunidades, como la población venezolana en situación de emergencia. Estas propuestas invitan a que en los hogares y en las familias en general se dé un trato amoroso, respetuoso, estableciendo límites claros y firmes pero razonables en el marco de la crianza, resaltando el afecto, el amor y el respeto como base en la transformación de los hogares en verdaderos entornos protectores para las distintas infancias.

2.3. Desarrollo Infantil

De acuerdo a la Ley 1804 del 2 de agosto de 2016, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre, el desarrollo integral NO se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre, ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada niña y niño (Gobierno Nacional, 2016); en el cual intervienen una amplia variedad de actores, contextos y condiciones y que plantea, que el desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.

Así lo asume el modelo de asistencia técnica, el cual comprende el desarrollo infantil como ese proceso de crecimiento y desarrollo de las niñas y niños desde una perspectiva de integralidad, como un proceso que implica cambios biológicos, sociales y psicológicos, donde influyen los distintos contextos y entornos de vida, la idiosincrasia, la cultura, entre otros aspectos, que está en reconstrucción y reorganización permanente, no lineal; presentando características que lo enmarcan dentro de avances y retrocesos, que no concluye, lo que significa que siempre podría continuar (MEN, 2009); en armonía con los lineamientos del ICBF y del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el fortalecimiento frente al desarrollo infantil se basa en los siguientes aspectos:

- **El desarrollo no es lineal:** Comprendiendo el proceso del conocimiento; constantemente hay reorganizaciones que llevan a una transformación flexible y no rígida.
- **El desarrollo no empieza de cero:** Siempre hay una base existente, un contexto sociocultural por reconocer que permite identificar cómo éste, influye en el desarrollo.
- **El desarrollo es constante:** usualmente hay reorganizaciones que llevan a una transformación, es decir, el desarrollo no concluye (MEN, 2009, págs. 8-9).

Por tanto, pensar en prácticas pedagógicas que aporten al desarrollo infantil de las niñas y niños en situación de migración, es fundamental, siempre y cuando, aquellas prácticas se direccionen hacia los tres puntos mencionados anteriormente, entendiendo que una niña o un niño que no ha tenido los estímulos adecuados para favorecer su desarrollo, mientras está en tránsito o ha vivido situaciones de crisis en el contexto de la emergencia humanitaria, debería llegar a la estabilización, en un lugar que cuente con los espacios y ambientes para la promoción de su desarrollo integral.

2.4. Educación en emergencia

La educación en situación de emergencia se refiere a las acciones y oportunidades de aprendizaje de calidad dirigidas a la población afectada por alguna crisis, desastre o conflicto, especialmente para niños y niñas, quienes en dicho contexto pueden experimentar separación familiar, afectaciones físicas, desnutrición, pobreza, ser víctimas de trata de personas, reclutamientos por parte de grupos armados, desplazamiento forzado, víctimas de violencia (psicológica, física y sexual) y, vivenciar otras prácticas nocivas que atentan contra su integridad, dignidad, y que vulneran sus derechos fundamentales, todo con el fin de asegurar el bienestar de sus integrantes y promover la recuperación de la estabilidad y el control de la vida.

La primera infancia constituye el periodo de desarrollo cerebral más importante de los niños y las niñas, ya que en esta etapa el cerebro crece hasta el 90% de su tamaño y tiene aproximadamente un 50% más de sinapsis que el cerebro adulto, lo cual hace que sea más sensible a las influencias del entorno. En consecuencia, con el concepto de desarrollo infantil, implica cambios biológicos, sociales y psicológicos, donde influyen los distintos contextos y entornos de vida, la idiosincrasia, la cultura, entre otros aspectos.

Por ello, la educación en emergencias para la primera infancia visibiliza y brinda una respuesta particular a la crisis, reconociendo las consecuencias del Estrés en las niñas, los niños y sus familias, quienes se enfrentan a un sentimiento de tensión física y emocional, debido a una reacción fisiológica del organismo para afrontar una situación que se percibe como amenazante o pensamiento que haga sentir frustración, furia o nerviosismo. En tal sentido el estrés es una respuesta natural y necesaria para la supervivencia (CJN, 2021, p. 16).

Existen diversos tipos de estrés, que dentro de la propuesta resulta importante reconocerlos y actuar en consecuencia:

- Estrés positivo: tipo de estrés que representa un estado de alerta mínimo necesario para afrontar retos o problemas cotidianos, el estrés en este nivel potencia la creatividad, la iniciativa y el dar respuestas eficientes en el día a día.
- Estrés tolerable: tipo de estrés que surge como respuesta a dificultades más complejas y duraderas que las del primer nivel, es decir, cuya influencia y repercusión van más allá de lo cotidiano. En él se activan los sistemas de alerta del cuerpo a un nivel superior, por ejemplo, ante la pérdida de un ser querido, un desastre natural o una lesión considerable, pero en la que se cuenta con el apoyo adecuado de un adulto que ayuda a gestionarlo.
- Estrés tóxico: es la respuesta ante estrés fuerte y prolongado, el sentido de alerta permanece acelerado, este tipo de activación prolongada puede inhibir el desarrollo del cerebro y de otros sistemas orgánicos. En este sentido los niños y niñas pueden experimentar acontecimientos muy difíciles, intensos, frecuentes y duraderos, tales como abuso físico o emocional, burlas, maltrato o negligencia crónica y exposición a la violencia sin suficiente apoyo de los adultos (Ibíd., p. 16).

La asistencia técnica propone para contrarrestar los efectos del estrés generar un estado de calma en niñas y niños de primera infancia, disponiendo ambientes estimulantes y amorosos, entornos protectores, seguros, tranquilos, permanentes y de apoyo constante. Estos espacios y ambientes educativos deben ser propiciados, principalmente, por los cuidadores, los agentes educativos y las madres comunitarias, ya que el rol de estos actores es fundamental en la protección y promoción del bienestar de los niños y niñas en contextos migratorios para la estabilización de las familias (Ibíd., p. 17).

La educación en emergencias en la primera infancia implica el apoyo que se brinda a cuidadores y agentes educativos en la promoción de su bienestar, diseñando alternativas de autogestión de las emociones y autocuidado en pro del acompañamiento a las niñas y niños, mediante acciones orientadas a fortalecer habilidades, destrezas y competencias en los ámbitos familiar, educativo, productivo, social y comunitario. Para ello, propone tres estrategias fundamentadas en experiencias exitosas como Aulas que Sanan mediante la construcción de entornos de aprendizaje protectores (IRC, 2014): sentido de control, sentido de pertenencia y ambientes basados en el juego (mencionadas anteriormente).

Finalmente, los principales rasgos de la educación en contexto de emergencia comprenden una serie de variables para tener en cuenta, que tienen como resultado la garantía de derechos y la promoción de sociedades pacíficas y reducción de riesgos y que son a saberse (INEE, SF):

- Proporciona servicios esenciales (salud, nutrición, educación, entre otros) durante el período único de la primera infancia.
- Previene riesgos relativos al acceso a servicios, reunificación, apoyo psicosocial, entre otros.
- Previene y gestiona el estrés tóxico evitando daños permanentes.
- Brinda condiciones y oportunidades para cimentar el desarrollo cognitivo.

2.5. El juego como derecho y factor protector:

Desde la Metodología NAVES implementada en la asistencia técnica en Jugar para Soñar, se comprende el juego como "una experiencia creativa, que permite vivir, en forma placentera,

la interpretación y transformación de la realidad. Es una zona de libertad en constante cambio, donde tiene lugar la cultura y se desarrolla la imaginación. Se origina a partir de las relaciones consigo mismo, con los otros, con el entorno, con el espacio, con el tiempo y el uso de los objetos" (CJN, 2014, p. 23).

A su vez, el juego es "la forma de exploración, de conocimiento y de comunicación con el mundo, que tienen las niñas y los niños, en especial en la primera infancia" (CPNA y CJN 03, 2020, p. 25), por ello, las agentes educativas y madres comunitarias que trabajan con las niñas y los niños deben ser capaces de comprender el juego en su importancia y poder relacionarse jugando con ellas y ellos.

Su importancia en la primera infancia radica en que las niñas y los niños, a través del juego, están aprehendiendo y recreando el mundo, aprendiendo de su entorno y construyendo nuevas maneras de relacionarse desde lo emocional y afectivo, enriqueciendo sus experiencias y mejorando su desarrollo integral puesto que el juego fortalece los cambios que se dan desde las distintas dimensiones tanto en la comunicación como en su desarrollo social, psicológicos y emocional.

A partir de estas comprensiones, se puede dimensionar el juego como un factor protector en la infancia, que dota de herramientas tanto a niñas y niños como a las agentes educativas, madres comunitarias, madres, padres y cuidadores, que les permite generar y propiciar momentos de alegría, conexión emocional y vinculación profunda, recursos muy importantes para prevenir los riesgos relacionados con las violencias que afectan el desarrollo de las niñas y los niños y, sobre todo, prevenir el castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes; transformando los entornos educativos, del hogar y los espacios de la vida familiar, en entornos protectores (CPNA y CJN, 2021, p. 12).

A partir del juego se propician ambientes pedagógicos comprendidos como "escenarios de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para las niñas y los niños que participan en él" (MEN, 2009), favoreciendo el desarrollo de nuevas experiencias reorganizadoras para las niñas y los niños con el objetivo de fortalecer las competencias necesarias para enfrentar las demandas crecientes del entorno a partir de experiencias novedosas y desafiantes (MEN, 2009).

Estos espacios y ambientes de juego proponen a las agentes educativas y madres comunitarias generar "escenarios amables, activos, creativos, dinámicos, comunicables, investigativos, de aprendizaje, de re-cognición y de reflexión permanente, es decir, espacios lúdico-pedagógicos. Éstos se conciben como ambientes sociales enriquecidos capaces de comprender las distintas expresiones de los niños, las niñas y demás participantes" (Bohórquez, Ramírez y Flórez, 2016, p. 112).

En concordancia con lo planteado, generar estos espacios lúdico-pedagógicos también implica la transformación de los espacios desde una perspectiva que involucra lo arquitectónico como el factor mediador entre el niño y la niña y el mundo que lo rodea, y como escenario en el que se desarrolla la vida misma bajo condiciones de bioseguridad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Estos espacios de relaciones e interacciones, invita a la reflexión y al diálogo enriquecedor, entendiendo que el espacio en sí mismo carece de significado, ya que son los seres humanos quienes lo dotan de sentido a partir de las relaciones que establecen en él. Cuando se relaciona "la propia percepción y vivencia, con la propia experiencia", el espacio pasa a convertirse en un "lugar significativo" que cobra mayor valor y sentido para quien lo vive (CDN, 2014).

A partir del juego el espacio se transforma en un ambiente afectivo, en cuanto genera y permite las expresiones de emociones y sentimientos como la felicidad, el goce y la alegría. También se expresan en él sentimientos más complejos, como la indecisión, el presentir azaroso, la intriga, la expectativa; todo aquello que desemboca en la inseguridad y la incertidumbre por el desenlace de la situación del juego. Por lo tanto, la problematización exige que, quien ingresa al espacio del juego sea creativo, recursivo, adivine, anticipe y arriesgue en ello todo su ser (CJN, 2021, p. 13).

Por su parte, dicho espacio de juego y aprendizaje constituye un espacio simbólico, que confiere la capacidad de crear situaciones mentales y combinar hechos reales con hechos imaginarios. elementos muy importantes, debido a que el lenguaje también está presente en ellos. Al curar la "herida" del oso de peluche, y tratar de aliviarlo diciéndole que todo va a estar bien, el niño estimula su lenguaje (CDN, 2014).

Al generar desde lo pedagógico, la transformación de espacios y desde la interacción enriquecida de las personas que rodean a las niñas y niños (padres, madres, cuidadores, agentes educativas y madres comunitarias) se brindan las condiciones para que tanto ellas y ellos logren desarrollar el sentido de control, el sentido de pertenencia y la confianza necesaria para su desarrollo integral.

Imagen 2. Niñas y niños participando del acompañamiento situado de Jugar para Soñar.

2.6. Acompañamiento a las familias venezolanas para la regularización de su permanencia en el territorio nacional

La situación de movilidad humana por la que pasan las personas venezolanas a razón de la crisis social y económica en su país genera una serie de vulnerabilidades. Las niñas, niños y adolescentes están especialmente expuestos a la vulneración de sus derechos, debido principalmente a políticas migratorias restrictivas y a la falta de canales de comunicación con las instituciones a razón de su situación migratoria irregular, lo que conlleva su posible exposición a una serie de riesgos como la violencia, el tráfico, la explotación, el trabajo forzado, la trata y la falta de acceso a la justicia (UNICEF, 2020).

Por estas razones, el modelo de asistencia técnica propone brindar formación al talento humano participante, para que tenga el conocimiento necesario para que las niñas y niños puedan seguir los conductos institucionales para lograr el acceso a los servicios y derechos que requieren para su desarrollo integral.

Situación de permanencia irregular en el territorio nacional:

Según Migración Colombia (2021), "las medidas impuestas por el actual régimen de Venezuela han obligado a más de 5 millones de venezolanos a abandonar su país y de ellos, más del 30% se encuentran radicados en Colombia" (p. 2). La llegada masiva de venezolanos a Colombia en condición de irregularidad genera un desplazamiento de la oferta del trabajo, que implica reducción en salarios y disminución en el empleo de trabajadores nativos. Así mismo, la irregularidad implica disminución en aportes de los migrantes a la economía (remesas, contribuciones tributarias, parafiscales, entre otros aspectos) El no saber quién se encuentra dentro del territorio nacional, no solo representa un riesgo en materia de seguridad, sino que además impide generar políticas públicas orientadas a la integración y asimilación de los migrantes. De acuerdo con esta perspectiva, la condición de irregularidad dificulta la identificación e integración de los migrantes, afectando directamente a las niñas y los niños de primera infancia, como se mencionó más atrás en el punto sobre el contexto situacional de la infancia venezolana.

Condición de regularidad de las personas migrantes venezolanas:

La regularización migratoria hace referencia a mecanismos jurídicos para que la población extranjera que ingresa a un territorio pueda obtener una documentación que incida en el acceso a los derechos esenciales. Estos mecanismos se implementan como parte del compromiso que adquirió el Gobierno para la protección de los derechos humanos y para definir nuevos mecanismos de flexibilización migratoria, los cuales permiten la integración de la población migrante venezolana a la vida productiva del país, a partir de su regularización.

Un ejemplo de esos recursos jurídicos es el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPV), el cual es un mecanismo complementario al régimen de protección internacional de refugiados, que parte de la realidad migratoria y la capacidad de respuesta que tiene el país en materia institucional, social y económica (Gobierno Nacional, 2021). A través del cual, busca generar el registro de información de la población migrante venezolana y posteriormente otorgar un beneficio temporal de regularización.

El Estatuto reglamentado en el Decreto 216 de 2021, aboga por facilitar la integración de los migrantes venezolanos, en condición de regularidad o irregularidad, por medio de la apertura de un canal legal para que, en un lapso de 10 años, puedan adquirir una visa de residencia, adicionalmente, el ETPV también es una apuesta por la integración como mecanismo institucional para aminorar la xenofobia y la discriminación (Migración Colombia, 2021).

En el marco del fortalecimiento al talento humano de las UDS de Jugar para Soñar, el ETPV ha servido para que las personas en situación migratoria participantes en las UDS regularicen su situación frente a la institucionalidad, permitiendo desarrollar relaciones con los diferentes actores públicos y privados de manera formal, lo que ha sido un aspecto central para su estabilización en el país.

Igualmente, el modelo de asistencia técnica desarrolla acciones concretas que permiten brindar formación e información a las agentes educativas y madres comunitarias para que brinden y acompañen el proceso de regularización de las familias venezolanas que participan en las UDS, con el fin de generar mecanismos de estabilización social para las familias con vocación de permanencia y que participan con las niñas y niños bajo su cuidado y protección en los programas de educación inicial que ofertan las UDS en el marco de la garantía de sus derechos.

Las experiencias de las agentes educativas y las familias participantes a las UDS, permite reconocer los efectos positivos del acompañamiento en el proceso de regularización y de formación frente a estos mecanismos.

> *"Desde que estamos en el proyecto hemos tenido comunicación directa con Migración Colombia con quienes hemos hablado para pedir colaboración en la tramitación del PET y para pedirles ayuda en el registro a nuestras familias, pues ellas ya están inscritas en el RUMV, hemos logrado que la mayoría ya tengan su cita para diciembre donde tendrán un registro biométrico (...) todas esas cosas no las sabíamos y ahora tenemos la información, también hacemos acompañamiento y les preguntamos a los*

papás cómo van con el proceso, y si van colgados o no tiene acceso a internet, por ejemplo, les decimos traigan todos los papeles y desde aquí en el jardín lo hacemos".

(Sandra Lucia Sanchez, Agente Educativa, Técnica en Educación Preescolar, Cali, Valle del Cauca).

Jugar para Soñar se formuló pensando en la experiencia de vulneración que han vivenciado las niñas, niños, madres, padres y cuidadores que fueron beneficiarios de las acciones en las UDS, por lo que un factor de éxito del modelo surgió al preguntarles sobre la pertinencia de las acciones, ya que manifestaron que la asistencia técnica y la formación a las madres comunitarias y agentes educativas fueron positivas para las niñas y niños, en medio de las dificultades que han tenido como madres de familia para el acceso a derechos:

"Ha tenido una alimentación mejor que en Venezuela (...) (además) mi niño presenta un problema y no me lo han querido atender porque en el convenio (de salud) no entra el oftalmólogo, por eso estoy tratando de terminar el trámite que me orientaron en el hogar (comunitario)".

(Maribel Crespo. Madre de familia. Cúcuta, Norte de Santander).

"Mi hijo, ni yo tenemos atención a salud, tuve servicio hasta que el PEP se me venció, porque Migración no lo renovó (...), la madre comunitaria me contó que con la cuestión del RUM podía con eso ingresar y con eso me los atienden en la Loma y en el hospital".

(Franyeli Gómez. Madre de familia. Cúcuta, Norte de Santander).

Estas problemáticas que manifiestan las madres de familia fueron centrales para enriquecer, fortalecer y/o restructurar los componentes de formación del modelo, ya que estas situaciones son reiterativas, los casos similares que han sido identificados han contado con el acompañamiento del equipo de Jugar para Soñar siendo experiencias que retroalimentan el modelo de asistencia técnica a partir del aprendizaje de las necesidades de las familias, y de la gestión del conocimiento para la mejora continua, lo que ha favorecido la garantía de derechos en los territorios participantes.

3. Implementación del modelo

Figura 1. Modelo de asistencia técnica para la cualificación del talento humano de las UDS que implementan la educación inicial en emergencia con niñas y niños venezolanos.

El acompañamiento del proyecto configura un modelo que integra los elementos, que son concebidos como las herramientas prácticas de la asistencia técnica (propuesta pedagógica y planes de fortalecimiento) y por otro lado los componentes, que son los principios transversales que constituyen el modelo y que en su conjunto se proponen garantizar procesos que correspondan con las necesidades y expectativas de las niñas, niños y sus familias. Como se observa en el diagrama, las niñas y los niños son el centro del modelo, y los distintos componentes que desarrolla se definen por unas intencionalidades precisas que, cada una por separado y de manera complementaria, en algunos casos se

desarrollan de forma continua y simultánea, aportando a la cualificación en la atención de las niñas y niños participantes en las UDS.

La asistencia técnica se orienta hacia el logro de cambios positivos de las niñas, niños y sus familias, a través de la cualificación y el fortalecimiento del talento humano que los acompaña en su cotidianeidad, lo que sugiere el desarrollo de procesos más profundos que logran un impacto mucho más contundente en relación con la atención humanitaria.

3.1. Articulación interinstitucional

La articulación y la gestión de los actores permiten establecer las sinergias esenciales para llevar a la práctica el modelo. El papel de los actores participantes impulsa la implementación del modelo a partir de la innovación y el trabajo articulado desde sus saberes. El papel del ICBF como Instituto que lidera la atención a la primera infancia en el país es fundamental para trabajar en los territorios y conectar con las entidades y operadores prestadores de los servicios de educación inicial, permitiendo su puesta en marcha y garantizando que la asistencia técnica converse y se articule con la implementación de la política pública para la primera infancia

3.1.1. Articulación y socialización

3.1.1.1. Articulación para la implementación de la asistencia técnica

La Metodología NAVES (CJN, 2014), dentro de sus componentes propone implementar una postura estratégica a través de la cual se realiza la gestión y la articulación con actores públicos, privados y sociales para la atención integral y la garantía de los derechos de las niñas y los niños.

Esta estrategia de diálogo y articulación interinstitucional busca incidir en los espacios políticos y operativos para la garantía de los derechos de las niñas y los niños; también busca, la transformación social de las agentes educativas, madres comunitarias, padres madres y cuidadores, teniendo como presupuesto el proceso de fortalecimiento a la educación inicial.

La articulación permite el desarrollo de los demás componentes del modelo, por ejemplo, es esencial para los procesos de identificación, focalización, caracterización e implementación de la cualificación con las agentes educativas y madres comunitarias. De igual forma, el proceso de articulación permite la alineación y armonización de los contenidos técnicos desarrollados. Facilita la integración y socialización de aprendizajes, oportunidades de mejora y lecciones aprendidas, así como los logros y resultados permitiendo la realimentación y ajuste de los procesos.

3.1.1.2. Socialización y validación del proyecto con actores locales y representantes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF

Es necesario que para garantizar la aplicación del modelo de asistencia técnica se generen las acciones de articulación que permiten conocer y socializar su objetivo, alcance y componentes. Para ello, se parte de socializar con los actores del nivel nacional y regional en los territorios donde se focalizarán las acciones del modelo.

Jugar para Soñar socializó y valido el plan y los contenidos a desarrollar con la Subdirección de Gestión Técnica para la Atención a la Primera Infancia del ICBF, enfatizando en lo novedoso que resulta el proyecto para el país, enfocado a la atención a población de niñas y niños en situación de migración; a partir de allí se escala la conexión con otros actores del orden regional y local como lo son las autoridades locales y centros zonales de ICBF, para formalizar el proyecto e implementar las fases establecidas en el mismo.

Las Subdirecciones de Gestión Técnica para la Atención a la Primera Infancia, y la Subdirección de Monitoreo y Evaluación de la sede de Dirección General del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, a través de comunicación formal con los directores regionales de Cundinamarca, Nariño, Norte de Santander y Valle del Cauca, emitieron el concepto técnico favorable para la implementación del proyecto de investigación "Familias caminando, jugando y aprendiendo". A partir de este proceso, se formalizó la inmersión en las UDS focalizadas y se efectuó el proyecto.

3.1.1.3. Alistamiento de Jugar para Soñar ("Familias caminando, jugando y aprendiendo)

Una vez que se cuenta con la validación formal de la propuesta con los aliados institucionales, el siguiente paso en la asistencia técnica es dar a conocer y coordinar el desarrollo de las distintas fases de la asistencia técnica establecidas para la implementación del proyecto. Esto fue lo que se hizo en los municipios priorizados: Cúcuta y Pamplona (Norte de Santander); Cali (Valle del Cauca); Soacha (Cundinamarca), y Pasto, Túquerres e Ipiales (Nariño).

Con la validación formal se formulan o gestionan las estrategias/experiencias/temas actividades necesarias para continuar con el proceso de manera armónica y planificada:

- Planes de trabajo.
- Cronograma de trabajo.
- Gestión para obtención de bases de datos de UDS con atención a población migrante.

- Focalización de las UDS.
- Gestión de encuentros periódicos con ICBF para socializar avances (la sostenibilidad y continuidad de la asistencia técnica parte del relacionamiento constante y oportuno de las entidades involucradas).
- Gestión de visitas in situ.

Figura 2. Fases de la implementación de la Propuesta pedagógica. Fuente: Proyecto Jugar para Soñar (2021).

3.1.1.4. Articulación con entidades de cooperación internacional o con otras entidades vinculadas al proyecto

Dentro del modelo es muy importante alinear y armonizar los procesos y procedimientos con cada una de las entidades, buscando la generación de confianza y de sinergia en paralelo al desarrollo del proyecto para facilitar la articulación de aspectos técnicos, operativos y administrativos de las entidades relacionadas.

En Jugar para Soñar, desde los equipos técnicos y de coordinación de IRC se contó con la disponibilidad y acompañamiento requeridos para adaptar los procesos y procedimientos a las metodologías y experticias de la corporación Juego y Niñez como ONG de Colombia.

Al inicio del proyecto la realización de mesas de trabajo permitió al equipo, la creación de productos técnicos y operativos necesarios para el soporte normativo y metodológico del proyecto, referidos al establecimiento de roles, responsabilidades y alcance de las acciones. Así mismo, se consolidó la guía de asistencia técnica y la elaboración de la propuesta pedagógica que incluye las guías metodológicas para los encuentros grupales y acompañamientos situados, entre otros aspectos.

Es prioritario la realización del Comité Técnico Operativo del Proyecto de manera mensual, en donde se presentan los avances y resultados de la implementación del plan de trabajo por cada uno de los componentes (familias en situación de tránsito; fortalecimiento a operadores), para hacer seguimiento e identificación de alertas que afecten el desarrollo de la asistencia técnica. Igualmente, estos espacios de trabajo contribuyen a la toman de decisiones respecto al desarrollo del proceso.

De manera trimestral, se recomienda realizar jornadas de trabajo con los diferentes equipos de trabajo, (en el caso de Jugar para Soñar, el Equipo MEAL de IRC y Equipo de Coordinación de CJN), lo cual permite realizar seguimiento al cumplimiento de indicadores del proyecto de acuerdo a las metas y resultados esperados del mismo.

3.1.1.5. Focalización de entidades que prestan la atención a las niñas y niños de PI (UDS).

El proceso de focalización permite la identificación y selección de las UDS que tienen niñas y niños venezolanos bajo su cuidado. Dicho proceso permite seleccionar a las agentes educativas y madres comunitarias de estas UDS que, en sus grupos de niñas y niños, cuentan con comunidades venezolanas. Esta primera fase que se desarrolla durante 1 mes se centra en la focalización de las UDS la cual se realizó teniendo en

cuenta tres criterios: el número de niños y niñas atendidos en situación migratoria, la atención a niños y niñas de 3 a 5 años de edad en modalidad comunitaria principalmente o institucional y talento humano no calificado en temas relacionados con atención a población migrante.

Figura 3. Estructuración de focalización, proyecto Jugar para Soñar (2021)

Una vez seleccionadas las UDS a partir de los criterios que asegura la pertinencia de estas instituciones por su mayor involucramiento con la atención a población en situación migratoria, se realiza un primer Encuentro Grupal Virtual (EGV) regional donde se socializa el proyecto Familias Caminando, Jugando y Aprendiendo con todos los agentes educativos y madres comunitarias para generar un primer acercamiento y relatar en grandes rasgos las características que tendrá el proyecto.

3.2. Lectura del contexto

3.2.1 Identificación de actores por región priorizada

El punto de partida durante el proceso de asistencia técnica está marcado por la identificación de los actores y el contexto a intervenir. De manera conjunta con los actores locales e institucionales, se debe realizar un ejercicio de reconocimiento de los territorios, las entidades que implementan la educación inicial a la primera infancia (CDI, Jardines Infantiles, Hogares comunitarios, entre otros) reconociendo las distintas modalidades de atención. En Jugar para Soñar, se realizaron ejercicios de mapeo en cada uno de los territorios focalizados, a saber: Cúcuta y Pamplona (Norte de Santander); Cali (Valle del Cauca); Soacha (Cundinamarca), y Pasto, Túquerres e Ipiales (Nariño).

Este ejercicio permite reconocer los distintos actores y entidades que lideran y desarrollan trabajo por la primera infancia; a partir del ejercicio se identifican y reconocen los enlaces de las Alcaldías municipales (secretarías de desarrollo social, educación, gobierno, primera infancia, entre otros), así como enlaces de los centros zonales y regionales del ICBF. Este ejercicio de mapeo antecede necesariamente a los ejercicios de convocatoria y de articulación de manera formal con la implementación del modelo de asistencia técnica.

También, permite identificar las distintas entidades, organizaciones y actores que orientan acciones relacionadas con la atención a comunidades venezolanas, acceso a servicios y garantía de derechos. Esta identificación permite reconocer cuáles de las entidades en cada territorio configuran la red institucional que permite de manera más eficiente el acceso y el acompañamiento a las necesidades propias de las comunidades intervenidas: por ejemplo, todo lo referido a inscripción y documentación para proceso de regularización; el acceso a empleo; el acceso a justicia; el acceso a educación inicial; el acceso a salud, recreación, deporte, cultura, entre otros aspectos que configuran el acceso a servicios y bienestar necesarios para el desarrollo de las familias migrantes.

En Jugar para Soñar, se ha identificado que, en la mayoría de CDI, Hogares Infantiles y Hogares Comunitarios el mayor apoyo interinstitucional se da de manera local con las instancias y secretarías de las alcaldías, Secretarías de Salud, Hospital, Secretarías de Desarrollo Social entre otras, que han podido articular acciones de atención directa a estas familias, como aquellas referidas al seguimiento y desarrollo de las niñas y niños implementando los distintos tamizajes y seguimientos a su proceso (médico, visual, auditivo, nutricional, entre otros) y esquemas de vacunación (tanto para Covid 19 como los referidos a su vacunación regular según edad). Sin embargo, también se reconoce que hace falta reforzar esa articulación y mayor presencia de otras entidades y estancias (públicas, privadas y de cooperación) que acompañen a las familias con temas puntuales referidos al acceso de servicios y a la resolución de necesidades concretas como empleo, formación para el trabajo, atención psicosocial.

Imagen 3. Metáfora del tejido en acompañamiento situado en UDS.

3.2.2. Caracterización de las UDS

Con el fin de planear una asistencia técnica pertinente y oportuna en el marco de la atención a la primera infancia en situación migratoria, Jugar para Soñar diseñó y aplicó un instrumento de caracterización a las 106 UDS participantes del proyecto, para identificar las variables a fortalecer de los componentes Familia, Comunidad y Redes y Proceso Pedagógico desde las condiciones de calidad para la educación inicial en el marco de la atención a la población migrante.

El instrumento de caracterización es construido articulando el enfoque de Educación en Emergencias y la metodología NAVES, a partir de estos insumos se construye la línea base que fundamenta el plan de fortalecimiento.

En el componente Familia, Comunidad y Redes se abordan las siguientes variables en el proceso de caracterización:

- Acceso a derechos para población migrante,
- Reconocimiento de aspectos culturales y de contexto,
- Identificación de vulneración de derechos con activación de rutas para población migrantes,
- Movilización de entornos protectores,
- Acciones para la sana convivencia,
- Formación y acompañamiento a las familias y control social;

Desde el componente Proceso Pedagógico las variables son:

- Proyecto pedagógico con enfoque diferencial,
- Seguimiento al desarrollo,
- Formación al talento humano,
- Ambientes pedagógicos con experiencias basadas en juego
- Espacios seguros y lúdicos.

El proceso de caracterización permite identificar la situación contextualizada de cada UDS a partir de las variables definidas en cada componente; esta caracterización se despliega a través de un instrumento que se aplica al comienzo del proceso (durante el primer mes) y posteriormente al finalizar el proceso de asistencia técnica en el último mes de implementación, ambas mediciones se realizan mediante el Acompañamiento Situado (AS) a las UDS, es decir, un acercamiento presencial del profesional de campo donde se socializa el objetivo en el marco del fortalecimiento, el sentido con relación a las condiciones de calidad y atención de la población migrante; en dicho acompañamiento también se habla sobre el objetivo del proyecto y sus fases; finalmente se invita al agente educativo o a la madre comunitaria a firmar el consentimiento informado para realizar la aplicación del instrumento de caracterización.

Con esta caracterización se determina la situación de cada UDS, permite reconocer las fortalezas, las debilidades, los vacíos y los aspectos innovadores en la prestación de los servicios de educación en emergencia a las niñas y los niños. A partir de ahí, se definen los insumos para la construcción del Plan de mejoramiento, y en una perspectiva de proceso, permite medir los avances y los aspectos a priorizar durante la asistencia técnica con miras a fortalecer cada uno de los elementos identificados en los componentes (por ejemplo, a través de una metodología de semaforización, identificar el estado de cada componente y sus partes a partir de un estatus de color que indica evaluar cuantitativamente y cualitativamente el proceso de fortalecimiento, pasando de rojo a verde según se de en cada caso).

Un ejemplo de este proceso fue lo realizado en Jugar para Soñar, donde se hicieron dos mediciones para la caracterización, una previa, para identificar las necesidades y realidades, y otra posterior para reconocer los cambios logrados por la asistencia técnica destinada a la consolidación de capacidades del talento humano participante.

La medición previa permitió identificar que las UDS requerían profundizar prácticas de vinculación de la población migrante en las acciones que desarrollan, así como integrar en la planeación pedagógica, en los ambientes lúdicos, en el plan de formación y en el acompañamiento de familias, el enfoque diferencial para adaptar la atención a todo tipo de población, haciendo énfasis en las personas en situación migratoria.

En este sentido, fue posible reconocer avances significativos respecto a la primera medición de la caracterización en los 4 territorios focalizados, identificando en este componente un factor de éxito del proyecto, que permitió que las profesionales involucradas aprendieran temáticas y metodologías que en su práctica son de suma utilidad. Actividades de formación, acompañamiento y socialización que han sido formuladas e implementadas a raíz de la participación en la asistencia técnica de Jugar para Soñar.

En lo relativo a estas temáticas y metodologías las madres comunitarias y agentes educativas reconocen cómo los contenidos del MAT han sido pertinentes para su práctica profesional, como lo mencionan a continuación:

> *"Nos encontramos desarrollando un enfoque muy bonito con las familias migrantes (...) nos dimos cuenta en la última formación, que cada uno estaba muy comprometido, cada uno realizó una actividad en nuestras UDS, la que yo hice fue sobre la prevención de la violencia sexual por medio de un semáforo y con esto integramos a padres de familias venezolanos logrando entornos más fortalecidos, porque sí*

había esa dificultad, pero con esto hicimos acompañamiento desde la formación. (...). Además, hemos tratado de solventar las necesidades de salud que se han visto bien afectadas y por la parte de la salud mental (..) a partir de una articulación con instituciones y tratando a todos por igual"

María Claudia Macías. Agente educativa. Pasto, Nariño.

"Por ejemplo ellos (los niños venezolanos) dicen maestra, entonces las profes decían que ellas eran la profe, pero entonces no, hay que involucrarlos y dejarlos con ese léxico que vienen con su familia (...) no hacerlos perder su identidad es lo principal (...) debe preservarse su identidad".

María Claudia Macías. Psicóloga. Pasto-Nariño.

Otra participante comenta cómo la asistencia técnica le ha dado la oportunidad de apoyar y acompañar a las familias en situación migratoria desde acciones como la formación e incluso la creación de Aventuras Lúdicas con enfoque diferencial:

"Con esto (la asistencia técnica) empezamos a trabajar el sentido de reconocimiento de sí mismo, otra cosa que trabajamos fueron las normas y límites (...) hicimos actividades proyectando en la práctica dónde hay límites para comprenderlos y enseñarles a ser autónomos. (...) con ellos (los niños y niñas en situación migratoria) se maneja el enfoque diferencial, una experiencia es que se unieron los grupos de niños colombianos y venezolanos con sus canciones, sus trajes típicos y hacían presentaciones uniéndose, reconociendo similitudes empezando por la bandera (...) y en la parte de formación a familia se les ha dado la importancia para que vengan aquí (a la UDS) y se les orientan en las temáticas que se manejan mes a mes sobre rutas de atención, salud, fortalecimiento de familia y apoyo que se necesita"

Claudia Gential. Agente educativa. Pasto, Nariño.

Igualmente, Rosmery y Dayana, desde su rol de mamá, nos comentan que el enfoque diferencial adoptado en las aventuras lúdicas y el juego como un elemento importante en la cotidianidad con sus hijos han sido elementos que han impactado en la relación con sus hijos:

"Yo vivo en un espacio muy pequeño (...) pero yo les digo vamos a jugar. Cuando tú juegas con ellos, tú les das la confianza, ellos se sienten felices (..) entonces veo que el vínculo se fortalece en uno como padres y sus hijos, por eso no solamente el juego, sino que hacemos tareas, cantar una canción, mejor dicho, yo parezco una niña con ellos".

Rosmery Ríos, madre venezolana, Pasto-Nariño.

"Se integraron las culturas venezolana y colombiana, y mi niña decía, ¿yo soy venezolana?, ¿hay nacionalidad?, me encantó mucho ese acto porque vi a mi país, mi bandera, mi cultura y los niños entendieron que todos somos iguales".

Dayana Martínez. Madre. Cúcuta. Ipiales-Nariño.

Es relevante mencionar que en cuanto a la incorporación de enfoque diferencial y la participación de las madres y padres en situación migratoria, Jugar para Soñar tuvo un impacto significativo en cuestiones como la participación de las madres, padres y cuidadores en el marco de los servicios prestados a las niñas y niños, teniendo como referente que, antes recibir la asistencia técnica, únicamente el 18% de agentes educativos y madres comunitarias involucraban a las madres, padres y cuidadores, aspecto que se incrementó positivamente, situándose posteriormente en un 50% del talento humano. (Ver Figura 4 Vinculación de las NNA en el proyecto pedagógico).

¿Cómo se vinculan a las niñas y niños en situación migratoria, en el desarrollo de las experiencias pedagógicas?

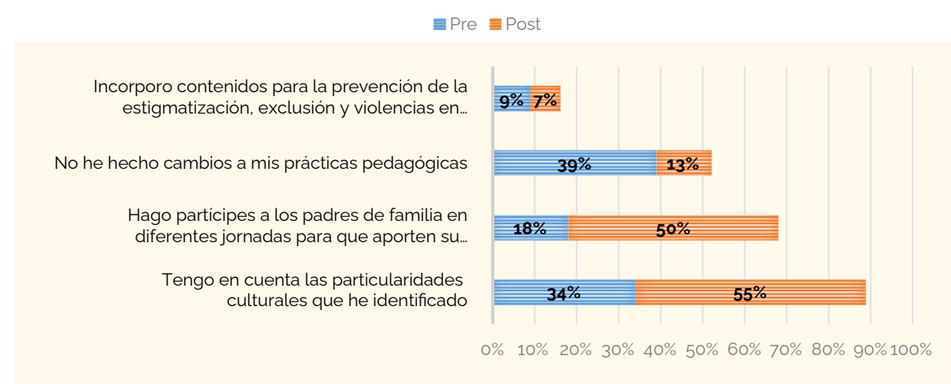

Figura 4. Vinculación de las NNA en el proyecto pedagógico. Elaboración propia.

Adicionalmente, fue posible identificar que se impactó el diseño de espacios pedagógicos, las agentes educativas y madres comunitarias, manifestaron que comprendieron la importancia de flexibilizar y adaptar el proyecto pedagógico a las necesidades y realidades

de las poblaciones, incrementándose en un 28%, pasando de 65% obtenido previo a la asistencia técnica a un 93% posterior a esta. (Ver Figura 5. Diseño de los espacios pedagógicos)

¿Cómo se realiza el diseño de los espacios pedagógicos en las UDS?

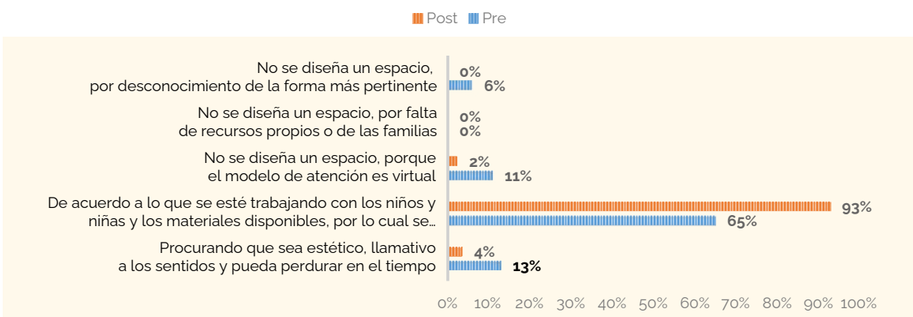

Figura 5. Diseño de los espacios pedagógicos. Elaboración propia.

Por otro lado, una necesidad de fortalecimiento identificada previamente a la asistencia técnica fue la activación de rutas de atención para velar por la protección de la población migrante. Haciendo referencia, no solamente a los trámites de regularización de la situación migratoria, sino también en general, de acceso a servicios y restablecimiento de derechos.

La caracterización posterior al proceso arroja resultados positivos respecto a la formación, pero propone continuar la reflexión acerca del fortalecimiento frente a la orientación sobre las Rutas de atención a población migrante y a la identificación de entidades públicas y privadas que brindan atención, con el fin de que las agentes educativas y madres comunitarias puedan orientar a las familias hacia las entidades a las que pueden acudir en casos de riesgo o vulneración de derechos.

Como refiere la madre comunitaria María Guerrero:

> *"Las familias que participan en mi hogar comunitario son familias muy pobres, en su mayoría se rebuscan el día a día en el trabajo informal o lo que les salga, la mayor dificultad que han tenido está relacionada con no contar con los papeles que les permita buscar trabajo formal o poder contar con salud y educación; estas familias son muy agradecidas y siempre están pendientes de sus hijos, andan pendiente de los temas del jardín, desarrollan las actividades que les enviamos para hacer en casa".*
>
> ***María Magdalena Guerrero, Madre Comunitaria, hogar comunitario Mis Pequeñines, barrio Brisas de Mayo, Ciudad de Cali, Valle del Cauca.***

La necesidad de profundizar en estrategias de formación para lograr el acceso a los canales institucionales dispuestos para la regularización de la situación migratoria, es un elemento principal que les permite a las familias el acceso a derechos para garantizar su bienestar y mínimo vital.

> *"No llamemos ilegales a las personas venezolanas, es necesario aclarar con las agentes educativas y madres comunitarias la diferencia entre regular e irregular y lo ilegal cuando nos referimos a la situación migratoria de las familias, para reflexionar cómo yo leo y percibo a las familias y a los niños"*
>
> ***(Grupo focal, equipo de acompañamiento Jugar para Soñar, Valle del Cauca)***

Por otro lado, las agentes educativas y madres comunitarias se encuentran en el proceso de comprender algunas estrategias para integrar el enfoque diferencial en el desarrollo infantil a sus experiencias pedagógicas, por consiguiente, se hace fundamental proporcionarles herramientas que permitan armonizar la valoración y seguimiento al desarrollo de las niñas y niños en los procesos pedagógicos implementados dentro de las UDS, con especial énfasis en los desarrollos socioemocional, comunicativo y cognitivo los cuales han sido los más requeridos por los beneficiarios durante la atención.

Finalmente, es posible evidenciar el cambio logrado a partir de la asistencia técnica en la concepción sobre los ambientes lúdicos, sin embargo, se observa la necesidad de profundizar en este aspecto para lograr la transformación de ambientes lúdicos y seguros, debido a que se presenta poco dominio frente a estrategias pedagógicas basadas en el juego y frente a la adecuación intencionada de los ambientes pedagógicos para la estimulación del desarrollo infantil. Por este motivo, pese a que las madres comunitarias y agentes educativas han integrado los componentes de la formación sobre adecuación de ambientes, en ocasiones estos no tienen la intencionalidad lúdica o no siguen los criterios de participación, ni se tienen en cuenta los intereses de las niñas y los niños, sin embargo, se reconoce el camino iniciado

3.3. Propuesta pedagógica

En este apartado se busca abordar cuáles fueron las estrategias y componentes metodológicos que se formularon para la asistencia técnica desde la propuesta pedagógica

que diseñó el equipo de Jugar para Soñar. Se presenta como un documento orientador para la posible réplica del modelo de asistencia técnica.

En este sentido, se abordarán las acciones contempladas en los componentes pedagógicos, a través de los recursos, expresados en documentos técnicos que estructuran la propuesta de implementación, como las acciones desarrolladas para transmitir y abordar las temáticas con las agentes educativas y madres comunitarias, como es el caso de los tipos de encuentros o metodologías de trabajo pensadas en el marco de Jugar para Soñar y la relación que tuvo este modelo con las comunidades participantes.

3.3.1. Documento orientador

Para la asistencia técnica es prioritario que el talento humano reciba un acompañamiento continuo desde la formación, a partir de un plan de asistencia técnica, que les permita contar con estrategias y acciones programáticas para asegurar la calidad de la intervención que harán con los agentes educativos y madres comunitarias de las unidades de servicio priorizadas en los diferentes territorios del país. Se parte de brindar herramientas conceptuales y metodológicas a los agentes educativos y madres comunitarias, basadas en el juego y el enfoque diferencial, que resignifiquen sus conocimientos y prácticas pedagógicas con niñas y niños de primera infancia en situación migratoria.

El objetivo es lograr promover habilidades para el desarrollo integral de niñas y niños en situación migratoria propiciando experiencias significativas de formación con agentes educativas y madres comunitarias y la movilización de reflexión de las madres, padres y cuidadores respecto a las prácticas de crianza y factores protectores. En este contexto, la propuesta pedagógica se define como el marco general o lineamientos que plantea las acciones pedagógicas que movilizan aprendizajes en las y los participantes del proyecto, y de la misma manera, delimita las formas de la comprensión y el hacer de los formadores.

El equipo técnico que implementa la asistencia técnica desarrolla las acciones relacionadas con los componentes de calidad de la educación inicial priorizados para este proyecto: Familia, comunidad y redes sociales, y Proceso pedagógico, en las modalidades institucional y comunitaria del ICBF, en pro de la garantía de la atención integral a la población migrante desde el enfoque diferencial (CJN, 2021, p. 4). A partir de la experiencia de IRC en atención humanitaria y en contextos de emergencia y sus propuestas metodológicas de Aulas que Sanan y Familias Hacen la Diferencia, la propuesta pedagógica acoge e incorpora en sus comprensiones:

- El reconocimiento de las barreras de acceso a la educación inicial para niños y niñas en situación de emergencias, estableciendo espacios seguros de aprendizaje mediante el desarrollo de materiales educativos apropiados y la identificación de estrategias de acceso a servicios.
- La promoción del papel fundamental de padres, madres y cuidadores en situaciones de emergencia en el cuidado, protección y educación inicial de niños y niñas contribuyendo a su desarrollo integral.
- El desarrollo de técnicas y metodologías que permitan a los agentes educativos el reconocimiento de la crisis migratoria y su repercusión en el desarrollo de las niñas y los niños que asisten a las UDS, así como la necesidad de vincular a las familias a ofertas de servicios para el alcance de su estabilización (CJN, 2021, p. 5).

Basados en el reconocimiento que hace CJN de las niñas y los niños como ciudadanos sujetos de derechos, no sólo en los espacios de aprendizaje, sino también en un escenario de reflexión en donde el agente educativo, a partir de su propia práctica, ajusta o replantea las diferentes intencionalidades pedagógicas, así como las experiencias que se proponen vivir al interior de las UDS tomando como referencia su realidad y necesidades de las niñas y niños.

La educación inicial en emergencias debe ser desarrollada con acciones de calidad, contando con herramientas y estrategias que permita establecer y disponer diariamente de las condiciones necesarias para generar entornos, espacios de desarrollo y aprendizaje significativos en contextos de emergencia migratoria para las niñas, los niños y sus familias quienes viven situaciones de estrés y deben pensar estrategias continuas para acompañar el desarrollo de sus hijos e hijas. Es justamente, el contexto de recrudecimiento de la crisis migrante venezolana, que genera nuevas necesidades relacionadas con su estado de regularización migratoria, el apoyo en garantías, acceso a servicios y los retos vigentes en estabilización social en el seno las comunidades de acogida (CJN, 2021, p. 5).

En este sentido, la propuesta pedagógica de Jugar para Soñar propone acciones que favorecen los procesos para el desarrollo integral de las niñas y niños, la Crianza Amorosa y entornos protectores, abordando las diferentes intencionalidades del quehacer pedagógico, fundamentadas en el juego y los distintos enfoques (derechos, diferencial, inclusión, género, desarrollo humano y participación), tal como se plantea en la metodología NAVES que recoge las distintas políticas públicas en el país enfocadas a la primera infancia, infancia y adolescencia (CJN, 2014).

Todas las acciones a realizar en el marco de esta propuesta, buscan responder a una necesidad evidenciada en los agentes educativos y madres comunitarias frente a su quehacer pedagógico y los conocimientos claves sobre estrategias y técnicas para la atención

integral a la primera infancia migrante y sus familias. Bajo esta realidad, se precisa realizar fortalecimiento a las prácticas pedagógicas que desarrollan los agentes educativos y madres comunitarias de las UDS, de manera práctica, pedagógica y reflexiva, en el marco de la actividad rectora del juego, sin desconocer las demás: literatura, exploración del medio y arte (CJN, 2021, p. 6).

Como resultado de ese acompañamiento a las UDS, se lograron implementar varios elementos que las agentes educativas y madres comunitarias identifican como los principales aportes que logró Jugar para Soñar en sus procesos pedagógicos desde la inclusión y el reconocimiento de la diversidad de las niñas y los niños. El fortalecimiento y enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas expresado en sus narrativas, permiten identificar aportes a los procesos de planeación, organización e implementación de las dinámicas pedagógicas; la transformación y adecuación de los espacios generando ambientes incluyentes y participativos para las niñas y los niños; al abordaje del juego como uno de los elementos constitutivos en el desarrollo de las niñas y los niños; el desarrollo y puesta en práctica del enfoque diferencial reconociendo y vinculando al proceso los elementos culturales y sociales de sus familias y comunidades, entre otros aprendizajes y reflexiones que se reflejaron cualitativamente en los cambios que incorporan estos equipos de trabajo de los CDI y hogares comunitarios para acoger y acompañar el proceso de las niñas y los niños. Ejemplo de esto son los relatos que tenemos a continuación de algunas:

Desde mi punto de vista, desde la planeación pedagógica, nosotros debemos conocer cómo es su cultura, qué platos comen, cómo hablan, sus fiestas patronales, y hacer desde allí, una planeación que incluya ambas culturas, porque nosotros debemos aprender y saber de la cultura de las familias venezolanas, pero también que ellas aprendan nuestra cultura porque somos dos nacionalidades aquí"

(Grupo focal, encuentro grupal, Ciudad de Cali, Valle del Cauca)

"Jugar para Soñar ha sido adecuado y pertinente para nuestro quehacer pedagógico, porque enriquece la relación que tenemos con los niños (...) nos han brindado estrategias que nos motivan para crear más espacios innovadores para los niños (...). El enfoque diferencial es importante porque se trata de los intereses que tienen los niños, por lo que nos permite abarcar las características de ellos (...) en temas como la ambientación, los personajes y la parte teórica para poderla implementar con los niños."

Manuela Ceballos. Agente educativa. Ipiales, Nariño.

"Es muy significativo lo que nos hemos alimentado y realizado desde el acompañamiento de Jugar para Soñar, porque nos hemos formado de una manera diferente, pero que a través del juego hemos podido trasmitir esos conocimientos a las niñas y los niños en el espacio pedagógico y hemos generado en ellos experiencias significativas, no solamente para las niñas y niños venezolanos sino para todos los niños del CDI".

(Grupo focal, CDI mis pequeños héroes, Soacha- Cundinamarca).

"(Jugar para Soñar) Nos han generado la chispita de la creatividad, en este proyecto aprendí muchísimas cosas sobre la parte de los documentos, las relaciones con las personas venezolanas, el aprendizaje de estrategias, incluir un personajes que permita vivenciarlas, el enfoque diferencial que tenemos que vincular en nuestras actividades (...) porque no tienen estabilidad y dejan atrás sus costumbres, sus emociones y hemos aprendido a recibir a los niños para darles la seguridad y confianza para pasar la situación que están viviendo (...). Nosotros habíamos trabajado el enfoque diferencial con indígenas y ahora con los niños venezolanos nosotros como docentes ya tenemos claro que debemos incluir también a las personas venezolanas (...) en el CDI trabajamos una semana de intercambio cultural y ese día las personas venezolanas se sintieron incluidas entonces se miró la alegría".

Andrea Flórez. Agente educativa. Ipiales, Nariño.

"Creo que las familias al principio tenían esa expectativa de cómo iban a ser tratadas, al comienzo todos éramos desconocidos y, nosotros sin querer hacerlo, estábamos excluyendo a estas familias, al planear y realizar acciones generalizadas para todos sin tener en cuenta las diferencias culturales y las necesidades particulares de cada niña o niño, enmarcábamos lo que se hacía desde los lineamientos y lo que se pedía en el CDI y el ICBF, pero cuando llega el trabajo de Jugar para Soñar y participamos de ese proceso tan bonito, vimos ese cambio de tener nuevas ideas para trabajar con ellos, se empezaron a vivir los cambios en las familias y empezaron a participar mucho más en las actividades con esa emoción de que "somos tenidos en cuenta" y no sólo por ser una población migrante sino porque se reconocían y hacían parte del CDI, porque somos un solo CDI".

(Grupo focal CDI Yachay Soacha, Cundinamarca).

El talento humano de las UDS ha manifestado que metodologías, recursos como la Aventura Lúdica o los conceptos de Aulas que Sanan han enriquecido su práctica permitiendo la adaptación y consolidación de los conocimientos necesarios para la atención integral a niñas, niños e incluso ha mejorado la relación con los padres, madres y cuidadores en situación migratoria, como lo mencionan algunas de las participantes:

"Este proyecto me ha parecido excelente, los personajes han sido creativos y han hecho llegar los conocimientos como algo no monótono, sino que nos hacen conocer todas las estrategias que debemos utilizar con los niños venezolanos y esto nos ha servido bastante para orientarnos con las madres y los niños para hacer nuestras actividades creativamente".

(Alexandra chamorro, Agente educativa. Ipiales, Nariño).

"Desde el componente de Familia, Comunidad y Redes, se apoya a las familias, siempre son acogidas, y nosotros como agentes educativas hacemos desde la parte pedagógica, que ellas no sientan la diferencia, que se sientan incluidas todo el tiempo, que no sientan la diferencia en el trato".

(Grupo focal, encuentro grupal, Ciudad de Cali, Valle del Cauca).

3.3.2. Formación a las agentes educativas y madres comunitarias para orientar a las familias frente al proceso de regularización de las familias venezolanas

El modelo de asistencia técnica brinda herramientas y directrices que fortalecen el rol de las agentes educativas y madres comunitarias, a partir de poder ofrecer elementos eficaces y coherentes con las necesidades de las familias de las niñas y niños en situación de migración. Es por ello que, la formación y cualificación del talento humano de las UDS pasa por comprender y apropiar las distintas herramientas que permiten orientar a las familias venezolanas, quienes son los directos responsables de brindar cuidado y protección a las niñas y niños, pero que comprenden que el bienestar de ellas y ellos depende en gran parte de la estabilidad y bienestar de las familias, tanto en lo económico como en lo social y emocional.

Para ello, la asistencia técnica desplego acciones de formación encaminadas a fortalecer los conocimientos y las herramientas necesarias para orientar a las familias participantes a las UDS de origen venezolano. Esta formación se fundamentó en la comprensión y aprehensión del contexto y las problemáticas que afectan a las personas en situación de migración, igualmente, abordó las normas y leyes que se relacionan con el estatus de regularización de las personas venezolanas en el territorio nacional, las principales temáticas de formación son:

- Contextualización de la situación de las personas en situación de migración de origen venezolana
- El marco conceptual y jurídico del ETPV
- Abordaje del marco normativo y legal vigente (Decreto 216 de 2021; Articulo 93 de la Constitución Política; Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969 y la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951)
- Socialización del Estatuto temporal de protección para migrantes venezolanos, decreto 216 de 2021
- Requisitos y el paso a paso para el acceso al estatuto por parte de las personas venezolanas (los aspectos procedimentales)
- Fases de implementación del Estatuto (Fase 1, Registro único de Migrantes Venezolanos que hace parte del Proyecto de Identificación y Registro de Ciudadanos venezolanos y Fase 2, Expedición del Permiso por Protección Temporal PPT).
- Indicaciones para el registro en plataforma RUMV
- Requisitos para otorgamiento y cómo acceder al PPT
- Cancelación e inhabilidades del PPT
- Obligaciones del migrante venezolano
- Beneficios que adquieren las personas venezolanas cuando regularizan su permanencia en el territorio nacional (referidos a derechos como salud, educación y trabajo).

Desde la asistencia técnica se deben generar las estrategias pedagógicas y metodológicas presenciales y virtuales que, desde el juego, faciliten el abordaje y la comprensión de estos temas, ofreciendo esas mismas herramientas para que las agentes educativas y madres comunitarias las desarrollen con las familias de a las UDS. Para ello, es fundamental valerse de casos reales en contexto, y desde ejercicios lúdicos, como los que propone la Aventura Lúdica, ajustar el lenguaje técnico permitiendo un lenguaje más cercano a las familias para facilitar las comprensiones.. Los equipos que desarrollan la asistencia pueden diseñar o ajustar una variedad de juegos que hacen parte del proceso de formación.

"Este sistema (Info Pa´ lante) les permite buscar ayuda, nosotros les damos el link para cuando alguien lo necesita (...) a ellos les ha servido como herramienta de ayuda en caso de que necesiten que X o Y entidad los ayude con el SISBEN o el carnet de salud, esa es una herramienta muy buena para ellos, a través de esa plataforma se informan, sin embargo, sí sería bueno que se hiciera más publicidad, nosotros como ya la conocemos la comentamos y se la hacemos conocer a las familias de aquí (...) porque de esa manera ellos pueden acceder a eso, y nosotros mismos desconocíamos esta información porque es el primer programa que ha llegado en temas de migración".

Yolanda Benavides. Agente educativa. Pasto, Nariño.

"Las mayores necesidades identificadas en las familias está relacionado con el proceso de regularización, pues han indicado que piensan quedarse en el país, pues consideran que esta es una oportunidad para una nueva vida, por eso quieren realizar los trámites que les permitan vivir aquí con los requisitos que dice la ley. Nosotras desde acá les hemos hecho acompañamiento y les brindamos la orientación con la información desde el apoyo psicosocial, desde el CDI las orientamos a cómo solicitar y realizar bien los trámites, donde realizarlo, cómo hacerlo, con quien deben dirigirse, qué deben llevar, etc., todo esto no lo sabíamos, lo aprendimos con Jugar para Soñar a través del acompañamiento que nos hacen, fue aquí (en el proyecto), que vinimos a aprender sobre el estatuto jurídico porque anteriormente no contábamos con esos conocimientos"

(Grupo focal CDI Pequeños Héroes, Soacha, Cundinamarca)

Como se identifica en estos testimonios, las agentes educativas y madres comunitarias perciben que los contenidos de la asistencia técnica en lo pedagógico y lo normativo, les ha permitido apoyar el proceso de estabilización y regularización de las familias en situación migratoria en Colombia, convirtiéndose mediante la formación, en actores comunitarios centrales que orientan a las personas que lo requieran hacia la institucionalidad para el acceso y garantía de derechos, y aportando en la atención a niñas y niños una perspectiva diferencial, ya que los contenidos de la asistencia técnica permitieron la formación y reflexión sobre la necesidad de flexibilizar su proyecto pedagógico para integrar las demandas de las diferentes poblaciones que son atendidas en sus UDS.

Al respecto, en Jugar para Soñar, entre los diversos recursos utilizados para la formación se han realizado algunos juegos que han permitido abordar estos temas tanto con las agentes educativas, madres comunitarias y con las familias brindando excelentes resultados: la Escalera de los saberes Jugar para Soñar en Cali, Valle del Cauca, o La Jenga del Estatuto en Soacha, Cundinamarca. También se compartieron herramientas como INFO-PA'LANTE, que fue resaltada por el talento humano participante por su utilidad para las familias en situación migratoria para facilitar el acceso a las rutas institucionales para la garantía de derechos centrales como la salud y la educación.

Imagen 4. Agentes educativas participando en la formación de la AT.

3.3.3. Encuentros grupales

Son espacios pensados como oportunidades para que cada profesional en campo se encuentre simultáneamente con agentes educativos y madres comunitarias que acompaña, con el propósito central de llevar a cabo construcciones colectivas, diálogos, reflexiones, intercambios de experiencias y aproximaciones sentidas entre pares, lo cual deberá redundar en el enriquecimiento de las propuestas y planeaciones pedagógicas entre dichas maestras, los niños y las niñas. Estos encuentros buscan movilizar saberes situados, reflexiones y posibilidades de transformación de la práctica, al igual que proporcionar elementos teóricos y prácticos alrededor del marco conceptual y normativo de la propuesta, y de las estrategias metodológicas establecidas.

3.3.4. Acompañamientos situados

Son encuentros presenciales entre los profesionales de campo, las agentes educativas y madres comunitarias que acompañan en cada territorio focalizado; tienen lugar en las Unidades de Servicio, aprovechando la oportunidad de observación directa de la práctica pedagógica para retroalimentar, reflexionar y ajustar de manera conjunta las acciones posteriores con las niñas y los niños, y en donde se realizan ejercicios de cualificación y refuerzo de los contenidos formativos. Dentro de esta estrategia pedagógica se utilizan algunas metodologías que han resultado significativas en el proceso de fortalecimiento, como lo son:

3.3.5. Aventura Lúdica

La Aventura Lúdica "es historia para jugar en libertad, que tiene la intención de formar a las niñas y niños en el ejercicio de sus derechos y enfocada hacia el desarrollo de sus habilidades y competencias, involucrando a los adultos que participan de esta aventura de juego, a ser garantes de sus derechos" (CJN, 2011, p. 106); tiene como presupuesto el desarrollo de una estrategia de naturaleza holista, ya que se educa integralmente en todo momento, incluso en el desarrollo de habilidades específicas, siempre utilizando el juego como mediador (CJN, 2021, p. 32).

En la Aventura Lúdica la adaptación de los aprendizajes específicos, tienen en cuenta los intereses y las motivaciones de los niños, el cual va más allá que el aprendizaje lineal de una técnica o un concepto, adentrándose en los aprendizajes deontológicos y existenciales donde se plasman los intereses y las inquietudes de los participantes sobre sus emociones, su identidad, su desarrollo social y ético, entre otros aspectos, que permiten una comprensión y aprendizaje del ser. Así mismo, la Aventura Lúdica hace parte del corazón de las posturas, características y componentes de la Metodología NAVES,

conjugándolas en elementos que vinculan, o pretextos que lo articulan a la vivencia del juego, a su ambiente mágico y a las maneras de estar aquí y ahora con elementos de la realidad, generando desde los participantes nuevas comprensiones, interpretaciones formas de recrear la realidad.

La Aventura Lúdica, es entonces, un pretexto para animar el juego y conectarlo con la vida, abrirle espacios de libertad, de posibilidad de creación, tal y como se manifiesta en la cotidianeidad de los niños y las niñas, con el propósito de generar espacios propicios, para la creación, la imaginación, la invención, la participación, el desarrollo y la interacción.

Algunos de los efectos esperados a partir de los diferentes tipos de encuentro y estrategias como la Aventura Lúdica permiten identificar y potenciar la riqueza de los aprendizajes que han adquirido las agentes educativas, madres comunitarias y equipo de profesionales que acompañan a las familias.

Si bien, los procesos de educación inicial desde el ICBF y las UDS han tenido que ser implementado en el contexto de la emergencia sanitaria, de manera virtual y en alternancia o presencial, ha logrado reconocer varios aspectos positivos en materia de generación de estrategias y en la innovación en las formas de atención a las niñas y los niños de primera infancia.

Las agentes educativas, en los contextos focalizados por Jugar para Soñar, manifiestan tener una aproximación a las familias de manera profunda, debido a la atención virtual, pues literalmente, han ingresado al seno de las familias y han podido observar y conocer de primera mano cómo se dan esas interacciones entre los adultos y las niñas y niños.

> *"En los distintos tipos de encuentro, a partir de la propuesta pedagógica, centrada a la atención de las familias venezolanas, nos ha permitido saber cómo son esos hogares y, hemos identificado que los adultos, padres y madres venezolanos son muy amorosos, pese a que comparten, a veces, unos espacios bastante reducidos, siempre sacan tiempo y adecuan los espacios del hogar, así sea un pequeño espacio, para jugar con sus hijas e hijos, nosotros les decimos, desde pequeñas actividades muy concretas y fáciles de realizar, que la idea es que ellas lo hagan con los niños, que involucren la música, el arte, el juego, la literatura, que compartan con sus hijos la preparación de los alimentos, que se disfracen, que realicen todas las acciones generando la interacción con ellas y ellos y que se tengan en cuenta sus ideas".*
>
> ***(Grupo Focal CDI Yachay, Soacha, Cundinamarca)***

"Siempre trabajamos desde los intereses de las niñas y los niños, pudimos meternos en sus hogares y conocer nuestras familias venezolanas, desde la atención remota, (...) por ejemplo, aquí en Cali celebramos una fiesta que se llama el Petronio Alvarez, que aborda el sentido de pertenencia, las familias venezolanas se involucraron, incluso, diría yo, más que las familias de aquí, ellos nos mostraron sus trajes, los bailes, mostraron más arraigado que las familias colombianas".

(Lucero Murillo, Agente Educativa, Hogar infantil Señor de los Milagros, Ciudad de Cali – Valle del Cauca)

"Los encuentros grupales permite el intercambio de saberes y de experiencias que permiten ampliar las comprensiones de las agentes educativas y las madres comunitarias, en estos espacios logran compartir lo que cada UDS realiza con las familias de su institución y realimentan desde las ideas, lo que pueden realizar con las niñas y los niños, es más un espacio para compartir aprendizajes y experiencias que fortalecen sus prácticas pedagógicas".

(Grupo focal equipo Jugar para Soñar, Ciudad de Cali – Valle del Cauca)

3.3.6. Laboratorio pedagógico:

Corresponde a una de las estrategias desde la metodología NAVES que busca el desarrollo de un espacio de gestión y construcción de conocimiento, a partir de una propuesta teórica reflexionada desde la experiencia o la práctica de quienes participan en el laboratorio. Seleccionando un tema a profundizar, elementos teóricos para realizar la reflexión y formulación de preguntas: provocadoras, problematizadoras y reflexivas. Los conocimientos construidos son sistematizados y compartidos con el equipo de la UDS.

En el marco de la asistencia técnica, constituye una estrategia de gestión del conocimiento que puede ser utilizada en los Acompañamientos Situados, que posibilita la externalización, reflexión y construcción de nuevos aprendizajes teóricos y conceptuales, pero también prácticos. Se puede orientar frente a temáticas de los acompañamientos situados o nuevos temas orientados a las necesidades identificadas, o en el fortalecimiento de los componentes de la propuesta pedagógica.

3.3.7. Caja de herramientas

Como su nombre lo indica, se trata de una carpeta o archivo de documentos técnicos, conceptuales, teóricos, metodológicos y operativos que apoyan y facilitan la implementación de la propuesta pedagógica del proyecto. Los profesionales en campo tienen acceso de forma permanente a esta caja de herramientas, con el fin de complementar los procesos de asistencia técnica y así fortalecer sus prácticas durante toda la implementación del proyecto. Una vez finalizado el proyecto, se consolida este repositorio para ser compartido a las agentes educativas y madres

comunitarias, de forma que les permita seguir fortaleciendo su quehacer desde bases teóricas y metodológicas actualizadas.

Figura 6. Temáticas incluidas en la caja de herramienta, Asistencia Técnica (CJN, 2021).

3.3.8. Foro de experiencias significativas

El Foro se plantea como una estrategia para socializar las nuevas prácticas pedagógicas de atención a población migrante que son significativas como parte del proceso con cada una de las Unidades de Servicio UDS. Estas prácticas deben ser documentadas a partir del proceso de asistencia técnica.

El Foro como estrategia pedagógica y metodológica, es una metodología que pretende recopilar los momentos vividos a lo largo del proceso de fortalecimiento, recogiendo a través de imágenes y videos, las reflexiones, experiencias y claridades alcanzadas con las agentes educativas y madres comunitarias que hacen parte de la asistencia técnica, de manera que les permita reconocerse como artífices de estos resultados y conocer las diversas experiencias de sus pares. Igualmente, es un espacio para favorecer el intercambio de experiencias pedagógicas implementadas por las UDS, desde la metodología NAVES; permiten incentivar el reconocimiento e implementación de nuevas prácticas pedagógicas documentadas en la demás UDS participantes, también permite el reconocimiento al trabajo y compromiso realizado, por lo mismo, se recomienda certificar la participación en el proceso de fortalecimiento a madres comunitarias y agentes educativos.

En Jugar para Soñar se realizaron varios foros territoriales; las prácticas documentadas dan cuenta de las experiencias contextualizadas en cada territorio a partir del trabajo y las comprensiones de las agentes educativas y madres comunitarias. Se propuso y logró la participación de los distintos territorios, de los cuales se socializaron 17 experiencias de atención en educación inicial orientadas a las niñas y niños venezolanos de primera infancia participantes en los centros de desarrollo infantil, hogares infantiles y hogares comunitarios. Las experiencias son unidades desarrolladas por los profesionales que participaron en la asistencia técnica y algunos ejemplos de estas son:

- En el departamento de **Nariño**: Cartilla "Chamy Guagüita" UDS Hogar Infantil Niño Jesús de Praga (Pasto) – Modalidad Institucional; El Rincón de la Calma "Ternurita", UDS Hogar Comunitario Ternura (Pasto) – Modalidad Comunitaria; Semana de la interculturalidad colombo venezolana, UDS Semillitas de Amor (Ipiales) – Modalidad Institucional.

- Prácticas Significativas del **Valle del Cauca**: Los rincones de la tranquilidad: descubriendo nuevos escenarios protectores, UDS Hogar Infantil Santa Luisa (Cali) – Modalidad Institucional; Bazar Familiar "Un mundo de Sabores", UDS Centro de Desarrollo Infantil Bellavista (Cali) – Modalidad Institucional.

- Prácticas significativas de **Norte de Santander**: Aventura Lúdica "Celebremos la navidad", UDS Centro de Desarrollo Infantil Mi Vecino Protector (Cúcuta) – Modalidad Institucional; transformando el hacer desde el reconocer, UDS Walt Disney (Pamplona) – Modalidad Comunitaria.

- Práctica significativa de **Cundinamarca**:" La magia la tienes tú", UDS Centro de Desarrollo Infantil Loma Linda (Soacha) – Modalidad Institucional; "Las emociones hacen parte de mi" Centro de Desarrollo Infantil San Ignacio de Loyola (Soacha) – Modalidad Institucional; "Colombia sin frontera" Centro de Desarrollo Infantil Yachay (Soacha) – Modalidad Institucional y "Reconociendo mis emociones" Hogar Grupal Carlitos (Soacha) – Modalidad Comunitario.

3.4. Gestión del conocimiento

La gestión de conocimiento es un proceso transversal al proyecto y fundamental para brindar la asistencia técnica requerida según las necesidades de las diferentes poblaciones vinculadas en el proyecto.

Al ser un modelo para la asistencia técnica, con miras a fortalecer y cualificar el talento humano de los equipos operativos en las UDS, el componente de gestión de conocimiento permite reconocer, planificar y actuar con base en la información, la cual, a su vez, es validada por diferentes fuentes externas e internas del proceso.

El modelo integra el proceso de fortalecimiento a través de estrategias de formación y acompañamiento valiéndose de distintos canales con recursos metodológicos y pedagógicos contextualizados a la realidad de las UDS, por ello, se enfoca en el fortalecimiento de los componentes de familia, comunidad y redes y procesos pedagógicos, por medio de los cuales aborda los demás elementos como la transformación de espacios, la atención a las niñas y niños desde lo pedagógico, al fortalecimiento de los estándares de calidad que desarrolla el Ministerio de Educación Nacional y bajo la supervisión del ICBF, entre otros aspectos centrales.

Imagen 5. Acompañamiento situado en UDS.

3.4.1. Sistematización, monitoreo y evaluación

El proceso de sistematización, como parte de la asistencia técnica, se basó en la necesidad de adelantar acciones de medición, recolección, organización y análisis de la información que permitiera el reconocimiento del impacto de las acciones desarrolladas. Para ello, realiza mediciones, testeos y documentación sobre la apropiación de los conocimientos adquiridos por parte de las y los agentes educativos participantes, recoge las experiencias desarrolladas durante el proceso, permite la identificación de aprendizajes, oportunidades de mejora y lecciones aprendidas.

Con la sistematización se realizan acciones de monitoreo a partir de indicadores, variables y categorías que permiten hacer seguimiento tanto a los procesos de aprendizaje de las agentes educativas y madres comunitarias, como al proceso adelantado por ellas directamente con las niñas y los niños, lo que permite evaluar, ajustar y reorganizar las acciones, actividades, metodologías, entre otros aspectos, que son necesarios para cualificar el proceso.

La evaluación como parte del proceso, permite durante y después de las acciones revisar y ajustar la asistencia técnica, pero también posibilita identificar y reconocer los principales logros, resultados y dificultades.

A partir del proceso también se orienta a la generación de resultados fiables sobre la pertinencia del proceso valiéndose de algunas herramientas para registrar los aprendizajes, hallazgos, avances y las dificultades de la asistencia técnica.

Los siguientes instrumentos fueron formulados con la intención de desarrollar un enfoque de gestión de conocimiento en aras de comprender el alcance de las acciones desplegadas e identificar y potenciar las propuestas implementadas explicitando los aprendizajes y las lecciones aprendidas durante el desarrollo del proceso:

3.4.2. Instrumentos de recolección de información

Instrumento	Descripción
Pretest - Postest a las y los agentes educativos de las UDS	Encuesta que busca indagar sobre las nociones y conocimientos que hacen parte de los contenidos a desarrollar durante el proceso, y se realiza en dos momentos: previo a la intervención; y posterior, para contrastar los resultados. Esta encuesta debe contener las mismas preguntas en las dos mediciones y debe considerar las particularidades de los consultados.

Instrumento	Descripción
Diarios de campo	Recoge las observaciones y los aspectos que las y los profesi-nales que implementan la asistencia técnica reconocen en su quehacer acompañando a las y los agentes educativos de las UDS en cada uno de los contextos focalizados. Es importante utilizar un formato de diario que permita resaltar los principales hallazgos, aprendizajes, oportunidades de mejora y factores de éxito del proceso.
Aprendizajes en contexto	Análisis de los aprendizajes in vivo, partir de un conjunto de pasos orientadores, cada profesional técnico reconoce las principales problemáticas que surgen en su proceso de trabajo, señalando el o los aprendizajes, logros, factores de éxito, oportunidades de mejora y lecciones aprendidas resultaron de su labor específica al interior del proyecto.
Mesas de aprendizaje	En estas mesas se socializan los hallazgos que surgen en la implementación de las distintas estrategias del proceso, guiadas por preguntas orientadoras que plantean situaciones o casos vividos y la resolución de los mismos a partir de decisiones pedagógicas, metodológicas u operativas que permiten acrecentar la capacidad operativa de los equipos en el acompañamiento técnico.

Instrumento	Descripción
Entrevistas o diálogos con los agentes educativos y familias	Las entrevistas semiestructuradas permiten explorar los aprendi-zajes, las percepciones y las comprensiones de los distintos actores que participan en las UDS focalizadas. Estas entrevistas se encuentran estructuradas a partir de las mencionadas variables y categorías del proceso de asistencia técnica.

Tabla 1. instrumentos de sistematización Jugar para Soñar, elaboración propia.

La gestión de conocimiento busca ahondar en los aprendizajes y lecciones aprendidas que permiten cualificar el proceso de fortalecimiento con las agentes educativas, auxiliares pedagógicas, psicosociales y madres comunitarias. El equipo de Jugar para Soñar ha implementado la identificación y el análisis de los aprendizajes en los procesos de formación enfatizando en las necesidades de cualificación a partir de la identificación de los temas y conceptos donde se ha requerido fortalecer los conocimientos y aprendizajes de los equipos de las UDS.

Por ejemplo, frente al enfoque diferencial se logró reconocer que, al ser un enfoque central en el desarrollo tanto del componente de familias, comunidad y redes como del componente pedagógico, se optó por desarrollar un proceso que permitiera ahondar en dicho enfoque con las agentes educativas y las madres comunitarias de manera sencilla y reflexiva, a partir de la pregunta y de la revisión paso a paso de cada una de las prácticas y conceptos que ellas explicitan en su quehacer cotidiano:

> *Partiendo del concepto de enfoque diferencial, en el cual se enmarcarán las propuestas de experiencias, se realiza acompañamiento situado a las madres comunitarias para identificar la apropiación conceptual que da paso a la externalización de algunas acciones sencillas, poniendo en evidencia el reconocimiento de las diferencias de las niñas y los niños de las UDS, culturales principalmente. Estos ejercicios de acompañar a cada madre comunitaria en su UDS, van configurando los conceptos en gran-*

des aprendizajes y tomando fuerza al unificarlos con sus prácticas y saberes previos.

Sin embargo, es importante mencionar que, reconocer las diferencias de las niñas y los niños para verlas como oportunidad de crear y proponer momentos sentidos y significativos para ellas y ellos, no es un ejercicio sencillo; trae consigo deconstrucciones frente a ¿Qué aprenden y que enseñan a las niñas y los niños?, y ¿Cuál es el rol del educador/madre comunitaria en dicho proceso?, ¿Cómo se entiende el desarrollo infantil a través de estas experiencias de juego? Por tanto, a priori la práctica pedagógica debe ser reflexionada constantemente, dialogada, posicionada con el alto valor que merece y ser problematizada. Ahora bien, una vez se inicia el camino reflexivo, llegar al reconocimiento individual de las niñas y los niños, se consigue con algo más de tranquilidad, cuando es claro el sentido que tiene visibilizar a las infancias de manera individual y no homogenizada, a pesar que la mayoría de ellas pasan por los mimos hitos de desarrollo. Aquí es donde cobra valor el enfoque diferencial, en un ambiente pedagógico que identifica aquellos desarrollos que se deben fortalecer, pero que, individualiza la manera de fortalecerlos a través de espacios y ambientes de juego; diversos y propios de cada cultura identificada en las UDS.

(Loren Herrera, Aprendizaje en contexto, Líder de procesos pedagógicos, Jugar para Soñar).

Frente al proceso de transformación de espacios, el equipo ha identificado los factores que afectan de maneras profunda la estabilidad emocional de las familias, relacionados directamente con los entornos y las relaciones que se entretejen al interior de los mismos, por esta razón, el equipo de Jugar para Soñar reconoce el alto estrés, la vulneración de derechos y la exposición a problemáticas de seguridad pública en el marco de su propuesta pedagógica para incidir en la realidad de las niñas y niños, como menciona la Líder de transformación de espacios, del proyecto Jugar para Soñar:

> *Las familias en situación de migración que huyen de contextos afectados por la crisis en su país natal están expuestas a situaciones de alto estrés y vulneración, generadas por la constante exposición a la violencia, el desplazamiento, la separación de sus familiares, de su tierra, su cultura y la posibilidad de otros riesgos de protección que viven a diario durante su tránsito o en su proceso de establecimiento en otro país. Dado que el estrés prolongado genera efectos duraderos para el desarrollo de los niños y las niñas, y afecta a su vez la forma como los adultos cuidan, protegen, crían y se comunican con sus hijas e hijos, los espacios de juego y los ambientes pedagógicos, buscan generar un entorno de descanso y acogida que permita la gestión de las emociones de los niños, niñas y sus cuidadores. Así, el espacio de juego se convierte en un entorno de sanación y bienestar basado en el entendimiento de que los niños que han experimentado conflictos y crisis necesitan apoyo adicional que contribuya a un tránsito seguro o a su integración social*
>
> ***(Linda Moreno, Líder de transformación de espacios, proyecto Jugar para soñar).***

Por su parte, las agentes educativas y madres comunitarias, se nutren de aprendizajes que les permite comprender el contexto, las necesidades e intereses de las familias para lograr mitigar los riesgos relacionados con aquellas situaciones que más les afectan:

> *"Aprendí que uno puede ayudar a las personas a que pertenezcan a un lugar, a que se sientan bien, que tengan control de lo que puede venir, yo puedo ser portadora de amistad, confianza y ayudar a los demás a conocer sus costumbres"*
>
> ***(Hogar Comunitario "Petete" Valle del Cauca).***

"Conocer a mis niños, sus familias, sus situaciones y ambientar desde allí" , "el enfoque diferencial en nuestras prácticas y ambientes, no se da solo en tener elementos patrios en los espacios; es reconocer la diversidad de cada una de las niñas y los niños, familias para impactar mis prácticas"

(UDS Soacha, Cundinamarca)

Consciente de esas necesidades que se han identificado en el acompañamiento, la asistencia técnica a interactuado desde las herramientas y comprensiones que permiten abordar y transformar los espacios que ofrecen las UDS y los hogares comunitarios desde el enfoque diferencial:

> *En la línea de fortalecimiento a la educación inicial, el proyecto Jugar para Soñar, ha permitido la configuración de ambientes que se preguntan por las características de las familias con vocación de permanencia, su cultura, sus costumbres, sus necesidades y desafíos constantes al llegar a un nuevo territorio, el cual, en muchas ocasiones los excluye, los estigmatiza y los juzga; pero el proyecto ha permito comprender que las niñas y los niños son sujetos de derechos, sin importar la frontera política que nos divida, ha favorecido la reflexión en las agentes educativas y madres comunitarias sobre las implicaciones de la migración para el desarrollo de la infancia, y esto lo han hecho desde la transformación de su ser para luego renovar su quehacer.*
>
> *El equipo en territorio de esta línea ha logrado que por medio de la transformación de las formas de ser y estar con las infancias, las agentes educativas y madres comunitarias construyan ambientes con las niñas, los niños y sus familias, promuevan la participación y el intercambio cultural, favorecen la gestión de las emociones y*

situaciones que implican "echar raíces" en un nuevo territorio lejos de su hogar, por lo que han hecho de los ambientes, espacios que los hacen sentirse parte de este lugar que los acoge y les permite la expresión y gestión de sus emociones.

(Linda Moreno Montoya, Líder de transformación de espacios, aprendizaje en contexto, proyecto Jugar para Soñar)

Ante dichos factores, las madres comunitarias y agentes educativas han planteado soluciones que permiten integrar varios aspectos de esta transformación de espacios para que realmente incorpore el enfoque diferencial y de derechos con perspectiva al desarrollo integral, logrando que con la implementación del modelo de asistencia técnica se llevaran a cabo experiencias que enriquecieron las comprensiones de las agentes educativas y madres comunitarias para la atención en el contexto de emergencias, con pertinencia, desde un enfoque metodológico innovador y logrando incidir en el bienestar de las niñas, niños, madres, padres y cuidadores, como relata el equipo técnico:

- *"Ambientes que permitan las interacciones fluidas y la participación entre adultos, niñas y niños. Este ítem representa un plus para este aprendizaje, en el que se identifica que estos espacios son valiosos en la medida que los adultos se sumergen en el juego con las niñas y los niños y aprenden nuevas formas de interacción y vínculos amorosos; a diferencia de otras organizaciones humanitarias que desarrollan espacios en los que separan los adultos de las niñas y los niños para entregar sus mensajes; pero al vincularlos, el proyecto favorece que los mensajes de crianza amorosa puedan ser reflexionados por los adultos desde la escucha e involucramiento que tienen cuando juegan con sus hijos e hijas".*

- *"Ambientes intencionados y provocadores que despierten la investigación, la creatividad, la actividad física, la capacidad de resolver problemas, la facilidad para expresar emociones sin ser obligados o juzgados y finalmente que promueva el ingenio de las niñas, los niños y sus familias por medio del juego".*

- *"Espacios estéticos y confortables, que no estén sobrecargados a los estímulos, sino que contengan los materiales necesarios para intencionar el juego con las familias y la exploración libre con elementos que quizás las familias hace mucho no tienen acceso".*

- *"Espacios seguros, libres de riesgos de accidentes para los niños, las niñas y sus familias, que los proteja de los peligros que tiene la vía: accidentes con automotores, riesgos de robo, violencias, entre otros, como también ser espacios que identifica los peligros que conlleva la violencia en sus diferentes manifestaciones (física, psicológica, negligencia) para promover la transformación del ser y hacer desde la Crianza Amorosa + Juego".*

- *"Ambientes accesibles a cualquier tipo de población (discapacidad, analfabetismo etc) y que esté caracterizado por la interculturalidad que les permita sentirse identificados e incluidos dentro de este país que los acoge".*

- *"Espacios que promueven la articulación intersectorial de acciones encaminada a la garantía de las condiciones para que las niñas, niños y familias puedan ejercer sus derechos"*

(Linda Moreno Montoya, Líder de transformación de espacios, aprendizaje en contexto, proyecto Jugar para Soñar).

Los aprendizajes frente al proceso de regularización han permitido conectar el proceso de fortalecimiento con acciones de gestión social que permiten abonar oportunidades y bases sólidas para las familias:

Además. de las necesidades cotidianas de dicha población como alimentos, vivienda, vestido, medios de vida, entre otros; se evidencia una necesidad por descubrir soluciones duraderas que les permitan consolidar su estadía en Colombia desde la formalidad laboral y el acceso a la educación para mejorar la calidad de vida; y en ese sentido, es indispensable lograr su regularización migratoria. De esta forma, ***el ETPV se configura como una oportunidad del restablecimiento de derechos, conocer y tener una orientación oportuna sobre el proceso para ingresar al mismo y acceder a un permiso para materializar otros derechos implica una necesidad de protección y una forma de brindar una solución duradera a un fenómeno social, como la migración masiva.***

(Paola Guerrero Delgado, Líder de atención a Población Migrante, aprendizaje en contexto, proyecto Jugar para Soñar).

Desde una perspectiva general, el modelo debe centrar la gestión de conocimiento desde las necesidades y/o expectativas de las familias, las niñas y los niños venezolanos, padres, madres y cuidadores; igualmente, debe aportar a la orientación de las entidades y organizaciones que están aportando a la construcción de estos modelos de atención con las poblaciones venezolanas, en este caso, de IRC, desde una mirada técnica y contextualizada a la realidad de cada contexto.

Los aprendizajes, las lecciones y las experiencias configuran un proceso de creación de conocimiento in vivo que realimenta y cualifica al presente modelo, por lo mismo, dicho aprendizaje se valida y legitima desde la práctica pues es un conocimiento que surge en el hacer configurando un saber-hacer, del poner en marcha de acuerdo a las necesidades y las situaciones identificadas en cada momento los mejores recursos y

las soluciones que indican el camino en un suelo extraño para las agentes educativas y madres comunitarias que poco a poco van territorializando a partir del recorrido reflexivo y consciente, con intencionalidades claras y recursos pedagógicos y técnicos pensados a la realidad de las situaciones que deben enfrentar en el acompañamiento a estas familias. Por eso, la gestión de conocimiento se consolida como un proceder estratégico y de vital importancia para desarrollar un trabajo pertinente, coherente y eficaz que permita procesos de educación inicial cualificados y a la medida de las necesidades e intereses de las niñas y los niños de primera infancia venezolanos que hoy ya hacen parte de la realidad de nuestro país.

3.5. Estrategias de seguimiento a los equipos en territorio

- Acompañamientos situados: Esta forma de acompañamiento, (descrita más atrás), permite que los equipos técnicos retroalimenten la acción de los equipos territoriales durante espacios de trabajo con agentes educativos y madres comunitarias. por ello, también son espacios para la gestión del conocimiento, en donde los equipos del nivel central realizan una lectura más completa del contexto de implementación del proyecto realizando comprensiones más profundas sobre las realidades y necesidades de la población participante. Mientras que para los equipos territoriales constituyen espacios de retroalimentación den el proceso de implementación de las distintas actividades y estrategias, como revisión de la propuesta pedagógica, o de las estrategias de acompañamiento y formación con agentes educativas y madres comunitarias. En estos espacios, los equipos se fortalecen técnicamente a partir de la revisión, realimentación y evaluación, donde reciben e identifican sugerencias, factores de éxito y oportunidades de mejora desde la perspectiva técnica del líder del nivel central.

- Visitas del equipo de sistematización: las visitas de sistematización permiten indagar, recoger, organizar y analizar la experiencia en práctica desde distintas miradas. Con estas visitas se conversa y se indaga con diferentes fuentes sobre elementos comunes, logrando recoger las distintas percepciones y miradas de los actores que participan en el proceso: la mirada de los equipos en campo, la mirada de las agentes educativas y madres comunitarias, la mirada de las familias, la mirada de las entidades que participan desde la articulación, entre otros actores. Constituye un ejercicio meta-cognitivo del proceso mismo, es decir, ayuda para la reflexión y recolección de la experiencia, por lo tanto, enriquece y cualifica el proceso mismo.

Finalmente, la sistematización, al igual que todo el proceso, se orientó a los objetivos de la asistencia técnica; de tal forma recoge información valiosa que permite identificar oportunidades de mejora y aprendizajes para potenciar los factores de éxito relacionados con la incorporación de herramientas pedagógicas para fortalecer la atención en educación inicial a la primera infancia en situación de migración. Para la implementación del proceso de sistematización acorde con los objetivos de la asistencia técnica, se propone definir categorías que guíen la recolección de información para abordar los principales objetivos de cualificación de las agentes educativas y madres comunitarias de las UDS focalizadas. En ese sentido, se plantean cuatro elementos que se consideran centrales del proceso:

- Educación en emergencia
- Prevención de las violencias y del castigo físico, tratos crueles, humillantes o degradantes.
- Las prácticas de crianza.
- El juego como derecho y factor protector

Alinear las categorías con los objetivos de la asistencia técnica permite orientarse a los contenidos temáticos propuestos, además, facilita el impacto positivo del proceso con las niñas, niños y comunidades en situación migratoria.

4. Conclusiones y recomendaciones.

A lo largo del proceso fue posible llegar a una serie de aprendizajes emergentes de la experiencia de Jugar para Soñar en los territorios focalizados. En este sentido se proponen algunas recomendaciones:

- La focalización es un factor central que permite aumentar el impacto en la implementación del modelo, lo cual favorece la identificación de oportunidades de mejora en el pilotaje. La identificación de los territorios con presencia de familias venezolanas permitió priorizar las acciones, sin embargo, la identificación previa de dinámicas locales posibilita reconocer, como el caso de algunas UDS, que no cuentan con una participación nutrida de familias en situación migratoria, debido al continuo tránsito de estas familias o por otras motivaciones de estas que propician la desvinculación de los servicios de las UDS.

- Es necesario reconocer que las instituciones como el ICBF cuentan con procedimiento específicos a la hora de articularse con actores externos, por lo que, para el establecimiento de una relación de trabajo con las UDS, es necesario contar con suficiente tiempo para la articulación. Esta acción requiere de estrategias de articulación más efectivas y tempranas, permitiendo que las acciones de cooperación sean mucho más fluidas.

- El proceso de articulación interinstitucional debe fortalecerse como un aspecto central para promover una educación inicial de calidad y acorde con las necesidades de las niñas y los niños venezolanos, la participación de los distintos actores a través del trabajo articulado y los procesos intersectoriales deben permitir con mayor fluidez el acceso a derechos como la salud, educación inicial, nutrición, acceso a recreación, cultura y artes. Igualmente, el bienestar de las niñas y los niños de primera infancia se debe en parte al proceso de estabilización social de las familias, lo que implica que dicha articulación también se centre en el fortalecimiento y bienestar de las familias.

- La participación de las familias beneficiarias de los servicios de las UDS evidencia un impacto significativo, el cual permitió abordar alternativas de relacionamiento, nuevos imaginarios y pautas respecto a la crianza y la gestión de los conflictos en el hogar, así como, para las agentes educativas y madres comunitarias, la asistencia técnica significó un acompañamiento a la regularización de la situación migratoria y la comprensión de nuevas metodologías y recursos valiosos para su práctica.

- Algunos contenidos centrales para la generación de capacidades locales, como el tema de articulación interinstitucional y acompañamiento a las familias, se deben seguir profundizando por parte de las agentes educativos y madres comunitarias para lograr un mayor impacto y un mayor nivel de apropiación metodológica en las UDS, por ejemplo, se requiere mayor tiempo de formación y acompañamiento para la implementación de los conocimientos adquiridos por parte de los equipos de las UDS, por lo tanto, se sugiere un mayor número de sesiones basadas en metodologías lúdicas y experienciales que faciliten llevar los conocimientos adquiridos a las prácticas pedagógicas con las niñas, los niños y sus familias.

- El periodo de fortalecimiento debió considerar un periodo de "descanso" y reinicio, debido al periodo de vacaciones de las UDS, además al reiniciar se evidenció que algunas personas del talento humano fueron movilizadas a instituciones que no participaban en el proceso, por ello, para réplicas del modelo sería conveniente que, el proceso iniciara con el año escolar o cerca de él, para concluir con el periodo escolar y no arriesgar la transición del talento humano. Además, el proceso de fortalecimiento se puede considerar para el talento humano de gerencia, por ejemplo, Coordinadores, Centros Zonales, EA, entre otros, quienes son un personal no rotativo en la institución. Es necesario fortalecer la formación de los equipos territoriales de Jugar para Soñar para que apropien metodologías pedagógicas innovadoras, como la Metodología NAVES, para fortalecer la integración del juego y las aventuras lúdicas por parte de las agentes, madres comunitarias e incluso por las madres de familia, al ser estas identificadas como variable de gran impacto, que generó mayor interés y apropiación de los contenidos en el marco de la asistencia técnica. Adicionalmente, es necesario profundizar en enfoque diferencial, reconociendo que, en Jugar para Soñar, este componente de formación permitió la integración de las niñas, niños, madres, padres y cuidadores, logrando de tal forma, propiciar relaciones que tienden hacia la estabilización de las familias mediante la atención integral y el seguimiento al desarrollo de las niñas y niños.

- Como parte de una visión de permanente construcción del modelo de asistencia técnica, se recomienda involucrar en mayor medida a las familias, logrando su participación en espacios de formación para que su percepción pueda ser integrada como parte del fortalecimiento de la labor del talento humano e incluso de ser posible considerar la formación

directa a madres, padres y cuidadores en temáticas como Crianza Amorosa+Juego y/o FHD con el fin de profundizar en el impacto de la transformación de las relaciones al interior de las familias. Con esto, a su vez, se estaría propiciando el empoderamiento desde la participación directa de la población en situación migratoria en espacios comunitarios e institucionales dando un mayor alcance al plan de fortalecimiento.

- La gran aceptación de las Aventuras Lúdicas con enfoque diferencial en diversas UDS, se entiende como un factor de éxito que permitió poner en práctica la formación de la asistencia técnica y que de manera temprana mostró resultados relevantes en la relación entre el talento humano de las UDS y las madres, padres y cuidadores. Igualmente, estas metodologías permitieron desvirtuar de manera natural e innovadora cuestiones tan importantes como lo es la estigmatización o xenofobia que puede surgir en los espacios educativos y además propició el reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales como algo positivo, trabajando a partir del enfoque diferencial en la construcción de un proyecto pedagógico flexible que aporte valor a las comunidades. Por lo cual se invita al talento humano de cada UDS a realizar propuestas pedagógicas que planteen la Metodología NAVES como eje central de acuerdo con las experiencias y explicaciones realizadas en el proceso de fortalecimiento de Jugar para Soñar.

- Desde la gestión del conocimiento se considera que el plan de asistencia técnica cuenta con una serie de aciertos significativos que fueron puestos en evidencia a lo largo de la lectura de la experiencia, como lo son: 1) la articulación interinstitucional: incluyendo a instituciones locales y siguiendo los parámetros de alianza necesarios, permitiendo el apoyo en el acceso a rutas de atención y regularización de la situación migratoria de las familias. 2) la interdisciplinariedad: necesaria para conformar un equipo que comprenda de manera integral las necesidades de las poblaciones desde el componente pedagógico, psicosocial, hasta la articulación con stakeholders centrales en los territorios. 3) la introducción del enfoque diferencial con aventuras lúdicas: se llevaron a cabo variadas experiencias de este tipo, logrando integrar a las familias en situación migratoria y permitieron a las comunidades reflexionar sobre el acceso a derechos y convivencia comunitaria.

- La gestión del conocimiento se posiciona como un componente central y transversal para la implementación del modelo de asistencia técnica, esto debido a que es el proceso a través del cual es posible construir desde la experiencia una perspectiva más completa sobre las necesidades de la población en situación migratoria con el fin de integrarla al proceso pedagógico de las UDS. Por este motivo, se exhorta a que este sea un proceso centrado en la perspectiva de los actores participantes y especialmente en la visión y necesidades de las familias en situación migratoria.

- Para la implementación del modelo en otros contextos, debe considerarse igualmente, que una de las características centrales de este modelo de asistencia técnica consiste en la flexibilidad para atender las situaciones y contextos que se presenten dependiendo de las necesidades tanto del talento humano como de las niñas, niños y sus familias.

- Desde el reconocimiento de la diversidad de la realidad en la atención de los niños y niñas de Hogares Comunitarios, se sugiere el planteamiento de estrategias de fortalecimiento diferenciadas para las madres comunitarias, quienes participan en las propuestas de cada encuentro, pero no pueden interrumpir la atención a los niños y niñas. Por tal razón, cada planeación debe involucrar de manera directa y significativa a los niños y niñas, de tal manera que se realice un fortalecimiento desde el hacer.

- Las agentes educativas y madres comunitarias, así como los demás profesionales de las UDS, identifican los espacios presenciales y de acompañamiento cara a cara como un factor cualitativamente enriquecedor, sin embargo, dado el contexto de emergencia sanitaria, el desarrollo del proceso tuvo que integrar y fortalecer el quehacer de las UDS con estrategias virtuales o de alternancia, lo que implicó el fortalecimiento de las estrategias pensadas para entornos virtuales. El modelo logra integrar ambas modalidades para generar procesos permanentes con las niñas, los niños y sus familias.

- Reconociendo la desestabilización emocional de las familias migrantes, principalmente de niñas y niños, desde Educación en Emergencias, es necesario reconocer que la promoción de sus elementos, sentido de control, sentido de pertenencia y ambientes pedagógicos basados en el juego, como ejes transversales de la estabilización, deben ser incluidos conscientemente en el desarrollo de cada jornada y de cada planeación, sin importar la temática a enfocar.

- Se reconoce el trabajo e inclusión desarrollado por el talento humano desde cada UDS, incluso de manera tacita, por lo cual, sería conveniente para futuras réplicas del modelo enfocar dos elementos más de Educación en Emergencias, como lo son "sentido de orgullo" y "relaciones sociales positivas", para concientizar su influencia en el proceso de estabilización migratoria.

- El alto impacto de la Metodología NAVES y su implementación es considerado un aspecto positivo en Jugar para Soñar,

no solo por el enfoque del juego como derecho, también por el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho, no obstante, en atención a diversas metodologías y/o experiencias innovadoras y propias de cada UDS, está abierta la posibilidad de implementar otras para la inclusión de la niñez y la estabilización de familias migrantes.

- Por último, es necesario señalar que los proyectos a desarrollar en los territorios con población migrante se deben implementar con soluciones centradas en las realidades de las poblaciones, para que incidan directamente en su bienestar, en la medida que les permita integrarse y estabilizarse en lugar de acogida mediante el acceso a servicios y derechos de vital importancia.

Referencias citadas y consultadas

- ACNUR. (2021). Tendencias globales: desplazamiento forzado en 2020. Obtenido de: https://www.acnur.org/60cbddfd4.pdf
- ACNUR. (2021). Estadísticas vitales, consultado en: ACNUR - Datos básicos
- ACNUR. (2021). ACNUR: Los líderes mundiales deben actuar para revertir la tendencia creciente de los desplazamientos. Consultado el 3 de febrero de 2022
- Banco Mundial (2019) Migración venezolana: 4.500 kilómetros entre el abandono y la oportunidad. Consultado el 3 de febrero de 2022
- Álvarez, E. O., & Phélan, M. (2020). Migración venezolana, retorno en tiempos de Pandemia (COVID 19). Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología, 29(4), 118-138.
- BOHORQUEZ, RAMIREZ Y FLÓREZ (2016). El juego como generador de ambientes sociales enriquecidos: una posibilidad de promover la formación integral. Universidad de San Buenaventura, Bogotá, 2016.
- Convención Sobre El Estatuto De Los Refugiados (1951)
- Constitución Política de Colombia [Const] (1991). Art. 44 y 93 (Colombia).
- Circular 059 de 26 De marzo De 2015, Registraduría Nacional del Estado Civil, inscripción en el registro civil de nacimiento de los hijos de extranjeros nacidos en Colombia para efectos de demostrar la nacionalidad.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Imprenta Nacional.
- CPNA y CJN 01, (2020). Módulo 2 Curso virtual CA+J crianza amorosa
- CPNA y CJN, (2020) 02. Colombia, Movilización social por la Crianza Amorosa + Juego
- CPNA y CJN, (2021). Modelo de asistencia técnica para el fortalecimiento de capacidades de las y los servidores públicos en Crianza Amorosa + Juego.
- Corporación Juego y Niñez CJN, (2021). "Jugar para Soñar", Propuesta Pedagógica para el fortalecimiento de agentes educativos y madres comunitarias, del proyecto Familias Caminando, Jugando y Aprendiendo. Propuesta pedagógica elaborada por: Equipo Técnico Comité internacional de Rescate IRC y Equipo Técnico Corporación Juego y Niñez CJN, Bogotá 2021 (documento interno, sin publicar).

- CDN. (2008). Metodología NAVES: para jugar al derecho. En B. p. Camelo Ruth. Bogotá: Corporación Dia de la Niñez.
- CDN. (2014). Propuesta Pedagógica para la Primera Infancia desde la Metodología NAVES. Corporación Día de la Niñez.
- CORPORACIÓN JUEGO Y NIÑEZ CJN. (2014). Metodología NAVES, su ser y su hacer. Bogotá.
- Consejo Noruego para Refugiados. (2019). Identificación de necesidades de protección de la población Venezolana. Obtenido de https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2019/11/Final-Identificacio%CC%81n-de-Necesidades-de-la-Poblacio%CC%81n-Venezolana-2018-2019.pdf
- DANE. (2021). Población migrante venezolana en Colombia, un panorama con enfoque de género. Obtenido de: jul-2021-nota-estadistica-poblacion-migrante-venezolana-panorama-con-enfoque-de-genero.pdf (dane.gov.co)
- Decreto Único Reglamentario 1067 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Administrativo de Relaciones Exteriores. 26 de mayo. D.O. No. 49.523.
- Decreto 216 de 2021. por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos. 1 de marzo de 2021. D.O. de Colombia.
- GIFMM Colombia (2021). Refugiados y migrantes Venezolanos - Junio 2021, consultado en GIFMM Colombia: Refugiados y migrantes Venezolanos - Junio 2021 - Colombia | ReliefWeb el 18 ed marzo de 2022.
- Hoyuelos, A. (2006) La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, Rosa Sensat- Octaedro.
- ICBF (2021). Estrategia de estabilización, integración y futuro de niños, niñas, adolescentes, jóvenes migrantes y sus familias provenientes de Venezuela Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF
- International Rescue Committe (2020). Strategy100.
- INEE. (SF). INEE. Recuperado el 16 de 03 de 2022, de https://inee.org/es/colecciones/desarrollo-de-la-primera-infancia
- IRC, (2021). ESTRATEGY 100. ircstrategy-100brochure.pdf (rescue.org)
- International Rescue Committe. (2021). Watchlist. Consultado en: https://www.rescue.org/sites/default/files/document/5481/2021emergencywatchlistirc.p
- LEY 1997 DE 2019 (septiembre 16) Por medio del cual se establece un Régimen Especial y Excepcional para Adquirir la Nacionalidad Colombiana por Nacimiento, para hijos e hijas de venezolanos en Situación de Migración Regular o Irregular, o de Solicitantes de Refugio, Nacidos en Territorio Colombiano, con el fin de Prevenir la Apatridia.
- Migración Colombia. (2022). Consultado en: Venezolanos en Colombia - Migración Colombia (migracioncolombia.gov.co) consultado el 17 de febrero de 2022.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2009). Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia.
- Presidencia de la República de Colombia (2021). Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos ETPV. Por medio del Decreto No. 216 del 1 de marzo de 2021, el Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Colombia, establece el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos Bajo Régimen de Protección Temporal.
- Presidencia de la República de Colombia (2021). Abecé del Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos. Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia, Cancillería de Colombia, migración, 23 de febrero de 2021.
- Presidencia de la República de Colombia (2016). Ley 1804 de 2 de agosto de 2016 "Por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones".
- Presidencia de la República (2018). Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018 – 2030. https: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf .
- Presidencia de la República (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia". Documento Conpes Social. Bogotá diciembre de 2007.
- PUCHE, R., OROZCO, M., OROZCO, B., & CORREA, M. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Editorial Aleida Sánchez B. Bogotá, Cundinamarca, Colombia, Disponible en: articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf (mineducacion.gov.co)
- Resolución número 8470 de 2019, por la cual se adopta una medida administrativa de carácter temporal y excepcional, para incluir de oficio la nota 'Válido para demostrar nacionalidad' en el Registro Civil de Nacimiento de niñas y niños nacidos en Colombia, que se encuentran en riesgo de apatridia, hijos de padres venezolanos, que no cumplen con el requisito de domicilio.
- SARLÉ, P. M. (2001). Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil. Noveduc Libros.

- UNHCR (1961). CONVENCIÓN 1961. Convención para Reducir los Casos DE Apatridia
- UNICEF. (2020). La regularización migratoria como condición esencial para la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes en contexto de movilidad humana
- USAID – ESAP 01 (2021). Regularización de la población migrante, una apuesta por la integración.
- USAID & ESAP, 2021 02. De los conceptos migratorios a los instrumentos institucionales y jurídicos nacionales, regionales e internacionales.
- USAID, Proyecto Migración Venezuela – ACDI/VOCA, (2021) - Informe de niñez migrante: Caracterización de la niñez y adolescencia migrante en Colombia, consultado en Proyecto Venezuela | Caracterización de la niñez y adolescencia migrante en Colombia (migravenezuela.com) el 16 de marzo de 2022.

INTERNATIONAL RESCUE COMMITTEE

Corporación juego y niñez

The LEGO Foundation