



**Formación de formadores de infancias
precarizadas en Medellín: Un estudio investigativo hermenéutico crítico
con algunas corporaciones de la ciudad.**

Oscar Eduardo Cristancho Marquez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Pedagogo

Tutores

Mary Luz Marín Posada
Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez
Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Pedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita

(Cristancho Márquez, 2024)

Referencia

Cristancho Márquez, O. E. (2024). *Formación de formadores de infancias precarizadas en Medellín: Un estudio*

Estilo APA 7 (2020)

investigativo hermenéutico crítico con algunas corporaciones de la ciudad.

[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo a la señora que tenía que levantarse todas las mañanas a luchar por un plato de comida para su hijo.

Te amo mamá.

Agradecimientos

Agradezco a mis asesores por motivarme a nunca rendirme y guiarme en todo este proceso.

A Juliana, mi amiga incondicional, sin ti nada de esto sería posible, gracias por apoyarme siempre.

Y a todos mis seres queridos que han estado a mi lado en los momentos más difíciles, gracias por su incondicional apoyo y amor.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
1 Planteamiento del problema	8
1.1 Pregunta.....	10
2 Antecedentes	10
2.1 Antecedentes de las políticas públicas en infancias.	11
2.2 Antecedentes de Infancias Precarizadas	17
2.3 Antecedentes de Formación de Formadores	23
3 Objetivos	29
3.1 Objetivo general	29
3.2 Objetivos específicos.....	29
4 Marco teórico	30
4.1 La enseñanza y su importancia en la formación de la niñez en condiciones de precarización.	30
4.2 Infancias Precarizadas	32
4.3 Formación de formadores en infancias precarizadas	37
4.4 Síntesis del marco teórico.....	39
5 Metodología	40
5.1 Técnicas de Recolección de Datos:	41
5.2 Consideraciones éticas:	43
6 Resultados	43
6.1 Formación: Ajuste y flexibilidad en la enseñanza de infancias precarizadas	44
6.2 Infancias Precarizadas: Intervenciones familiares y la precarización estructural	47

6.3 Formación de Formadores: Capacitación crítica y reflexiva en contextos de exclusión	50
6.4 Financiación: Desafíos y sostenibilidad en el trabajo con infancias precarizadas	52
6.5 Rol del Formador: Más allá del aula, el acompañamiento integral en la precarización infantil	54
7 Conclusiones	57
7.1 La flexibilidad en la formación de formadores	57
7.2 La corresponsabilidad entre educadores y familias.....	60
7.3 La financiación como un reto estructural	62
7.4 El papel ampliado del formador	65
7.5 La inestabilidad en los equipos educativos	67
7.6 Síntesis de las conclusiones.....	69
Referencias	71
Anexos.....	72

Resumen

La investigación hermenéutica crítica sobre la formación de formadores de infancias precarizadas en Medellín analiza los retos y oportunidades que enfrentan las organizaciones sociales dedicadas a la educación de niños y niñas en condiciones de precariedad. Se identifican cinco ejes fundamentales en los resultados: la flexibilidad en la formación de formadores, la corresponsabilidad entre educadores y familias, la financiación como un reto estructural, el papel ampliado del formador y la inestabilidad en los equipos educativos.

El estudio revela que la formación de formadores no puede ser un proceso rígido, sino que debe ser adaptable a las necesidades cambiantes de los niños en condiciones de precarización. Además, destaca el rol central de las familias y la necesidad de que educadores y padres trabajen de manera conjunta para garantizar el bienestar integral de los menores. También se subraya la importancia de contar con una financiación estable que permita la sostenibilidad de los proyectos educativos, y cómo la falta de esta afecta tanto a los formadores como a los niños.

El rol del formador se amplía, ya que no solo es responsable de la enseñanza académica, sino también del acompañamiento emocional y social de los niños. Finalmente, la investigación pone en evidencia cómo la rotación constante de personal en los equipos pedagógicos impacta negativamente en la continuidad de los programas. Las conclusiones sugieren que es fundamental mejorar las condiciones de los formadores para garantizar la calidad de la educación y el bienestar de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: Formación de Formadores, Infancias Precarizadas, Pedagogía, Formación.

Abstract

The critical hermeneutic research on the training of trainers of precarious children in Medellín analyzes the challenges and opportunities faced by social organizations dedicated to the education of children in precarious conditions. Five fundamental axes are identified in the results: flexibility in the training of trainers, co-responsibility between educators and families, financing as a structural challenge, the expanded role of the trainer and instability in educational teams.

The study reveals that the training of trainers cannot be a rigid process, but must be adaptable to the changing needs of children in precarious conditions. It also highlights the central role of families and the need for educators and parents to work together to guarantee the integral wellbeing of children. It also underlines the importance of having stable funding that allows for the sustainability of educational projects, and how the lack of this affects both trainers and children.

The role of the trainer is expanded, since he/she is not only responsible for academic teaching, but also for the emotional and social accompaniment of the children. Finally, the research shows how the constant rotation of personnel in the pedagogical teams has a negative impact on the continuity of the programs. The conclusions suggest that it is essential to improve the conditions of trainers in order to guarantee the quality of education and the well-being of children in vulnerable situations.

Keywords: Training of Trainers, Precarious Children, Pedagogy, Training.

Introducción

El presente estudio se centra en la formación de formadores que trabajan con infancias precarizadas en la ciudad de Medellín, Colombia. A través de una investigación hermenéutica crítica, se busca comprender los desafíos, estrategias y procesos que atraviesan las organizaciones sociales encargadas de la educación de niños y niñas en situaciones de precariedad. Esta investigación parte de la necesidad de abordar las complejidades inherentes al contexto social, económico y político en el que se encuentran estas infancias, así como las dinámicas que impactan directamente en la labor de los formadores.

El planteamiento del problema surge de la observación de tensiones en los procesos de formación docente, las cuales están marcadas por la diversidad de programas de formación, las condiciones laborales inestables y las concepciones de infancia que prevalecen en los espacios educativos. A lo largo de este trabajo, se exploran diferentes categorías analíticas, tales como la enseñanza, la infancia, la precarización y la formación de formadores, apoyándose en referentes teóricos clave como Biesta (2017), Amador Baquiro (2021) y Judith Butler (2017).

La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas con representantes de algunas fundaciones en Medellín. A través de este enfoque, se busca no solo identificar las prácticas formativas, sino también comprender cómo estas se adaptan y responden a las condiciones de precarización que enfrentan los niños y niñas.

En el capítulo de resultados, se presentan hallazgos relacionados con la flexibilidad en los procesos de formación, el papel ampliado del formador, la corresponsabilidad entre educadores y familias, los retos estructurales en la financiación de las fundaciones, y la inestabilidad de los equipos educativos. Estas conclusiones son claves para generar un conocimiento profundo y crítico que contribuya a la mejora de las políticas y prácticas educativas en contextos de precarización.

1 Planteamiento del problema

La formación de formadores en infancias precarizadas es un tema de creciente relevancia a nivel internacional, nacional y local. En un contexto global, se reconoce la importancia de abordar las necesidades educativas de niños y niñas que enfrentan condiciones de precariedad,

debido a factores socioeconómicos, culturales o políticos. En Colombia, especialmente en ciudades como Medellín, se han realizado esfuerzos significativos por mejorar las condiciones de vida y educación de estos niños y niñas, pero a pesar de esto, aún persisten desafíos importantes. En este sentido, es necesario realizar un estudio investigativo hermenéutico crítico que aborde la formación de formadores que trabajan con infancias precarizadas de Medellín, considerando la labor de algunas organizaciones sociales en este ámbito.

La formación de formadores que atienden a infancias precarizadas en Medellín está marcada por tensiones que emergen de la diversidad en los procesos de formación, las condiciones laborales y las concepciones de infancia y trabajo en campo. Los formadores se enfrentan a una variedad de programas de formación que van desde la inducción inicial hasta la capacitación continua en el ejercicio de sus funciones, lo que plantea desafíos para la coherencia y la calidad de la educación que proporcionan. Además, la inestabilidad laboral y la falta de permanencia en sus puestos comprometen la continuidad y el impacto de su enseñanza, afectando así la experiencia educativa de los niños y niñas y niñas. Por último, las concepciones personales de los formadores sobre la infancia y sus enfoques hacia el trabajo en campo —ya sea a través de la intervención, la interacción, la interlocución o el diálogo— tienen una influencia significativa en su práctica pedagógica y en cómo se relacionan con los niños y niñas y niñas en situaciones de precariedad.

En este contexto, se reconoce entonces la necesidad de realizar un estudio investigativo hermenéutico crítico desde la perspectiva pedagógica para comprender cómo se está abordando la formación de formadores desde la interpretación de organizaciones que trabajan con infancias precarizadas, por tanto, abordaremos categorías analíticas iniciales como la enseñanza, desde la perspectiva propuesta por Biesta (2017), mientras que, para abordar la categoría inicial de infancias, nos apoyaremos en las investigaciones de Amador (2021). La noción de "precarización" será explorada a través del enfoque de Butler (2017), y para entender la "formación de formadores", nos referiremos al trabajo realizado por Quiroga (2020).

Dadas estas condiciones, se hace necesario realizar un estudio investigativo hermenéutico crítico centrado en la formación de formadores que trabajan con estas infancias, reconociendo la importancia crítica de su rol en el proceso educativo. Este un estudio investigativo hermenéutico crítico busca brindar la comprensión necesaria sobre algunos procesos que se han venido adelantando por parte de las organizaciones sociales, sobre la formación de formadores en infancias precarizadas en la ciudad de Medellín, este conocimiento servirá entonces como una base sólida

para nuevas organizaciones sociales interesadas en el tema, permitiéndoles diseñar e implementar intervenciones más efectivas y pertinentes en apoyo a las infancias precarizadas de la ciudad.

En vista de esto, el pedagogo desempeña un papel crucial en la creación del estudio investigativo hermenéutico crítico, pues es el encargado de filtrar toda la información recibida por parte de las organizaciones y de realizar las debidas reflexiones al respecto. La reflexión pedagógica en este caso no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también la comprensión profunda de las realidades sociales, culturales y económicas que afectan a los niños y niñas y niñas en condiciones precarias. El pedagogo, en su labor de filtrado y análisis, debe estar atento a las necesidades específicas de esta población precarizada, reconociendo sus derechos, potenciales y desafíos. Además, de articular estrategias educativas y sociales que promuevan el desarrollo integral de los niños y niñas y niñas en contextos adversos, buscando que este trabajo, genere un impacto positivo en sus vidas y en la sociedad en general.

1.1 Pregunta

¿Cómo se comprende la "formación de formadores" en infancias por parte de las distintas organizaciones sociales que trabajan con niños y niñas y niñas en condiciones de precarización en la ciudad de Medellín?

2 Antecedentes

Al indagar en diferentes bases de datos¹ acerca de investigaciones que dieran cuenta de Infancias vulneradas y formación de formadores para lograr comprender de qué manera estas han sido abordadas, se lograron hallar varias investigaciones en Chile y Colombia. Los 10 antecedentes aquí expuestos se encuentran en un rango de búsqueda entre el año 2002 y 2022.

En cada una de estas investigaciones se buscó comprender las categorías analíticas iniciales de la investigación: Infancias Precarizadas y Formación de Formadores. Las investigaciones encontradas han sido realizadas en su mayoría por Psicólogos, Licenciados y otros Investigadores. Con el propósito de saber cuáles son los factores, circunstancias y elementos intervinientes que han

¹ Scielo, Dialnet, Redalyc, Researchgate, Biblioteca Combos

llevado a los niños y niñas, niñas y adolescentes a este estado de precariedad, las y los investigadores evidenciaron que, en la mayoría de casos, esta problemática sigue vigente, razón por la cual se hace necesario continuar indagando y reflexionando acerca de cómo podemos generar programas, proyectos o investigaciones sobre formación de formadores que se modifiquen y acoplen a las necesidades humanas de los niños y niñas, niñas y adolescentes y los contextos que estos habitan. Por consiguiente, surge el interés por buscar y analizar una base documental que permita comprender a las infancias precarizadas y la formación de formadores.

2.1 Antecedentes de las políticas públicas en infancias.

En este apartado, se realizó la revisión de 3 escritos que dan cuenta de distintas perspectivas de infancias en las políticas públicas de nuestro país.

En un primer momento, se analiza el artículo de Gómez Vásquez, García-Gutiérrez y García Guevara (2019) “Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia”. La revisión documental realizada por las autoras ofrece una sistematización y análisis centrado en la concepción de políticas públicas para la atención a la infancia. Este enfoque les ha permitido comprender el significado de ciertos lineamientos tanto nacionales como internacionales sobre infancia y su relación con el proyecto educativo para la población infantil. De esta manera, ha sido posible identificar ciertas visiones respecto a la infancia y su relación con las políticas públicas, destacando en primer momento, un enfoque económico de la infancia, donde los documentos, especialmente los de agencias internacionales como el Banco Mundial, colocan la perspectiva de infancia centrada en el desarrollo productivo y económico, sugiriendo que la inversión en educación de calidad contribuye al crecimiento económico y al desarrollo sostenible del país.

En otra instancia, nos encontramos con una educación orientada al mercado laboral, donde se sugiere que la educación infantil sea concebida como una preparación para la futura inserción de los niños en el mercado laboral. Esta perspectiva se ve apoyada en las políticas públicas que favorecen un modelo de producción que reduce la concepción de infancia a la formación de mano de obra productiva para el desarrollo económico. Sin embargo, también se resaltan las contradicciones en las políticas públicas, pues a pesar de que los documentos mencionan una perspectiva de derechos y atención integral a la infancia, la realidad muestra un panorama de

desprotección y desafíos en la atención de los derechos de los niños en Colombia. Se revelan cifras alarmantes de abuso sexual y altas tasas de mortalidad infantil en algunas regiones del país, evidenciando la brecha entre el discurso oficial y la implementación efectiva de medidas protectoras.

Además, las desigualdades en la inversión en la infancia añaden otra capa a esta problemática. Aunque se asignan recursos para la atención a la infancia en comunidades con un alto índice de población infantil, se considera que estos recursos siguen siendo insuficientes para abordar el problema estructural de la inequidad en Colombia. La retórica jurídica de las políticas públicas no se traduce en la protección efectiva de los derechos humanos de la infancia, dejando a muchos niños en situaciones de vulnerabilidad.

Desde una perspectiva de capital social, los documentos hacen referencia a la construcción de capital social a través de la universalización de la atención integral a la primera infancia. Sin embargo, se cuestiona si esta perspectiva promueve una concepción estructural del capital social o si se enfoca en la demanda del "servicio" de la educación, dejando de lado el derecho a la atención integral de la infancia. Este enfoque plantea dudas sobre si se está realmente construyendo un tejido social sólido o simplemente se busca satisfacer una necesidad funcional del sistema educativo.

En el mismo contexto de desigualdades, se destacan las preocupantes disparidades en la atención a la infancia, especialmente en las poblaciones indígenas, donde los niños tienen un riesgo significativamente mayor de morir por desnutrición. Esto refleja un problema profundo de inequidad en la atención a la infancia en Colombia, poniendo de manifiesto la necesidad urgente de abordar las disparidades regionales y étnicas en las políticas destinadas a la infancia.

En este complejo panorama, se observa un énfasis en la preparación temprana, sugiriendo que la educación temprana es clave para que los niños adquieran los conocimientos básicos que les permitan tener éxito en etapas posteriores de su educación y en el mercado laboral. Sin embargo, este énfasis plantea preguntas sobre si esta preparación temprana está diseñada para potenciar el desarrollo integral de los niños o si se enfoca principalmente en crear futuros trabajadores eficientes. La interconexión de estas perspectivas y desafíos revela la complejidad de la situación de la infancia en Colombia, donde la articulación efectiva de políticas es crucial para garantizar un futuro justo y equitativo para todos los niños.

En conclusión, estos resultados subrayan la necesidad de un enfoque más integral y basado en derechos en las políticas públicas relacionadas con la niñez en Colombia, en lugar de priorizar el desarrollo económico sobre la protección y el bienestar de los niños.

Como segundo antecedente, se trae a colación el estudio realizado por Ochoa, S. I., & Nossa Núñez, L. (2013). *La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública*. Este aborda la relación entre los procesos de formación en educación y la política pública de infancia y examina específicamente la relación entre la formación de formadores y la política pública de primera infancia, considerando como categorías de análisis la concepción de infancia, la formación de formadores y la política pública. El estudio se basa en una metodología cualitativa que incluye revisión documental, entrevistas a directivos de programas de formación y docentes con experiencia en el campo, así como cuestionarios a estudiantes universitarios. Entre los principales hallazgos, se destaca la predominancia de una concepción de infancia vinculada a la vulnerabilidad socioeconómica, aunque también se reconoce la importancia de concebir a los niños como sujetos de derechos. Se identifica otra concepción que enfoca la infancia desde una perspectiva de desarrollo, estrechamente ligada al contexto escolar. Además, emerge la noción de niño como sujeto social e histórico, lo que implica reconocer la diversidad de experiencias infantiles. El estudio resalta la necesidad de reflexionar sobre las concepciones de infancia presentes en los programas de formación y su relación con las políticas públicas, reconociendo el papel crucial de la educación en este proceso de construcción.

El análisis de la política pública en el contexto de la formación en educación infantil revela una diversidad de enfoques y niveles de compromiso de los programas educativos. Por un lado, algunos programas se involucran activamente en la construcción de la política de infancia, liderando mesas de trabajo interinstitucionales y participando en procesos de formulación de políticas a nivel territorial. Otros programas adoptan posturas más distantes, con enfoques críticos y reflexivos que cuestionan el proceso de construcción de políticas. En contraste, hay programas que apenas comienzan a reflexionar y desarrollar posturas conscientes sobre este tema. Algunos programas abordan la política de manera tangencial a través de asignaturas aisladas, mientras que pocos tienen procesos explícitos de formación en sentido político. Según Ochoa & Nossa Núñez, (2013) se observa una confusión en algunos casos entre la política educativa y la política de infancia, lo que refleja un distanciamiento de los programas respecto a la participación activa en la

construcción de políticas o en la adopción de posturas críticas al respecto. Se destaca la importancia de que los programas formativos promuevan una comprensión clara de la política y fomenten la reflexión crítica entre los futuros docentes, evitando que estos solo sigan las prescripciones normativas sin una comprensión profunda ni un impacto significativo en la transformación educativa.

Las políticas actuales se fundamentan en la perspectiva de los derechos humanos, respaldada por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989), junto con el Código de Infancia y la Adolescencia en el ámbito nacional. Estos marcos normativos establecen la protección integral de los niños como sujetos de derechos, garantizando su bienestar y desarrollo. Sin embargo, en el panorama nacional persisten desafíos en la implementación de políticas que pasen de un enfoque asistencialista a uno basado en los derechos de los niños.

La política pública para la infancia implica entonces considerar múltiples variables relacionadas con fenómenos sociales y la concepción de lo público, centrando la atención en la infancia como eje central de su formulación. Desde la perspectiva de los derechos, se busca promover y garantizar el ejercicio de los derechos de la niñez, como el interés superior del niño, la corresponsabilidad, la participación y la vida con dignidad.

El proceso investigativo realizado por las autoras reveló tendencias relacionadas con la concepción de la infancia y las políticas públicas presentes en los programas de formación en educación infantil, lo que influye en los perfiles profesionales de los nuevos maestros y en las prácticas pedagógicas que promueven. Esta revelación sugiere la necesidad de reflexionar y revisar los procesos formativos para repensar la educación y la formación de los educadores, cuestionando para qué tipo de niños están diseñadas las políticas y propuestas educativas. Planteando la interrogante sobre si la formación aborda únicamente la actualización normativa o si también se enfoca en el sentido político de la educación, formando sujetos políticos que comprendan y cuestionen las políticas existentes.

Como último antecedente de este apartado, resulta de vital importancia traer a colación lo realizado por Nossa et al. (2014) *Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia*. Donde se menciona que el compromiso de las instituciones formadoras de formadores con la sociedad y el desarrollo del país implica la formación de profesionales competentes en la atención

integral de la primera infancia y en el fortalecimiento del rol docente. Esta tarea incluye el cambio de paradigmas educativos reduccionistas hacia enfoques más integrales. Según Peláez (s.f.), la noción errónea de que trabajar con niños requiere menos formación invisibiliza la singularidad del niño y conduce a prácticas educativas deficientes. Esto se refleja en un enfoque exclusivo en el cuidado físico y descuido de la dimensión pedagógica. La transformación hacia una atención integral reconoce a los niños como sujetos activos en su desarrollo, lo que coincide con los discursos actuales que enfatizan la importancia de la primera infancia para el desarrollo humano y social.

Para las autoras, diversos ámbitos, como la ciencia, la economía y la política, respaldan la necesidad de invertir en la primera infancia para garantizar el progreso de la sociedad. Sin embargo, para que estas intenciones se materialicen, es crucial pasar de los discursos a la acción, tal y como lo señala (Durán, 2003, como se cita en Nossa et al., 2014). Las instituciones formadoras de formadores enfrentan el desafío de construir perfiles profesionales que aborden de manera responsable y proactiva la atención integral a la primera infancia. Esto implica una estrecha vinculación con las políticas públicas y los planes de desarrollo del país, así como una transformación cultural en la educación infantil.

Por tanto, la investigación propuesta se centra en la influencia de la política pública sobre la primera infancia en los programas de formación de formadores en educación inicial, buscando analizar cómo estas políticas impactan en la formación docente y promover la reflexión y el posicionamiento frente a ellas. Por lo tanto, es fundamental examinar los antecedentes de la política pública de primera infancia para comprender su evolución y la contribución de diversos actores, incluyendo el sector educativo, en su formulación.

El contexto de la investigación se centra entonces en la interrelación entre la educación, la formación de nuevos pedagogos para la infancia y la política pública nacional, especialmente en lo referente a la movilización nacional por la primera infancia. Dos hitos importantes en la política pública son la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y el documento Conpes 109 de la política nacional "Colombia por la primera infancia" de diciembre de 2007. Pues desde 2003, se promovió la construcción participativa de la política para la primera infancia, culminando en un primer foro internacional denominado "Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década". En 2005, se lanzó el "Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia en

Colombia", estableciendo una mesa nacional interinstitucional e intersectorial liderada por el ICBF y el MEN.

La política para la primera infancia se estructuró en siete comisiones de trabajo, abordando aspectos como mapeo de investigaciones, expedición por la primera infancia, formación de talento humano, lectura en la primera infancia, comunicación y movilización, gestión y desarrollo local, y sistema de seguimiento y evaluación. Estos esfuerzos condujeron a la emisión del Conpes 109, formalizando la Política para la Primera Infancia. Sin embargo, las autoras hacen hincapié en que estos avances son solo el inicio y requieren revisión constante y aportes para su ajuste y aplicación efectiva.

El enfoque de este estudio se centra en la política como el ejercicio y la distribución del poder, donde intervienen sujetos y colectivos como protagonistas y transformadores de proyectos individuales y sociales. Reconociendo que estos sujetos y colectivos operan en contextos culturales, sociales y económicos específicos, y en momentos históricos con dinámicas particulares y que, por tanto, abordar los asuntos de política pública implica considerar múltiples variables relacionadas con fenómenos sociales, la noción de lo público y la conceptualización de los sujetos de las políticas, particularmente en el caso de la infancia.

En este contexto, Núñez et al. (2014) adoptan el concepto de política pública propuesto por Roth (2008), quien la define como "un conjunto coordinado de propósitos y objetivos, de medios y acciones que orientan las actividades de las instituciones gubernamentales, de las comunidades organizadas y de los ciudadanos para modificar una situación percibida como contraria a un derecho humano, como insatisfactoria o problemática". Pues según esta definición, una política pública va más allá de la mera promulgación de leyes; implica una serie de orientaciones, instrumentos, estrategias y acciones que el gobierno utiliza para abordar los asuntos de interés público.

Para concluir, aunque se reconocen los avances logrados, se comprende que estos son solo el primer paso en un proceso que requiere una revisión constante, análisis y aportes continuos para su ajuste y aplicación efectiva. Además, se destaca la necesidad de superar la visión de asistencia social predominante en la atención de la infancia y promover la transversalidad en las acciones intersectoriales. Es esencial tener en cuenta que las políticas públicas de infancia se enmarcan en una perspectiva de derechos humanos, tanto a nivel internacional como nacional, y se reflejan en

diversos marcos normativos y legislativos, como la Convención Internacional de los Derechos del Niño y el Código de la Infancia y la Adolescencia.

2.2 Antecedentes de Infancias Precarizadas

En este apartado, se realizó la revisión de 4 escritos que dan cuenta de las distintas problemáticas que afrontan la infancia en contextos complejos de adversidad.

Para comenzar, es de vital importancia revisar lo realizado por Henao, Gómez, Ocampo & Ramírez en el año 2008 en "Por el derecho al sueño: una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche en la ciudad de Medellín". Texto que aborda fenomenológicamente la realidad de niñas y niños que trabajan en las noches en las calles de Medellín. Se destaca la disposición abierta de los niños y niñas para ser interrogados, revelando sus vivencias y experiencias a pesar de su corta edad. A lo largo del documento, estos niños y niñas van mostrando habilidades perspicaces a la hora de narrar selectivamente su realidad y ocultar secretos. El documento titulado "Por el derecho al sueño", explora las dimensiones temporales y espaciales de la noche y la calle como escenarios tanto de riesgos como de juegos y diversión para la infancia trabajadora. Se examinan sus relaciones con la libertad, actividades lícitas e ilícitas, interacciones entre ellos, diferencias de género y la relación del dinero. La primera parte contextualiza la investigación, estableciendo objetivos, enfoque y metodología. La segunda parte detalla las vivencias, abordando temas como la calle, las noches, el sentido del dinero, la libertad, las diferencias de género y las rutinas socioeconómicas y, por último, la tercera parte concluye con una discusión que sintetiza la aproximación fenomenológica a las experiencias de estos niños y niñas trabajadores nocturnos en Medellín.

Es de destacar la perspectiva de la investigación con la que las autoras deciden abordar esta temática, ya que:

Por el Derecho al Sueño re-conceptualiza la perspectiva acerca de ellos y ellas, aquella que se ha hecho desde clientes y clientas, autoridades municipales y aquellos, aquellas transeúntes que re-corren las calles de la ciudad de Medellín. Porque, aunque ellos y ellas desarrollen capacidades, habilidades y percepciones para leer la ciudad y trabajar en la noche en las calles, no significa que se estén

desarrollando, desde la perspectiva de derechos, en condiciones de igualdad, equidad y oportunidades sociales. (Henaó et al., 2008, pp. 125)

De esta manera, “por el Derecho al Sueño” busca transformar la visión tradicional de los niños y niñas que trabajan en la noche. Criticando las concepciones previas que romantizan las habilidades de los niños y niñas trabajadoras, destacando que, a pesar del desarrollo de estas habilidades para enfrentar su entorno, la falta de igualdad y equidad persiste en sus vidas, subrayando la necesidad de abordar esta realidad desde un marco de derechos más amplio y sensible a la desigualdad social que enfrentan.

Por último, se menciona la paradoja del trabajo infantil en las calles, donde los niños y niñas, aparentemente disfrutando de su labor, sacrifican su niñez en un juego-trabajo que limita sus posibilidades, relacionando esto con la "objetividad posicional" de Amartya Sen, donde se resalta cómo, en situaciones de privación, las personas ajustan sus aspiraciones a proporciones más realistas. La dinámica callejera muestra intercambios indiferentes entre niños, transeúntes y la sociedad que finge no verlos. Los niños, conscientes de su vulnerabilidad, despliegan actuaciones para sobrevivir. El cuerpo se convierte en su herramienta de comunicación y sobrevivencia, generando lástima para obtener monedas. Se destaca la interpretación y análisis del espacio público por parte de los niños, adaptándose a distintas áreas según la actividad predominante. El dinero aparece como clave fundamental para “comprar derechos”, revelando cómo los niños experimentan la desigualdad social. Además de esto, el texto aborda las diversas perspectivas en torno al trabajo infantil. Porque mientras algunos abogan por su abolición al considerarlo una violación flagrante de derechos, otros abogan por la protección y dignificación del trabajo, reconociendo las difíciles condiciones socioeconómicas en América Latina y en países empobrecidos en general, donde erradicar el trabajo infantil puede parecer una tarea difícil. El método hermenéutico utilizado por los investigadores les permite descubrir dimensiones y perspectivas que desafían las formas convencionales de abordar el trabajo infantil, sumergiéndose más profundamente en las vivencias de los niños. Además, de destacar la necesidad de diferenciar la crítica al fenómeno del trabajo infantil como una problemática social, marcada por la desigualdad, de cualquier crítica dirigida a los niños y niñas individualmente, y se sugiere que las políticas de seguridad de las administraciones locales y las instituciones encargadas de proteger los derechos de los niños deben abordar claramente esta distinción en sus enfoques y estrategias. En conclusión, se insta a iluminar

las "zonas oscuras" para garantizar el derecho al sueño y responder a las preguntas que los niños plantean en las calles.

En segunda instancia tenemos el artículo escrito por Valencia, J., Sánchez, J., Montoya, L. C., Giraldo, Á., & Forero P., C. (2014). "Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente". Realizado con niños en situación de calle en la ciudad de Medellín, Colombia, con el objetivo de comprender las experiencias y significados que tienen las situaciones de riesgo que viven en su cotidianidad., mediante un estudio cualitativo de enfoque etnográfico, en el cual se realizaron entrevistas, observaciones y diario de campo. Siempre garantizando la confidencialidad en la divulgación de los datos de los participantes.

Los niños en situación de calle son identificados como menores de 18 años con vínculos familiares débiles o inexistentes que conviven en la calle y desarrollan estrategias de supervivencia. Estos niños enfrentan múltiples riesgos, como el abandono, abuso sexual, maltrato, desintegración familiar, búsqueda de libertad y explotación infantil. Diversas investigaciones han abordado esta problemática desde diferentes perspectivas, incluyendo factores de riesgo como el consumo de sustancias, la violencia y las infecciones de transmisión sexual. Pero este artículo en particular busca comprender las experiencias de estos niños desde su propia perspectiva y cómo enfrentan los riesgos asociados a vivir en la calle.

La calle misma se convierte en un riesgo debido a la amenaza de ser agredidos por otros niños o por la policía. Estos riesgos varían según si son de día o de noche. En el día, los niños pueden ser atropellados o maltratados por transeúntes y dueños de negocios. En la noche, los riesgos aumentan, ya que la oscuridad y la falta de presencia de personas facilitan la violencia ejercida por otros niños, la policía o grupos de limpieza social. El consumo de sustancias psicoactivas también se considera un riesgo, ya que puede atraer críticas, arrestos por parte de la policía y ser víctima de robos o ataques por parte de otros. Estar bajo los efectos de estas sustancias aumenta el riesgo de accidentes y lesiones, ya que disminuye la percepción del entorno y los reflejos.

Los niños en situación de calle reconocen la importancia de tener dinero para evitar dormir en la calle y poder pagar una habitación en un hotel que disminuya el riesgo al que están expuestos. La búsqueda de dinero y la lucha por sobrevivir en la calle son aspectos fundamentales de su vida diaria. Muchos de ellos expresan que las instituciones con las que tienen contacto, como los centros de protección, las correccionales, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la

familia, no cumplen con sus propósitos y a menudo se convierten en fuentes de riesgo, es decir que estas instituciones y su entorno familiar no brindan el apoyo necesario y, en algunos casos, empeoran la situación de los niños en situación de calle, lo que los lleva a continuar viviendo en la calle como una opción más segura en comparación con estas instituciones y sus familias.

En general, las interacciones que los niños tienen en su vida en la calle los exponen a situaciones que afectan su bienestar físico y emocional, a menudo poniendo en riesgo sus vidas, razón por la cual el estudio destaca la necesidad de programas que sensibilicen a la población para que reconozca que los niños en situación de calle merecen respeto, protección y comprensión, lo que sugiere que se debe abordar el estigma y la discriminación que enfrentan estos niños para mejorar su bienestar y seguridad.

En conclusión, el estudio pone de manifiesto la importancia de comprender la realidad de los niños en situación de calle desde su propia perspectiva y cómo los riesgos que enfrentan son una parte integral de su vida cotidiana. Además, se destaca la necesidad de abordar estos riesgos y trabajar en la sensibilización de la sociedad para brindar un entorno más seguro y comprensivo para estos niños vulnerables.

Como tercer antecedente de este apartado, y con la intención de centrar nuestra atención también hacia la población de infancia migrante, se realizó el análisis de la investigación “Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación.” Realizada por López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., Aristizábal González, L. D., & Barriga, L. C. (2018). Un “artículo que presenta los discursos contruidos a partir de la relación infancias y migraciones internacionales, mostrando cómo niñas, niños y adolescentes son vistos desde las vulnerabilidades en las migraciones y a la vez propone superar esta mirada para comprender las migraciones desde los enfoques de interseccionalidad y de derechos, centrando el análisis en el derecho a la educación en Colombia, un país que se ha convertido en lugar de tránsito y destino de migrantes, principalmente venezolanos en los últimos cinco años.” (p. 1).

El texto sugiere abordar la educación de las infancias migrantes desde un enfoque de derechos, considerando factores de discriminación y violencia, y garantizando el acceso y la permanencia en el sistema educativo, lo que implicaría una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia para asegurar que niñas, niños y adolescentes migrantes puedan ejercer su derecho a la educación en igualdad de condiciones, además de hacer énfasis en que el interés superior de niñas, niños y adolescentes debe prevalecer sobre los intereses de la política

migratoria de cualquier Estado, es decir que las migraciones de niñas, niños y adolescentes son una preocupación para los países de origen, tránsito y destino. La investigación también sugiere que los obstáculos y las condiciones precarias de vida de los niños y niñas migrantes tienen un impacto directo en su proceso educativo y se destaca la importancia de revisar los procesos de asimilación o integración a través de la escolarización como un indicador de grado de integración.

También es importante considerar las migraciones internacionales en niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva de interseccionalidad, haciendo hincapié en la importancia de abordar las necesidades específicas de cada ciclo vital y en la consideración de enfoques de género, étnico-raciales y orientación sexual en los estudios sobre riesgos y vulnerabilidades en niñas, niños y adolescentes migrantes.

La investigación hace un llamado a la exploración de vulnerabilidades no cuantitativas, pues si bien se menciona que la explotación laboral y la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes migrantes han sido analizadas desde una perspectiva cuantitativa, se destaca la necesidad de explorar y comprender otras vulnerabilidades, como su alejamiento de las instituciones educativas, convirtiendo de este modo a la educación de estos grupos en una preocupación central en futuras investigaciones. Cabe resaltar que todo esto debe ir acompañado de la formulación de políticas públicas preventivas para abordar los riesgos a los que se enfrentan niñas, niños y adolescentes migrantes, mediante una atención proactiva a las necesidades específicas de estos grupos y la creación de mecanismos para prevenir la explotación y la discriminación. A su vez se hace énfasis en la importancia de superar la perspectiva adultocéntrica y permitir que niñas, niños y adolescentes migrantes sean sujetos activos en la investigación y reflexión de sus propias realidades. Por lo que se sugiere emplear metodologías que involucren a los propios niños y niñas en el proceso de investigación y que les otorguen voz en la búsqueda de soluciones a sus problemas.

En resumen, se subraya la importancia de abordar de manera integral y multidimensional los desafíos que enfrentan las infancias migrantes en Colombia, y se enfatiza la necesidad de políticas, investigaciones y enfoques que reconozcan y respeten los derechos fundamentales de estos grupos vulnerables.

Para dar por concluido este apartado, el último antecedente es el de Díaz, J. A. (2012). *Re-creo en la educación: Del apoyo escolar a la construcción de una nueva narrativa educativa*. Corporación Educativa Combos. El proyecto Re-creo en la educación se desarrolla en el

sector de Altos de la Virgen y otros barrios de la comuna 13 en Colombia. Específicamente, se brinda apoyo a las familias y docentes de escuelas del barrio San Javier. El proyecto tenía como objetivo eliminar barreras que impedían el acceso a la educación en contextos de conflicto armado, así como promover ambientes escolares y comunitarios protectores de la niñez.

La mirada integral de Combos abarca todos los aspectos de la vida educativa de los niños y las niñas, desde cómo se preparan para asistir a la escuela hasta que se acuestan por la noche. Rompe con la idea de la escuela como un castillo protegido de lo mundano y reconoce que en ella confluyen problemáticas sociales y tensiones que deben ser abordadas. Los encuentros de Apoyo Escolar buscan vincular las historias, vivencias y emociones de los niños y niñas para aprender desde la experiencia. Se enfatiza el aprendizaje a través de la vida, el goce, la lectura, la confianza, el juego y la creación. Combos no busca medir resultados a través de competencias, sino que valora los aprendizajes desde la vida de los niños y niñas y busca reconocer y potenciar su mundo interior.

Las pedagogas del proyecto reconocen que su trabajo no se basa en cifras y porcentajes, sino en las necesidades, intereses y dificultades de los niños y niñas. La pedagogía y el apoyo emocional se entrecruzan para abordar estas dimensiones de manera integral. El enfoque pedagógico de Combos se basa en el enfoque constructivista, la propuesta metodológica de aprendizaje colaborativo y las propiagogías², que enfatizan la escucha del cuerpo, la recuperación de la palabra y otras dimensiones de aprendizaje. La importancia del acompañamiento emocional en el Apoyo Escolar se resalta como un factor central para incluir, motivar y mantener a los niños y niñas en la escuela. El documento también resalta la relevancia del aprendizaje basado en la experiencia, abogando por un enfoque donde los niños y niñas aprenden mediante la acción. Destaca la importancia de involucrar los sentidos y el cuerpo en el proceso educativo, facilitando una comprensión más profunda. Se enfatiza la creatividad a través de actividades manuales que fomentan la construcción y la invención. Además, se subraya la conexión del aprendizaje vivencial con

² Concepto que acuña las pedagogías propias de Combos, creado en el marco de la sistematización institucional "Ha seres de Resistencia" 2008.

la vida diaria, permitiendo a los niños aplicar lo aprendido en decisiones cotidianas. El enfoque en las emociones y el desarrollo personal se presenta como fundamental, junto con la idea central de que el disfrute es clave para motivar la participación. Se destaca la importancia del acompañamiento individualizado, basado en la confianza y el diálogo, como un elemento esencial para crear un entorno donde los niños y niñas se sientan seguros y dispuestos a aprender.

Y, por último, se habla de la necesidad de ejercer autoridad con afecto, reconociendo la importancia de establecer límites desde un lugar de amor y respeto hacia los niños y niñas. Se destaca la autoevaluación y responsabilidad como componentes esenciales, donde los niños son responsables de sus acciones y se les motiva a reflexionar sobre su impacto en el grupo. La combinación de acompañamiento emocional y apoyo escolar se presenta como una reflexión sobre cómo integrar ambas dimensiones de manera efectiva. Se sugiere aprovechar cualquier oportunidad en el apoyo escolar, ya sea en actividades académicas o cotidianas, para brindar apoyo tanto académico como emocional.

2.3 Antecedentes de Formación de Formadores

En este apartado, se realizó la revisión de 3 escritos que dan cuenta de lo adelantado por algunos autores en cuanto a la Formación de Formadores tanto en Chile como en Colombia.

Para comenzar, traeré a colación a Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. Donde menciona la escasez de estudios sobre la formación de formadores en América Latina y el Caribe. Pues de los aproximadamente ochenta artículos y libros revisados sobre formación docente en la región en los últimos doce años, solo cinco se centran en la formación de formadores. Esta falta de investigación contrasta con el interés evidente en la formación de formadores en América del Norte.

La literatura revisada por Vaillant (2002) sugiere la necesidad de una reforma profunda en el sistema educativo y las condiciones de trabajo docente, con un enfoque en la transformación del docente de un "solista" a un "acompañante" del alumno. Sin embargo, a pesar de la formulación de políticas que evocan un "docente ideal", estas no se traducen en medidas concretas para su realización. La formación docente se percibe como obsoleta, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional continuo.

Los desafíos en América Latina y el Caribe incluyen la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente, tanto antes del empleo como durante el servicio. Los programas actuales a menudo carecen de énfasis en la práctica en el aula y la preparación de las materias, lo que resulta en un cuerpo docente mal capacitado y métodos de enseñanza inadecuados. Además, el bajo prestigio de la profesión docente y la falta de atención a las necesidades de los alumnos desfavorecidos agravan estos problemas.

Los estudios sobre la formación de formadores presentan dificultades debido a las imprecisiones en los conceptos de "formador" y "formación". Algunos autores los consideran casi sinónimos de educadores debido a la similitud en el interés por los conocimientos y su transmisión, así como en la evolución de sus funciones. Otros no distinguen entre educación y formación de adultos. Los trabajos que conceptualizan la figura del formador en América Latina lo definen como el docente mismo, aquel que tiene contacto directo con los alumnos y está dedicado a la formación de maestros y profesores, realizando tareas diversas en formación inicial y permanente, innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas educativas, destacando la importancia de que los formadores posean experiencia docente, formación científica y didáctica rigurosa, conocimientos de las principales líneas de aprendizaje, capacidad para trabajar con adultos y preparación para facilitar los cambios que surjan en el sistema educativo.

En cuanto a los aportes metodológicos, hay pocos estudios disponibles. Uno de ellos es el realizado por Huberman, S. (1996), y mencionado por la autora, donde examina las características profesionales de los formadores según las técnicas de formación y su disposición para mejorar su estilo de enseñanza con el apoyo adecuado. Evidenciando que los profesores tienden a utilizar un estilo de enseñanza frontal similar al recibido en su formación, pero que podrían integrar otros estilos más activos, además el uso de materiales y capacitación adecuados mejora los resultados y facilita el aprendizaje interactivo. Sin embargo, la formación recibida por los profesores tiende a carecer de orientación práctica, lo que genera una discrepancia entre la metodología promovida y la utilizada en su formación, este estudio concluye que los formadores deben emplear métodos activos y ser modelos para los alumnos si desean fomentar el uso de métodos similares en el aula.

Para finalizar Vaillant (2002) sugiere que las políticas educativas deben considerar la formación de formadores como una de sus prioridades por las siguientes razones fundamentales:

Importancia estratégica del formador: Los formadores desempeñan un papel crucial en la transformación educativa, ya que el número de docentes sigue aumentando con el desarrollo de la sociedad. En América Latina, entre 1990 y 1997, el número de docentes creció significativamente, lo que destaca el papel estratégico de los formadores en el desempeño profesional de estos docentes.

Dificultad para conceptualizar la figura del formador: Existe una amplia gama de tareas que realizan los formadores, no limitadas solo a la formación inicial y continua de docentes, sino también en áreas de innovación, asesoramiento y ejecución de proyectos en educación formal y no formal. Esta diversidad requiere una definición clara y precisa de la figura del formador para orientar las políticas educativas de manera efectiva.

Heterogeneidad en la formación de formadores: La investigación muestra una gran variabilidad institucional en la formación de formadores en América Latina, lo que influye en la calidad y el enfoque de esta formación. La diferenciación dentro de la formación inicial de docentes, según actúen en diferentes instituciones, también es un factor que considerar en la definición de políticas educativas.

Necesidad de actualización de conocimientos: Muchos formadores carecen de conocimientos disciplinarios y pedagógicos actualizados para formar adecuadamente a los docentes. La falta de actualización de conocimientos y la escasa variedad en la preparación recibida contribuyen a este problema.

Contradicción entre el modelo ideal y el desempeño real: Existe una discrepancia entre el modelo de enseñanza "ideal" promovido en la formación de formadores y el desempeño real en el aula. Es fundamental que las intervenciones de los formadores incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y en el aprendizaje de los alumnos.

Falta de conexión con las escuelas: Los formadores suelen carecer de conexión con las escuelas, lo que limita su actualización sobre las prácticas e innovaciones educativas. Además, la falta de habilidades de investigación y hábitos de lectura dificulta su capacidad para mantenerse al día con las nuevas tendencias y enfoques educativos.

Como siguiente antecedente tenemos el trabajo realizado por Castro et al. (2022) Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. Donde destaca que en cuanto a las

cualidades de un buen formador de formadores, docentes y estudiantes resaltan la necesidad de competencias transversales asociadas a la comunicación y características personales como cercanía, empatía, humildad, disponibilidad y flexibilidad. Esto subraya la exigencia y complejidad del papel de los formadores de formadores, que abarca diversos ámbitos como la universidad, las escuelas y la comunidad, teniendo múltiples identidades como docentes, investigadores y articuladores entre la escuela y la universidad.

En el contexto chileno que se desenvuelve este estudio, las instituciones de educación superior han llevado a cabo acciones de profesionalización de la docencia universitaria, incluyendo la formación de formadores, aunque sin la especificidad necesaria asociada a la disciplina y la complejidad que requiere la formación inicial docente. Además, la adopción mayoritaria de modelos educativos orientados al desempeño en las instituciones de educación superior desafía al formador de formadores a adoptar esquemas de enseñanza que promuevan los logros en los estudiantes, reconociendo así la importancia de adquirir competencias o cualidades transversales para adaptarse a los diversos contextos en los cuales se desenvuelven los individuos.

La revisión sistemática de literatura realizada en este estudio y los resultados obtenidos permitieron extraer cinco conclusiones fundamentales. En primer lugar, se destaca el interés de la comunidad académica e investigativa por identificar y analizar las cualidades requeridas por un formador de formadores, como lo demuestra el significativo número de publicaciones sobre el tema en los últimos cinco años en Chile.

En segundo lugar, se identificaron diez competencias que configuran el perfil del formador de formadores, clasificadas en tres grandes dimensiones: experiencia en el sistema escolar, comunidades de aprendizaje, identidad profesional y manejo didáctico y disciplinar conforman la dimensión pedagógica; investigador activo, reflexión continua de prácticas y actualización permanente conforman la dimensión investigativa; y el uso de TIC, competencias interpersonales y atención a la diversidad conforman la dimensión transversal.

En tercer lugar, se observa una clara coincidencia en la literatura respecto a dos ámbitos ampliamente reconocidos en la academia: docencia e investigación. La relación entre ambas funciones es esencial para el formador de formadores, quien se percibe como un investigador activo capaz de transferir su actividad investigativa al proceso formativo.

En cuarto lugar, se destaca la importancia de la dimensión transversal, que aborda aspectos como el uso de las TIC y las competencias interpersonales, especialmente relevante en un contexto de virtualización de la educación y la diversificación de perfiles estudiantiles en la educación superior.

Finalmente, se resalta la concurrencia de las tres dimensiones identificadas (pedagógica, investigativa y transversal) como fundamentales para desarrollar un perfil del formador de formadores. Esto proporciona una base sólida para la sistematización de competencias y la formulación de un perfil concreto para quienes forman profesores.

En cuanto a las proyecciones del estudio, se destaca la importancia de la transferencia de conocimiento generado hacia las instituciones educativas formadoras de profesores. Esto podría influir en la adopción de perfiles específicos y sistemas de evaluación para los formadores de formadores, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la formación docente y al cumplimiento de las aspiraciones educativas de los países.

Como último antecedente tenemos el estudio realizado por Gallego et al (2015) Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. Que se centra en comprender la relación entre el saber pedagógico de las licenciadas de la Fundación FAN y sus prácticas de intervención con la primera infancia. El estudio se realizó con 50 participantes, privilegiando estrategias como talleres individuales, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y observación participante. Los hallazgos resaltan la importancia de que los agentes educativos tengan un dominio tanto teórico como práctico del saber específico de la primera infancia para contribuir significativamente al desarrollo infantil y a la calidad de la educación inicial.

La introducción del estudio destaca el creciente interés en la primera infancia y el papel crucial de los agentes educativos en su formación integral. Se menciona el proyecto "Saber y hacer de los profesionales en educación inicial: el caso de la Fundación FAN", que surge debido a la percepción de un vacío en la formación de maestras en educación inicial, especialmente en la articulación entre lo teórico y lo práctico. Se reconoce el esfuerzo de las instituciones de educación superior por fundamentar teóricamente el saber pedagógico de las licenciadas en educación preescolar, pero se destaca la necesidad de un equilibrio entre la teoría y la práctica en la formación docente. El artículo busca contribuir al conocimiento sobre las prácticas de los docentes de

educación inicial y su relación con el saber pedagógico, así como ofrecer ideas para la revisión de los currículos de las licenciaturas en educación preescolar.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo desde una perspectiva hermenéutica. Se emplearon técnicas de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, talleres pedagógicos y observaciones de campo. Para la elaboración del artículo, se llevó a cabo una revisión documental centrada en el saber docente, abordando tanto la teoría como la práctica. Se seleccionaron artículos de investigación y reflexión recientes que discutían el rol del maestro en la primera infancia. A partir de estos textos, se identificaron categorías relacionadas con el objeto de estudio, como el saber pedagógico, el saber docente y la práctica educativa. Se realizó un rastreo de estas categorías en diversas bases de datos en línea y bibliotecas de universidades públicas y privadas de Medellín, incluyendo la Fundación Universitaria Luis Amigó, la Universidad de Medellín, la Universidad de Antioquia y la Universidad de San Buenaventura. Se encontraron 15 textos relevantes relacionados con el tema de interés, que se utilizaron para fundamentar las reflexiones del estudio. Estos textos se clasificaron por categorías, se ficharon y se ensamblaron para dar coherencia al desarrollo temático del artículo.

Gallego et al (2015) menciona que al hacer alusión al acompañamiento afectuoso y la facilitación de ambientes de aprendizaje con calidad para orientar a niños y niñas, es importante entender que el MEN se refiere a los agentes educativos como toda persona responsable de orientar las acciones directas con los niños; es el mediador permanente de sus necesidades e intereses, de las relaciones vitales en la vida familiar y comunitaria, y es el principal soporte del acto educativo; es el educador por excelencia (Guía operativa del Ministerio de Educación Colombiano, 2010, p. 157)

En conclusión, la educación es un fenómeno complejo que no puede ser definido de manera universal debido a las múltiples perspectivas disciplinares que lo rodean. Sin embargo, para los autores es fundamental reconocer su función social como eje transversalizador de las relaciones humanas, marcadas por la diversidad de pensamiento y la formación del ser humano ideal. La atención a la primera infancia se presenta como un aspecto crucial para el desarrollo físico, psicológico y social del individuo. Por lo tanto, es necesario garantizar una educación de calidad, lo que implica comprender las competencias de los docentes que trabajan con los niños en este periodo crítico de la vida.

El estudio realizado resalta la necesidad urgente de que las instituciones formadoras de maestros estén en constante comunicación con el mercado laboral, para comprender las demandas y necesidades surgidas a partir de los lineamientos legislativos y las dinámicas sociales. Esto se evidencia en la falta de articulación entre teoría y práctica experimentada por las maestras al enfrentarse al mercado laboral. Por lo tanto, los currículos y perfiles profesionales de las facultades de educación deben ser revisados constantemente para preparar de manera integral a los profesionales que trabajarán con la primera infancia. En este sentido, es crucial investigar las articulaciones teórico-prácticas realizadas por los maestros en su vida laboral, con el fin de mejorar la formación y acompañamiento de los niños del país durante sus primeros años de vida, puesto que esta revisión constante permitirá fortalecer la calidad de la educación preescolar y contribuir significativamente al desarrollo infantil en el país.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender críticamente los procesos de formación de formadores de niños y niñas en condiciones de precariedad, implementados por algunas organizaciones sociales de la ciudad de Medellín (Colombia).

3.2 Objetivos específicos

- Analizar las estrategias pedagógicas que implementan algunas organizaciones sociales para la formación de formadores de niños y niñas en condiciones de precarización.
- Identificar el rol de los formadores en contextos de precarización infantil, enfatizando su papel como agentes de cambio y su participación en el acompañamiento emocional, social y familiar de los niños y niñas.

4 Marco teórico

El referente conceptual actual busca conceptualizar elementos fundamentales de las prácticas de formación en organizaciones sociales que hacen trabajo educativo con infancias precarizadas. En una primera etapa, se explorará el concepto de "Enseñanza" según Biesta (2017), el cual permitirá vislumbrar la importancia de este concepto como un acto trascendental que enriquece la experiencia educativa. En un segundo momento, se abordará la concepción de la "Infancia" según Amador (2021). Posteriormente pasar al concepto de "Precarización" propuesto por Butler (2017) para luego realizar una conexión entre ambos conceptos que dará forma al término "Infancias Precarizadas" que se configura como una herramienta que nos permitió comprender las dinámicas experimentadas por los niños y niñas y niñas beneficiarios de los proyectos realizados por las distintas organizaciones sociales de Medellín. Y, por último, se abordará el concepto de "Formación de formadores" establecido por Quiroga (2020).

4.1 La enseñanza y su importancia en la formación de la niñez en condiciones de precarización.

Biesta (2017) aborda la enseñanza como un acto de trascendencia que va más allá de la simple transferencia de conocimiento. Esta perspectiva es crucial en la formación de niños y niñas y niñas en condiciones de precariedad donde el formador no solo transfiere conocimiento, sino que también aporta algo nuevo y valioso a la situación educativa. "Frente a la idea del docente como compañero o facilitador del aprendizaje, yo sugiero que deberíamos considerar al docente como alguien que, en el sentido más general, aporte algo nuevo a la situación educativa, algo que no estaba allí de antemano" (Biesta, 2017, p. 62). Este enfoque resalta entonces, la importancia de que los educadores aporten experiencias y conocimientos que puedan transformar la realidad de los niños y niñas y niñas, ofreciéndoles nuevas perspectivas y posibilidades, entendido así, que la enseñanza no puede reducirse a la mera creación de entornos de aprendizaje; sino que más bien, implica aportar algo nuevo a la situación educativa, algo que no estaba presente de antemano.

La trascendencia, en el contexto de la enseñanza, no busca imponer un autoritarismo educativo, sino resaltar la riqueza inherente a la contribución del docente. La enseñanza, según Biesta, no solo se trata de comunicar información, sino que más bien es un regalo que enriquece la

experiencia educativa. Este acto de dar y recibir, al que Biesta se refiere como "ser enseñado", implica estar abierto a la recepción de la enseñanza y asignar un espacio significativo para las interrupciones en la comprensión y el ser del educando.

En este recorrido por el concepto de enseñanza, Biesta (2017) reconoce la necesidad de "proceder con un sentido de la ironía, es decir, con un sentido de incredulidad en sí mismo, un sentido de impotencia o de fragilidad." (p.74), donde la enseñanza sea vista como un proceso complejo y dinámico que requiere una actitud abierta, crítica y reflexiva por parte de los educadores. La ironía, la incredulidad en sí mismo y la aceptación de la fragilidad son elementos clave para mantener una práctica educativa enriquecedora y auténtica, especialmente con niños y niñas en condiciones precarias. La trascendencia no se presenta como una certeza, sino como un compromiso con la incertidumbre y la complejidad del proceso educativo.

Además de esto, Biesta desafía con determinación el "sentido común" del constructivismo educativo, cuestionando la perspectiva que ve al docente como un mero facilitador del aprendizaje. En su obra "El Bello Riesgo de Educar", propone una reconsideración integral del papel del educador al expresar de manera contundente que: "Frente a la idea del docente como compañero o facilitador del aprendizaje, yo sugiero que deberíamos considerar al docente como alguien que, en el sentido más general, aporte algo nuevo a la situación educativa, algo que no estaba allí de antemano" (Biesta, 2017, p. 62). Esta afirmación evidencia la llamada de Biesta a repensar la función del docente como un participante activo en la creación y enriquecimiento de la experiencia educativa. Al desafiar la noción simplista del docente como un simple guía, Biesta defiende la idea de que los educadores tienen la capacidad de aportar elementos distintivos que trascienden la facilitación convencional del aprendizaje. La propuesta de Biesta, destacada en esta cita específica, busca revitalizar la percepción del docente como un contribuyente esencial, más allá de ser simplemente un facilitador, rescatando así la riqueza inherente al acto educativo.

Adicional a esto, Biesta señala: "El otro motivo, tal vez más importante, tiene que ver con el hecho de que reclamar una posición de trascendencia corre el riesgo de convertir la autoridad educativa en autoritarismo educativo, lo cual obstruiría la educación misma que se está intentando generar" (Biesta, 2017, p. 74). Pues al igual que existe una necesidad de contar y desarrollar una historia diferente acerca de la enseñanza y los docentes, existe también la necesidad de contar y desarrollar una historia diferente acerca del alumno, una historia en la que el alumno no sea un alumno-consumidor cuyas necesidades haya que cubrir de la manera más eficaz, sino un alumno

abierto al regalo de la enseñanza, un alumno que pueda acoger lo inoportuno, un alumno que no se limite a la tarea de aprender del profesor, sino que esté abierto a la posibilidad de ser enseñado (Biesta, 2017, p. 75). Aquí el autor destaca la preocupación sobre reclamar una posición de trascendencia en la enseñanza. Aquí, trascendencia no se refiere a una superioridad autoritaria, sino a la idea de ir más allá de la simple facilitación del aprendizaje. La trascendencia implica entonces la capacidad del docente para aportar algo único y valioso a la situación educativa, una perspectiva que va más allá de lo que ya estaba presente. La advertencia que se realiza sobre el riesgo de convertir la autoridad educativa en autoritarismo educativo subraya la importancia de equilibrar el papel del docente como guía con la necesidad de evitar una posición de poder opresiva. Biesta destaca que la trascendencia no debería conducir a la imposición autoritaria de conocimiento, sino más bien a un enriquecimiento mutuo entre docente y estudiante.

En conclusión, la enseñanza, en el contexto de la niñez en condiciones de precarización, debe ser entendida como un proceso dinámico y contextualizado que reconoce y valora las experiencias y realidades de los niños y niñas y niñas. Debe ser un proceso que no solo busca impartir conocimiento, sino también inspirar y empoderar a los estudiantes para que se conviertan en participantes activos en su propio proceso educativo y en la sociedad. La visión de Biesta nos recuerda que la educación es más que la suma de sus partes; es un acto humano esencial que tiene el poder de transformar vidas y comunidades.

Por lo tanto, la enseñanza como la concibe Biesta (2017) es un llamado a todos los educadores para que reconozcan la importancia de su rol y la profundidad de su impacto. Es una invitación a abrazar la incertidumbre y la complejidad del proceso educativo, y a comprometerse con una práctica pedagógica que sea tanto reflexiva como transformadora. En la formación de la niñez en condiciones de precarización, este enfoque no solo es deseable, sino esencial para garantizar que la educación sea un regalo que enriquezca y transforme, y no simplemente una transacción de conocimiento.

4.2 Infancias Precarizadas

Para poder hablar de infancias precarizadas, primero es fundamental hablar de infancias, y en este caso, traer a colación la perspectiva de Amador Baquiro, J. C. (Amador, 2021). En su escrito “Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños y niñas como agentes

sociales”, donde menciona que “en relación con los niños y niñas, se puede afirmar que estos son actores sociales portadores de experiencias, necesidades e intereses propios.” (p.23). Esta visión desafía la percepción tradicional de los niños y niñas y niñas como sujetos pasivos receptores de la cultura adulta, otorgándoles un papel activo en la construcción de sus vidas y su participación en la sociedad, pues para el autor la infancia no es estática; es un elemento estructural que varía su posición en el tiempo y el espacio según las necesidades e intereses de la sociedad adulta dominante (p.29). Esto implica que la infancia no es una realidad fija, sino una construcción social que se adapta a los contextos culturales y sociales.

Por tanto, los niños y niñas aprenden las prácticas discursivas de la sociedad y se acomodan estratégicamente dentro de las pautas sociales de lo masculino o femenino para ser reconocidos en el orden social vigente (p.30). Amador enfatiza que los niños y niñas no solo reproducen la cultura, sino que también la producen y la transforman al participar en rutinas culturales y reinterpretar los códigos culturales.

La infancia, según Amador (2021), es una noción abstracta que se entiende mejor al considerar a los niños y niñas como sujetos históricos que habitan el espacio social de la infancia de manera particular (p.31). Además, aboga por reconocer a los niños y niñas como agentes sociales, participantes activos en la construcción de sus propias vidas y en la sociedad (p.34). El autor destaca la capacidad expresiva y narrativa de los niños y niñas para dar cuenta de muchos detalles del mundo compartido en el que viven (p.35). En este enfoque, se enfatiza la importancia de centrarse en la voz de los niños y niñas y en su capacidad para expresar y narrar sus experiencias. Desde el punto de vista metodológico, Amador sugiere el uso de métodos biográfico-narrativos, historias de vida y entrevistas en profundidad para comprender las experiencias infantiles (p.36), debido a que estos métodos buscan incluir la perspectiva de los niños y niñas y destacar su capacidad expresiva y performativa.

Por otra parte, Amador aborda el tema del trabajo infantil, reivindicando el derecho al trabajo de los niños y niñas no como una actividad que legitima la precariedad, sino como una posibilidad de participar y decidir en la sociedad (p.42). Subraya que los niños y niñas pueden hacer aportes valiosos tanto a sus familias como a la sociedad mediante su trabajo.

Colángelo (2005), citado por Amador, destaca que la diversidad de experiencias infantiles, que incluyen la pertenencia a grupos de edad, historias grupales particulares, vivir en hogares pobres o en aquellos donde se satisfacen sus necesidades básicas (p.4). Esta cita permite reconocer

la importancia de la heterogeneidad en las experiencias infantiles, pues permite comprender que no existe una única narrativa o experiencia "típica" de la infancia. Cada niño vive en un contexto único, y factores como la edad, la cultura, la situación socioeconómica y otros, influyen en sus vidas de maneras diversas. Este reconocimiento es esencial para la formulación de políticas y prácticas que sean sensibles a las necesidades y diversidad de los niños y niñas, evitando la aplicación de enfoques universalizadores que podrían pasar por alto estas diferencias significativas.

Amador subraya la capacidad de los niños y niñas para comprender y narrar tanto situaciones gratificantes como aquellas que pueden ser límites o desafiantes (p.52). Esta cita enfatiza la capacidad y la importancia de los niños y niñas para compartir sus experiencias de manera amplia y matizada, subrayando la necesidad de escuchar sus voces y considerar sus perspectivas en la comprensión de las infancias. Esto también respalda la idea que ha venido abordando el autor de que los niños y niñas son agentes activos en la construcción de sus propias narrativas y en la definición de sus experiencias.

Finalmente, Amador sugiere que los resultados de las investigaciones centradas en la infancia pueden contribuir a la autonomía progresiva del campo, configurando nuevos objetos de estudio y metodologías que hagan visibles a los niños y niñas desde sus propias experiencias y mundos de vida (p.55).

En conclusión, la infancia, según Amador, es conceptualizada como una construcción discursiva, social e histórica donde los niños y niñas no solo son receptores pasivos de la cultura, sino actores sociales con capacidad para aprender, adaptarse, producir y transformar la cultura en la que participan. La diversidad de experiencias infantiles, la valoración del trabajo infantil y la capacidad expresiva y narrativa de los niños y niñas son aspectos clave en esta conceptualización. La voz de los niños y niñas se considera esencial, y se enfatiza la necesidad de métodos de investigación que destaquen su perspectiva única y sus contribuciones al conocimiento.

Ahora bien, para hablar de infancias precarizadas, también es necesario abordar en primera instancia la categoría de "Precarización", por esto, Judith Butler (2017) en su artículo "Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle", resalta la centralidad de las necesidades corporales en las movilizaciones políticas, donde los cuerpos en las calles representan una resistencia activa contra la precariedad. La autora identifica requisitos básicos del cuerpo, como comida, abrigo, protección y libertad de movimiento, que son fundamentales en la organización y protección de las necesidades corporales. Butler enfatiza que la precariedad está

intrínsecamente vinculada a la sociabilidad y a las relaciones interdependientes, exponiendo las dimensiones frágiles y necesarias de la interdependencia humana. La pregunta ética "¿Quién eres?" se convierte en un elemento clave en la construcción de alianzas éticas, desafiando categorías preestablecidas y fomentando la resistencia basada en el cuidado mutuo. La presencia de cuerpos en las calles, expuestos a la fuerza policial, simboliza la resistencia contra la precariedad, destacando la vulnerabilidad y el riesgo físico inherente a la lucha política. La precariedad no solo es una condición individual, sino una dimensión política que revela la interconexión de las necesidades corporales con la resistencia colectiva. En última instancia, Butler aboga por la resistencia contra las estructuras que perpetúan la precariedad, reconociendo la importancia de la interdependencia y la coalición en la lucha política (Butler, 2017, p. 14, 25).

Es importante destacar lo dicho por la autora cuando menciona que:

En primer lugar, pretende afirmar que toda vida es precaria, y que este carácter de precariedad afecta tanto a la vida humana como a la no humana. En cierto sentido, la precariedad implica que somos animales humanos, y que por tanto estamos conectados con otros tipos de seres vivos. En segundo lugar, pretendo mostrar una precariedad producto de una política, la misma que intenta crear más precariedad para unas poblaciones que para otras. Es lo que se podría llamar una distribución diferencial de la precariedad, la cual está ligada con la distribución diferencial de la salud y de los bienes, y que también se relaciona con el aspecto de la vida humana expuesta al hambre, a la intemperie, la violencia o la destrucción. (Córdoba, D., y Meloni, C. 2011, p. 69)

De esta manera Judith Butler expone en la entrevista la noción central de la precariedad de la vida, abordando aspectos fundamentales de su perspectiva. Pues, en primer lugar, destaca la universalidad de la precariedad al afirmar que toda vida, tanto humana como no humana, está inherentemente marcada por esta condición. Esta concepción desafía la idea de que ciertas vidas están exentas de vulnerabilidad, subrayando la interconexión entre todas las formas de vida.

La precariedad no solo se limita a la fragilidad física, sino que implica la vulnerabilidad y la exposición a las dinámicas de poder. Butler desafía la noción de que algunas vidas son expulsadas de la protección política y de la ley, señalando que las formas contemporáneas del poder incluyen modos de globalización en los cuales no hay un soberano claro. "Butler en la entrevista realizada por Córdoba y Meloni (2011) sostiene entonces que la precariedad está intrínsecamente

ligada a las relaciones de poder y que las vidas desprotegidas no están "fuera de la política", sino saturadas de estas relaciones" (p.70).

Para finalizar, traigo a colación la siguiente cita: "Salimos a las calles porque necesitamos caminar o movernos allí, necesitamos que las calles sean estructuradas para que, aunque estemos en silla de ruedas, nos podamos mover y podamos atravesar ese espacio sin obstáculos, acoso, detención administrativa, miedo a ser lesionados o muerte" (Butler, 2017, p. 16). Pues se puede establecer una conexión significativa entre las movilizaciones callejeras y las necesidades corporales fundamentales, destacando la importancia de un entorno urbano estructurado y accesible. Esta relación se vincula estrechamente con el concepto de precarización, ya que la falta de estructuras adecuadas en el espacio público puede contribuir a la vulnerabilidad y exposición de ciertos cuerpos a riesgos físicos y limitaciones en la participación social. La precarización, según lo discutido previamente, implica la asignación desigual de condiciones necesarias para una vida digna, y aquí se observa cómo la falta de accesibilidad y seguridad en las calles puede contribuir a la precariedad de ciertos cuerpos. Además, la mención de obstáculos, acoso y detención administrativa sugiere la presencia de estructuras políticas y sociales que pueden intensificar la precarización al afectar la libertad de movimiento y la seguridad de los individuos en el espacio público. En resumen, este pequeño fragmento ilustra muy bien cómo las condiciones precarias en el entorno urbano pueden tener implicaciones directas en la realización de derechos corporales fundamentales y cómo la precarización puede manifestarse en la falta de estructuras que garanticen la inclusión y seguridad de todos en la esfera pública.

Para efectos de la elaboración de esta tesis, a partir de la conceptualización de la infancia propuesta por Amador (2021), donde los niños y niñas son actores sociales con experiencias, necesidades e intereses propios, y la perspectiva de precarización de Butler (2017), que resalta la precarización y la exposición a dinámicas de poder, se puede definir la infancia precarizada como la situación de aquellos niños y niñas que, debido a factores sociales, económicos, políticos o culturales, se encuentran en una posición de mayor vulnerabilidad y riesgo

Esta precariedad no solo se refiere a la falta de recursos materiales, sino también a la exposición a condiciones que limitan sus derechos, su desarrollo y su capacidad de agencia. La pobreza, la violencia, la discriminación, la falta de acceso a educación y salud de calidad, y la explotación laboral son solo algunos de los factores que pueden contribuir a la precarización de las infancias. Este nuevo concepto implica reconocer la complejidad de las experiencias infantiles,

considerando la intersección de factores como la edad, la cultura, la situación socioeconómica, el género, la etnia, el origen, el aspecto físico, las dificultades de aprendizaje con o sin discapacidad, y cómo estas condiciones afectan el desarrollo y la participación de los niños y niñas en la sociedad. Además, destaca la importancia de abordar las condiciones estructurales y políticas que contribuyen a la precarización de la infancia para promover entornos más inclusivos y seguros para todos los niños y niñas.

4.3 Formación de formadores en infancias precarizadas

La formación de formadores en el contexto de la educación intercultural es un tema relevante en Colombia, según lo señalado por Quiroga (2020). Esta perspectiva de formación docente se ha desarrollado recientemente en el país, con un enfoque particular en aspectos históricos, representaciones sociales y relaciones de poder en el proceso formativo de los maestros. Se destaca la necesidad de una formación docente contrahegemónica que promueva el reconocimiento del otro, de la diversidad cultural y de las experiencias de los sujetos involucrados en el proceso educativo (Quiroga, 2020; Huergo & Morawicki, 2010).

La propuesta de Abdallah-Preteille (2006), como se menciona en el texto, va más allá de la concepción tradicional de la cultura como una entidad aislada y estática. En cambio, propone entender la formación de formadores como un proceso de conocimiento del otro, enfatizando las relaciones interculturales y la importancia de reconocer y valorar las experiencias y saberes de todos los actores educativos. Esta perspectiva implica abandonar prácticas educativas basadas en la jerarquización y estigmatización social, promoviendo relaciones más horizontales y democráticas en el ámbito educativo (Abdallah-Preteille, 2006; Quiroga, 2020).

La idea de una formación de formadores orientada hacia la interculturalidad también implica una participación activa de los docentes en la vida cotidiana de las comunidades y etnias con las que trabajan. Esto no solo permite un mejor entendimiento de las realidades locales, sino que también facilita la reflexión conjunta sobre las dinámicas de poder y las relaciones interculturales presentes en el contexto educativo (Quiroga, 2020; Serrano, 1998).

Granados (citado en Quiroga, 2020) destaca la importancia de concebir la formación como un proceso de construcción social, donde el aprendizaje se da a través de la interacción y el

agenciamiento de quienes están siendo formados. Esto implica reconocer la capacidad de los formadores para transformar las relaciones culturales y sociales en el ámbito educativo, promoviendo así una mayor equidad y respeto por la diversidad (Quiroga, 2020; Granados, citado en Quiroga, 2020).

La autora sugiere entonces, una reflexión profunda sobre la naturaleza y el propósito de la formación de formadores en el contexto de la educación intercultural. Por un lado, se destaca la importancia de concebir la educación, la escuela y el rol del maestro como elementos fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas y la gestión de la diversidad cultural. Desde esta perspectiva funcional de la interculturalidad, la formación de formadores se enfoca en la formulación de criterios de acción que les permitan enfrentar de manera efectiva los desafíos que implica trabajar en contextos culturalmente diversos (Quiroga, 2020).

Sin embargo, la autora plantea que existe otra postura que subraya la necesidad de reconsiderar el papel de la escuela, la educación y el maestro como agentes de cambio social y resistencia frente a las relaciones de dominación e injusticia social colonial. Desde esta otra perspectiva, la formación de formadores implica una resignificación de los programas de formación, centrados en aspectos culturales, experienciales y contextuales como ejes. Se trata entonces de un enfoque que busca desafiar y transformar las estructuras de poder y las dinámicas de exclusión presentes en los sistemas educativos convencionales (Quiroga, 2020).

Es importante destacar que ambas reflexiones sobre la formación de formadores comparten un supuesto común: la necesidad de formar o educar a otros, sin embargo, la propuesta contrahegemónica busca dotar tanto a los maestros como a los estudiantes de una reflexividad constante, que parte de lo propio y lo concreto. Esta reflexión crítica sobre la formación de formadores abre nuevas perspectivas de investigación y desarrollo en el campo educativo, sugiriendo la necesidad de explorar más a fondo la naturaleza y los sentidos de este concepto. Además, invita a integrar de manera significativa los aportes de las pedagogías críticas y la filosofía de la educación en la propuesta de formación docente, con el fin de rescatar la categoría de experiencia como un elemento central en el proceso educativo (Quiroga, 2020). En este sentido, la formación de formadores se convierte en un espacio de construcción colectiva de significados y prácticas educativas que buscan promover una genuina preocupación por el otro, en un mundo cada vez más deshumanizante y cruel.

Para concluir, la importancia de la formación de formadores en el contexto de la educación intercultural radica en su capacidad para promover un cambio significativo en el ámbito educativo, especialmente en regiones como Medellín, donde la diversidad cultural es una característica destacada. La comprensión y valoración de la diversidad cultural por parte de los formadores es fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa, que reconozca y respete las experiencias y saberes de todos los actores involucrados en el proceso educativo, especialmente niños y niñas y niñas en condiciones de precariedad. Además, la participación activa de los docentes en las comunidades locales y la construcción social del conocimiento son aspectos clave que pueden contribuir a transformar las relaciones culturales y sociales en el ámbito educativo, promoviendo así una mayor igualdad y justicia social. En este sentido, la formación de formadores no solo implica adquirir habilidades y conocimientos técnicos, sino también desarrollar una conciencia crítica y reflexiva sobre las dinámicas de poder y las relaciones interculturales presentes en el contexto educativo. Pues mediante un enfoque intercultural y una formación docente centrada en la diversidad cultural, será posible construir una educación más inclusiva y respetuosa de la pluralidad de contextos y experiencias de los niños y niñas y niñas en condiciones precarias.

4.4 Síntesis del marco teórico

Luego de haber analizado las tres categorías analíticas iniciales, es importante realizar una síntesis de estas, empezando así, por la enseñanza, entendida aquí como un acto de trascendencia que va más allá de la simple transmisión de conocimiento, y que cobra especial relevancia en el contexto de las infancias precarizadas, ya que en este marco, la trascendencia de la enseñanza no se limita a impartir conocimiento, sino que implica un compromiso con la transformación de la realidad educativa de los niños y niñas y niñas en condiciones de precariedad. Para lograr esta trascendencia, es fundamental que la formación de formadores dote a los formadores de las herramientas necesarias para comprender las características y necesidades específicas de las infancias precarizadas. Por otra parte, la comprensión de las infancias precarizadas, construidas con base en lo que proponen Amador Baquiro y Judith Butler, implica reconocer la situación de mayor vulnerabilidad y riesgo en la que se encuentran algunos niños y niñas y niñas debido a factores sociales, económicos, políticos o culturales. Entendiendo que esta vulnerabilidad limita

sus derechos, desarrollo y capacidad de agencia, haciendo necesaria una intervención educativa especializada. La formación de formadores de las infancias precarizadas desde una perspectiva crítica y reflexiva debe permitir a los formadores identificar las necesidades específicas de los niños y niñas y niñas en condiciones precarias, diseñar estrategias pedagógicas que respondan a estas necesidades, trabajar en conjunto con las comunidades y familias de los niños y niñas y niñas y, por último, abogar por políticas públicas que promuevan la inclusión y la equidad de todos estos niños y niñas y niñas en condiciones precarias.

5 Metodología

Se realiza un estudio investigativo hermenéutico crítico, explorando las distintas formas en las que se han venido abordando las necesidades de niños y niñas y niñas en condiciones de precarización, prestando especial atención en la formación de formadores de esta población. Los participantes incluyen coordinadores, formadores y otros actores clave de algunas organizaciones sociales que trabajan con niños y niñas y niñas en condiciones precarias de la ciudad de Medellín. La recopilación de datos se realizó mediante entrevistas, análisis documental y observación participante, utilizando un enfoque hermenéutico para el análisis inductivo de patrones y significados emergentes.

Las características distintivas de la investigación cualitativa, tal y como las describe Creswell (2007), se alinean perfectamente con las necesidades de esta investigación, pues se busca comprender las perspectivas, experiencias y significados que los participantes otorgan a los fenómenos estudiados, además de esto, el análisis de datos permite identificar patrones, temas y categorías emergentes, generando conocimiento nuevo a partir de la información recopilada, contando también con el hecho de que el enfoque cualitativo permite adaptar la metodología a las características del contexto y a las necesidades de la investigación, permitiendo que el investigador se convierta en un instrumento clave para la recolección e interpretación de datos, estableciendo relaciones de confianza con los participantes. Este enfoque brinda las herramientas necesarias para indagar más allá de lo superficial, explorando las complejidades y matices de esta temática. Dentro del enfoque cualitativo, usando como matriz de análisis la propuesta por la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990) se erige entonces como la metodología específica que guiará la investigación. Esta metodología permitirá generar conocimiento a partir de códigos en vivo, codificación axial (etiquetas, códigos que agrupan elementos en común de lo dicho por distintos

actores) y código(s) intencional (formación de formadores, para este estudio). A través de un proceso inductivo y sistemático, se construirán teorías y explicaciones emergentes que reflejen la realidad de la formación de formadores en este contexto específico.

La hermenéutica (Gadamer, 1975) juega un papel fundamental en esta investigación, ya que permitirá interpretar los textos, discursos y observaciones recopilados durante el estudio. Esta perspectiva ayudó a comprender las experiencias de los participantes desde su propia perspectiva, considerando sus marcos de referencia y contextos socioculturales.

Selección de Participantes:

La selección de participantes en la investigación cualitativa no busca la representatividad estadística, sino más bien la diversidad y riqueza de las experiencias e información que puedan aportar. En este sentido, se seleccionaron participantes con base en los siguientes criterios:

- **Experiencia:** Priorizar a aquellos con amplia trayectoria en la formación de formadores para infancias precarizadas.
- **Diversidad:** Incluir participantes de diferentes organizaciones sociales y con distintas perspectivas sobre la temática.
- **Información clave:** Seleccionar participantes que puedan ofrecer información relevante y profunda para comprender la formación de formadores en este contexto.

5.1 Técnicas de Recolección de Datos:

Entrevistas:

- **Tipo de entrevista:** Se realizaron entrevistas semiestructuradas, permitiendo flexibilidad en la conversación y la exploración de temas emergentes.
- **Preguntas guía:** Se desarrollaron un conjunto de preguntas guía para abordar los objetivos de la investigación y facilitar la recolección de información relevante.
- **Proceso de realización:** Las entrevistas se planificaron y realizaron de manera individual, creando un ambiente cómodo y propicio para la conversación abierta y honesta.

Análisis documental:

- Tipo de documentos: Se analizaron diversos tipos de documentos, como planes de estudio, materiales educativos, informes de experiencias formativas, etc.
- Extracción de información: Se estableció un procedimiento para extraer la información relevante de los documentos, identificando citas, conceptos clave y patrones recurrentes.

Observación participante:

- Rol del observador: Se definió el rol del observador como participante.
- Actividades que observar: Se detallaron las actividades y situaciones que se observaron durante la formación de formadores, enfocándose en las interacciones, dinámicas y prácticas relevantes para la investigación.
- Registro de observaciones: Se diseñó una ficha de observación para registrar de manera sistemática las observaciones, incluyendo descripciones detalladas, notas interpretativas y categorías emergentes.

Análisis de Datos:

El análisis de datos cualitativo inductivo permitió identificar patrones, significados emergentes y temas recurrentes en los datos recopilados. Las técnicas de análisis que se utilizarán incluyen:

- Codificación: Se asignaron códigos a segmentos de datos para identificar categorías y temas relevantes.
- Análisis temático: Se identificaron y analizaron temas recurrentes en los datos, explorando sus relaciones y significados.
- Triangulación: Se compararon y contrastaron datos de diferentes fuentes (entrevistas, documentos, observaciones) para fortalecer la confiabilidad y validez de los hallazgos.

Interpretación de Resultados:

La interpretación de estos resultados va más allá de la simple descripción de los hallazgos. Se trata de vincularlos con el marco teórico, la literatura existente y el contexto social de la investigación. Para ello, se utilizó la matriz de análisis como herramienta para organizar y sistematizar toda la información obtenida.

5.2 Consideraciones éticas:

Se garantiza el cumplimiento de los principios éticos de la investigación científica, incluyendo:

- **Consentimiento informado:** Se solicitó el consentimiento informado a todos los participantes antes de iniciar la recolección de datos. El consentimiento informado explicó los objetivos de la investigación, los procedimientos que se llevaron a cabo y los riesgos y beneficios potenciales de la participación.
- **Confidencialidad:** Se garantizó la confidencialidad de la información recopilada durante la investigación. Los datos se almacenaron de forma segura y solo serán utilizados para fines de investigación.
- **Respeto por la autonomía de los participantes:** Se respetará la autonomía de los participantes durante todo el proceso de investigación. Los participantes tendrán la libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y de negarse a responder a cualquier pregunta.

6 Resultados

En este capítulo se presentan y analizan los principales hallazgos derivados de las entrevistas realizadas a algunas de las organizaciones que trabajan con niños y niñas en condiciones de precarización. El objetivo de este apartado es profundizar en cómo éstas abordan la formación de los niños y niñas, la formación de formadores, el rol de los educadores y los desafíos que enfrentan en términos de financiación y sostenibilidad.

A través de un análisis cualitativo, se interpretan las experiencias compartidas por las organizaciones a la luz de los referentes conceptuales presentados en los capítulos anteriores. Este capítulo se organiza en cinco secciones principales: El lugar de la formación en los proyectos desarrollados con infancias, donde se explora la flexibilidad y adaptación de las metodologías educativas; Infancias Precarizadas, que examina las intervenciones dirigidas no solo a los niños y niñas, sino también a sus familias, dentro de un contexto de vulnerabilidad estructural; Formación de Formadores, en la cual se destaca la importancia de un proceso de acompañamiento crítico y reflexivo a educadores de dichas organizaciones en entornos interculturales y de exclusión;

Además, como hallazgos emergentes se encuentran la financiación, donde se abordan los desafíos económicos y la sostenibilidad de las o instituciones formadoras; y, por último, el rol del formador, donde se analiza cómo los educadores asumen un papel integral que va más allá de la enseñanza académica.

El análisis de los resultados subraya la complejidad del trabajo pedagógico en contextos de precarización, destacando cómo estas entidades han diseñado estrategias que se ajustan a las realidades específicas de los niños y niñas, sus familias y las comunidades en las que operan. Además, se refleja la importancia de los educadores no solo como transmisores de conocimiento, sino como agentes de cambio capaces de transformar las vidas de los niños y niñas y contribuir al fortalecimiento de su bienestar. Este capítulo permite ver, a través de las voces de las organizaciones, cómo las interacciones educativas y formativas son una herramienta fundamental para contrarrestar los efectos de la precarización y generar oportunidades de desarrollo integral para los niños y niñas y niñas más vulnerables.

6.1 Formación: Ajuste y flexibilidad en la enseñanza de infancias precarizadas

En este apartado se explora cómo las organizaciones que trabajan con niños y niñas en condiciones de precarización abordan la formación de manera flexible y adaptativa. La enseñanza en estos contextos requiere una constante reevaluación de las metodologías para ajustarse a las circunstancias cambiantes y a las necesidades específicas de los niños y niñas. Las intervenciones no solo están centradas en el aprendizaje académico, sino que también incluyen componentes emocionales y psicosociales, asegurando una atención integral. Aquí se analizan las estrategias implementadas por las entidades para ofrecer una formación inclusiva y contextualizada.

En la entrevista realizada a la Organización 3 el director de la Fundación Casa Tres Patios, menciona que la formación de los niños y niñas y el proyecto educativo en general se desarrollaban mediante un proceso continuo de ajuste y adaptación. Este enfoque no solo se alinea con la idea de Biesta (2017) sobre la enseñanza como un acto que trasciende la simple transferencia de conocimiento, sino que también ejemplifica cómo la educación, especialmente en contextos de precarización, es un proceso dinámico y no lineal. Aquí, el director de la Fundación Casa Tres Patios describe que:

"Estábamos renovando constantemente el proyecto con los niños y niñas, por lo que no había una formación formal como tal. Era más bien una propuesta inicial, un plan tentativo de trabajo, donde íbamos viendo cómo funcionaba, identificando dificultades y ajustando sobre la marcha. El mismo equipo, en colaboración conmigo, fue documentando ese proceso poco a poco, para aprender y formalizarlo en el futuro." (Director de la Fundación Casa Tres Patios, comunicación personal, 2024)

Esta declaración refleja un enfoque flexible y colaborativo, que resuena con el llamado de Biesta (2017) a repensar el papel del educador como un contribuyente activo que aporta algo que no estaba allí de antemano y responde a las particularidades del contexto. Este proceso de ajuste y documentación también refleja la trascendencia que Biesta menciona, en el sentido de que la educación es un "regalo" que surge de las interacciones entre educador y el estudiante. La "fragilidad" y la "incertidumbre" están presentes en este enfoque, donde el proyecto educativo no está predeterminado, sino que se va construyendo con el tiempo, permitiendo una mayor resonancia con la realidad de los niños y niñas en condiciones de precarización.

Por otra parte, la Organización 2 resalta la importancia de la experiencia para trabajar con niños y niñas que han vivido situaciones de trauma, algo que también conecta con la idea de que la enseñanza no se trata únicamente de transmitir conocimiento, sino de intervenir de manera significativa en la vida de los otros. Según la entrevistada:

"La experiencia de verdad es muy importante. Porque si una persona no tiene experiencia en el trabajo con niños y niñas y niñas que su vida ha estado marcada por el trauma, difícilmente van a entender muchas de las situaciones y de la realidad que se presenta a todos los niños y niñas." (Entrevistada de la Organización 2, comunicación personal, 2024).

Este aspecto es de resaltar el carácter contextual y complejo de la enseñanza en estos entornos. La formación de los formadores, en este caso, no puede ser reducida a un simple conocimiento teórico o a la adquisición de técnicas, sino que la experiencia se convierte en un factor esencial para "leer" adecuadamente la realidad de los niños y niñas y actuar en consecuencia. Tal como Biesta sugiere, el educador tiene el deber de aportar algo más allá de lo previsible, y en este contexto, la experiencia es ese componente fundamental que permite trascender la enseñanza convencional.

En el caso de la Organización 4, se destaca un enfoque sistemático y formal en cuanto a la capacitación del personal, exigiendo un número determinado de horas de formación en primera infancia. La entrevistada menciona:

“Ya desde el inicio se exige que la persona tenga su título profesional, pero adicionalmente debe tener 100 horas de formación en primera infancia. Si alguien tiene menos horas, digamos 50 o 30, en algunos casos se da la posibilidad de que esa persona, al ingresar, comience un proceso de cualificación para poder completar esas horas.” (Entrevistada de la Organización 4, comunicación personal, 2024).

Esta estructura, aunque más formal que la descrita en otras organizaciones, puede interpretarse también a la luz del referente conceptual de Biesta. La insistencia en un proceso de cualificación continua refleja una comprensión de la formación como algo que no es estático ni definitivo. En lugar de ver a los educadores como meros facilitadores, se reconoce que la formación es un proceso de aprendizaje continuo, donde el docente sigue desarrollándose y se espera que aporte algo más allá de los requisitos mínimos exigidos para ingresar a la institución. Esta noción de "fragilidad", que Biesta menciona, también está presente, ya que sugiere que incluso aquellos con un título profesional y formación previa deben seguir aprendiendo y ajustándose para trabajar con la primera infancia en condición de precariedad.

Finalmente, en la Organización 1, se describe un enfoque diferente y creativo para fomentar el sentido de pertenencia y la participación del equipo en las actividades de salud mental:

“Cada dos meses dividimos el equipo por parejas o por de 3 personas. Y les damos un recurso económico para que esa pareja piense o se invente. ¿Cómo quiere hacer la salud mental en ese mes?... Hemos hecho salidas al cine, a comer, hacer deporte, depende de la creatividad de cada uno.” (Entrevistada de la Organización 1, comunicación personal, 2024).

Este proceso de co-creación y la libertad para idear y ejecutar actividades diferentes cada bimestre reflejan una práctica educativa centrada en la participación activa, la creatividad y la responsabilidad compartida. Desde la perspectiva de Biesta, este tipo de enfoque es una forma de trascendencia en la enseñanza, donde los educadores no son solo facilitadores del aprendizaje, sino que también aportan algo valioso y único a la experiencia educativa. Asimismo, las autoevaluaciones y reuniones de comité:

“Tenemos evaluaciones de desempeño y autoevaluaciones semestrales. Y tenemos reuniones de comité todos los viernes.” (Entrevistada de la Organización 1, comunicación personal, 2024).

Estas prácticas fomentan la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, algo que se considera esencial en la enseñanza. Al promover la autoevaluación, se incentiva una actitud crítica y reflexiva que reconoce la fragilidad y la incertidumbre inherentes al proceso educativo, alineada con la visión de la enseñanza como un proceso en constante evolución.

En conclusión, las cuatro organizaciones ofrecen ejemplos complementarios de cómo se entiende la formación de los niños y niñas y de los educadores en contextos de precarización. Bajo el lente del referente conceptual de Biesta, se pueden identificar varias manifestaciones de la trascendencia en la enseñanza, donde la formación no se limita a la transferencia de conocimiento, sino que se convierte en un proceso dinámico, abierto a la incertidumbre y a las necesidades emergentes. Las prácticas pedagógicas descritas reflejan un enfoque en el que el rol del formador va más allá de ser un mero facilitador, convirtiéndose en un actor activo que aporta algo nuevo y valioso a la situación educativa.

6.2 Infancias Precarizadas: Intervenciones familiares y la precarización estructural

Este apartado profundiza en cómo las instituciones intervienen en el ámbito de las infancias precarizadas, reconociendo que los niños y niñas son vulnerables no solo por su condición infantil, sino por las barreras estructurales que afectan sus derechos y bienestar. Las organizaciones desarrollan metodologías que incluyen a las familias en el proceso educativo, buscando fortalecer los vínculos y empoderar a los padres como garantes de los derechos de los niños y niñas. Se discuten las estrategias de intervención territorial y el papel crucial que desempeñan las organizaciones en mitigar los efectos de la precarización sobre los menores y sus familias.

La experiencia, la creatividad, la adaptación y la cualificación continua son elementos que fortalecen el impacto transformador de la educación en la vida de los niños y niñas en condiciones de precariedad. Estas prácticas reflejan cómo los educadores y las organizaciones pueden abrazar la incertidumbre y fragilidad del proceso educativo, buscando siempre enriquecer la experiencia de los niños y niñas y ofrecerles nuevas perspectivas que trasciendan su realidad inmediata.

Las organizaciones entrevistadas muestran un claro reconocimiento de la precarización estructural que afecta a las infancias con las que trabajan. Por ejemplo, la primera organización describe entre sus zonas de impacto sectores como Lovaina, Prado centro, la Candelaria, los puentes y Niquitao áreas que enfrentan altos niveles de exclusión social y vulnerabilidad. Esta territorialización de la intervención indica que los niños y niñas de estos sectores no solo experimentan precarización por su condición infantil, sino también por el contexto socioeconómico que los rodea. En línea con Judith Butler, podemos interpretar que estas infancias están expuestas a una precarización diferencial, determinada por las relaciones de poder que organizan las condiciones de vida de ciertos grupos.

La intervención que describe la organización 1 va más allá de trabajar únicamente con los niños y niñas, extendiéndose a sus familias. En sus palabras: “este trabajo que hacemos no es solo con los niños y niñas, los niños y niñas son los grandes beneficiados, pero lo que busca el proyecto es que los papás sean garantes de los derechos de los niños y niñas.” (Entrevistada de la Organización 1, comunicación personal, 2024). Este enfoque refleja una comprensión de la infancia, como lo plantea Amador Baquiro, en la que los niños y niñas no son sujetos pasivos. Al involucrar a las familias, se reconoce que los niños y niñas son parte de una red social que también debe transformarse para que el cambio sea sostenible. En este sentido, no solo se busca atender las necesidades inmediatas de los niños y niñas, sino transformar su entorno para mitigar las condiciones que perpetúan su vulnerabilidad.

La metodología implementada por la fundación “Sueños y Huellas” (Organización 1), que evalúa trimestralmente a los niños y niñas en los aspectos de “ser, hacer y saber,” refleja un intento por reconocer a los niños y niñas como sujetos integrales con experiencias y capacidades propias. Al abarcar tanto “el impacto psicosocial, terapéutico y la familia,” se pone de manifiesto un enfoque integral que intenta abordar las múltiples dimensiones de la precarización infantil. Sin embargo, siguiendo a Butler, es importante destacar que, aunque se implementen evaluaciones constantes y programas de intervención, las barreras estructurales de la precarización pueden seguir afectando a estos niños y niñas y sus familias.

En la segunda organización, se observan situaciones más agudas de precarización. Los niños y niñas que llegan a la “Casita de Nicolás” lo hacen remitidos por instituciones, muchas veces en condiciones de grave desprotección: “un niño que llega porque el hospital lo reporta por desnutrición y porque no tiene vacunas.” (Entrevistada de la Organización 2, comunicación

personal, 2024). Aquí se pone de manifiesto la precarización de estos cuerpos infantiles, cuyo acceso a derechos fundamentales como la salud o la nutrición ha sido negado. La intervención, que busca la superación de las situaciones que dieron motivo de ingreso, está enfocada en restablecer estos derechos en un plazo máximo de 18 meses. Si bien este esfuerzo por reparar la precarización es de admirar, es importante subrayar que el tiempo limitado para lograrlo revela la dificultad de revertir una situación de exclusión y vulnerabilidad tan profunda en un corto plazo. Tal como sostiene Butler, la precarización está atada a dinámicas de poder que no se desmontan fácilmente.

Por otro lado, la tercera organización revela las dificultades que enfrentaron al diseñar estrategias para trabajar con estos niños y niñas, señalando que “no teníamos mucha idea de cómo sería la dinámica con los niños y niñas, su estado de ánimo, su forma de ser, o incluso las convicciones políticas del espacio.” (Entrevistada de la Organización 3, comunicación personal, 2024). Aquí se refleja una falta de preparación inicial para comprender a los niños y niñas como sujetos activos con sus propias experiencias, intereses y capacidades. Desde la perspectiva de Amador Baquiro, este desconocimiento de la agencia infantil puede limitar la efectividad de las intervenciones, ya que los niños y niñas no son simples receptores de cuidado, sino actores sociales que también producen cultura y transforman su entorno.

Finalmente, la cuarta organización (Golondrinas) pone de relieve un desafío clave en la manera de entender el trabajo con la primera infancia: “Queremos dejar de pensar que los niños y niñas solo vienen a dormir y recibir cuidados, y empezar a ver que pasan cosas muy importantes en estos espacios” (Entrevistada de la Organización 4, comunicación personal, 2024). Esta declaración es un intento por romper con la invisibilidad simbólica de los niños y niñas y sus cuidadores, a quienes se les ha asignado un rol secundario y pasivo en la sociedad. Al señalar que “queremos que los profesores y los niños y niñas dejen de estar en el anonimato” (Entrevistada de la Organización 4, comunicación personal, 2024). La organización está demandando un reconocimiento de la capacidad de los niños y niñas como sujetos activos puesto que los niños y niñas son agentes de su propia historia y, como tales, deben ser valorados y escuchados, no solo atendidos.

Las organizaciones entrevistadas se enfrentan a las múltiples facetas de la precarización que afectan a las infancias con las que trabajan. A través de intervenciones territoriales, programas de acompañamiento familiar y metodologías holísticas, intentan mitigar las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan estos niños y niñas. Sin embargo, tal como lo plantea Judith Butler,

la precarización es estructural, lo que dificulta su erradicación completa a través de intervenciones aisladas. Asimismo, las organizaciones se enfrentan al reto de reconocer y valorar la agencia de los niños y niñas, tal como lo destaca Amador Baquiro, evitando tratarlos como receptores pasivos y, en su lugar, promoviendo su participación activa en la construcción de sus propias vidas. Lo mencionado por las organizaciones deja claro que, aunque se han logrado avances significativos, el desafío de abordar la precarización infantil en toda su complejidad sigue siendo una tarea de largo alcance.

6.3 Formación de Formadores: Capacitación crítica y reflexiva en contextos de exclusión

En este apartado se examina cómo las entidades forman a los educadores para que desarrollen una mayor sensibilidad hacia las condiciones de precarización en las que viven los niños y niñas. Se destaca la importancia de la formación continua y de la adaptación de los formadores a las realidades locales, promoviendo una educación que no solo transmita conocimiento, sino que también transforme las estructuras de desigualdad.

La formación de formadores en contextos de precarización infantil no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos técnicos o habilidades prácticas, sino que debe abordar una transformación social y cultural más profunda. En este sentido, los espacios formativos no solo forman a los educadores en aspectos específicos, sino que también deben tener una dimensión crítica y reflexiva. En las organizaciones entrevistadas, observamos que la formación es un proceso dinámico y adaptativo: “Cada dos meses hacemos salud mental y ya la formación si depende como de cada uno, porque es para todos los miembros del equipo” (Entrevistada de la Organización 1, comunicación personal, 2024). Esta flexibilidad refleja la importancia de atender tanto las necesidades profesionales como el bienestar emocional de los formadores, lo que es esencial en el trabajo con infancias precarizadas.

La formación docente en un contexto intercultural debe cuestionar las relaciones de poder y las dinámicas de exclusión. Esto es crucial en situaciones de precarización infantil, donde el trauma y la vulnerabilidad son constantes en la vida de los niños y niñas. Tal como señala una de las organizaciones, "Buscando que el personal que esté en el área de pedagogía verdaderamente comprenda el impacto del trauma en los niños y niñas" (Entrevistada de la Organización 2, comunicación personal, 2024). Subrayando la importancia de que los formadores comprendan el

impacto psicológico y emocional que enfrentan los menores en situaciones de vulnerabilidad. De esta manera, los educadores no solo adquieren herramientas pedagógicas, sino que también desarrollan una sensibilidad particular para abordar las situaciones traumáticas, integrando el acompañamiento psicosocial como un eje central de su formación.

Otro aspecto fundamental es la necesidad de conectar los procesos de formación con las comunidades y las realidades locales. La interculturalidad, no puede ser enseñada de manera abstracta o desvinculada de los contextos en los que operan los docentes. Este vínculo es evidente en las prácticas formativas de las organizaciones entrevistadas: “Nosotros no tenemos muchos recursos, pero hasta cierto valor... apoyamos para la formación que ellos decidan más que todo, diplomados y cursos prácticos” (Entrevistada de la Organización 1, comunicación personal, 2024). A pesar de las limitaciones económicas, la formación continua es un componente clave que permite a los formadores estar mejor preparados para enfrentar los retos educativos en comunidades vulnerables.

Además, la formación en estos contextos no debe ser un proceso unidireccional donde los docentes simplemente reciben información pasivamente. Al contrario, debe ser dialógica y participativa, donde los formadores también aprenden de las experiencias de los niños y niñas y las comunidades con las que trabajan. En palabras de una de las organizaciones, “Lo que estábamos haciendo era desarrollar la metodología en paralelo con el mismo proyecto” (Director de la Fundación Casa Tres Patios, comunicación personal, 2024). Este enfoque simultáneo e integrador permite que el proceso de formación sea una construcción conjunta, que responda a las realidades cambiantes y a las necesidades concretas de los niños y niñas y educadores.

La formación de formadores, como señala Quiroga (2020), debe promover un enfoque crítico y reflexivo que permita desafiar las estructuras de poder y las dinámicas de exclusión presentes en el sistema educativo. Este enfoque contrahegemónico es evidente cuando las organizaciones priorizan la formación en áreas clave, como el entendimiento de las políticas públicas que afectan directamente a los niños y niñas: “Si hay políticas públicas que tienen que ver con lo que hacemos, pues hay que capacitarse” (Entrevistada de la Organización 1, comunicación personal, 2024). Esto demuestra cómo la formación no solo debe ser técnica, sino también política y social, asegurando que los educadores estén preparados para actuar frente a las normativas y cambios en los derechos de la infancia.

Finalmente, la formación continua es un aspecto clave en los programas de algunas organizaciones, que incluyen tanto capacitaciones internas como la participación en eventos formativos más amplios: “Los profesores y los equipos interdisciplinarios... tienen varias formas de cualificación... capacitaciones desde cada uno de los componentes, como pedagogía, nutrición, el componente psicosocial y el componente de salud” (Entrevistada de la Organización 4, comunicación personal, 2024). Esto subraya la importancia de la formación como un proceso constante y multidimensional que abarca distintos aspectos del desarrollo infantil, integrando diferentes disciplinas para ofrecer una atención más completa y holística.

En conclusión, la formación de formadores en contextos de infancias precarizadas es un proceso integral que requiere tanto habilidades técnicas como una profunda reflexión crítica sobre las dinámicas de poder, exclusión y vulnerabilidad. A través de la conexión con las comunidades, el acompañamiento psicosocial y el enfoque intercultural, los formadores no solo se capacitan para enfrentar los desafíos educativos, sino que se convierten en agentes de cambio social capaces de transformar las estructuras de desigualdad en el ámbito educativo.

6.4 Financiación: Desafíos y sostenibilidad en el trabajo con infancias precarizadas

La sostenibilidad de los proyectos de formación y acompañamiento de infancias precarizadas depende en gran medida de la disponibilidad de recursos financieros. En este apartado se abordan los retos que enfrentan las organizaciones en términos de financiación, desde la búsqueda de subvenciones hasta la dependencia de la cooperación internacional y el apoyo del Estado. Se analiza cómo la falta de recursos puede comprometer la calidad de la formación y la continuidad de los programas, afectando tanto a los formadores como a los niños y niñas que dependen de estos servicios. Este análisis subraya la importancia de una financiación sólida para asegurar el éxito de las intervenciones a largo plazo.

La financiación en las entidades que trabajan con niños y niñas en condiciones de precarización es un aspecto crucial para garantizar la sostenibilidad y continuidad de sus proyectos. En este contexto, la financiación no solo permite la operatividad básica de las organizaciones, sino también la posibilidad de capacitar a los formadores y de implementar programas que aborden las necesidades de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Dada la falta de recursos constantes y garantizados, las organizaciones a menudo enfrentan desafíos importantes para mantener sus

actividades, lo que repercute directamente en la calidad y permanencia de la atención que pueden brindar. La búsqueda de financiación se convierte, entonces, en un proceso constante de supervivencia, donde las instituciones deben ser creativas y resilientes, aprovechando múltiples fuentes de ingresos como contratos con el Estado, cooperación internacional, donaciones y actividades comerciales.

Por ejemplo, en la Organización 1, la ausencia de contratos con el Estado y su política de no trabajar con el ICBF han obligado a la fundación a financiarse mediante actividades como bazares, planes padrino y subvenciones de cooperación internacional: “Nosotros llevamos 10 años y trabajamos de forma privada, no contratamos con el gobierno, no contratamos con ICBF... hacemos actividades de más que todo Cooperación Internacional, presentación de proyectos y subvenciones.” (Entrevistada de la Organización 1, comunicación personal, 2024). La constante búsqueda de fondos y la dependencia de donaciones privadas ilustran la precariedad financiera que enfrentan, un desafío que afecta su capacidad para sostener proyectos de formación y atención infantil a largo plazo.

La Organización 3, por su parte, enfatiza cómo la falta de financiación los llevó a suspender proyectos importantes y redirigir esfuerzos hacia aquellos que sí contaban con recursos: “La mayor dificultad fue la financiación. Queríamos continuar con el proyecto, pero tuvimos que detenerlo para enfocarnos en proyectos que ya tenían financiación y en otras responsabilidades dentro de la fundación para generar ingresos.” (Director de la Fundación Casa Tres Patios, comunicación personal, 2024). Esta situación refleja cómo la escasez de recursos impone prioridades que muchas veces sacrifican la formación o proyectos fundamentales para la misión de la organización.

En contraste, la Organización 4 cuenta con el apoyo de contratos con el Estado y la cooperación internacional, aunque reconocen que estas fuentes no cubren todas sus necesidades: “La sostenibilidad de la Fundación se basa en los contratos con el Estado, pero también en la colaboración con entidades y cooperantes... Sin embargo, debo confesar que es cada vez más difícil, porque la cooperación internacional se centra más en el trabajo directo y no suele destinar recursos para sostener administrativamente a la organización.” (Entrevistada de la Organización 4, comunicación personal, 2024). A pesar de contar con más opciones de financiación, aún enfrentan el reto de encontrar recursos para cubrir los costos administrativos, esenciales para el correcto funcionamiento de la organización.

Así, el financiamiento no es solo una cuestión técnica o administrativa; está intrínsecamente ligado a la posibilidad de capacitar formadores y continuar trabajando con niños y niñas en situaciones de precarización. La falta de recursos limita la posibilidad de implementar programas pedagógicos sostenibles y, por ende, restringe el impacto positivo que estas organizaciones pueden tener en los niños y niñas y sus comunidades.

No obstante, esta falta de recursos y apoyo financiero también puede entenderse como una consecuencia de la histórica falta de voluntad política para abordar de manera integral los derechos de la infancia. A lo largo del tiempo, la infancia ha sido subvalorada e instrumentalizada, vista solo como un recurso para el futuro y no como sujetos de derechos en el presente. En este sentido, la omisión de políticas claras que destinen recursos suficientes a la protección y desarrollo de los niños y niñas puede ser interpretada como una forma de borramiento o violencia simbólica hacia la infancia. Al no garantizar el financiamiento necesario para cuidar y promover el desarrollo integral de los niños y niñas, se perpetúan dinámicas de exclusión y precarización, lo que revela una clara desatención al bienestar infantil y una negación de sus derechos fundamentales.

6.5 Rol del Formador: Más allá del aula, el acompañamiento integral en la precarización infantil

En este apartado se explora cómo las organizaciones que trabajan con niños y niñas en condiciones de precarización abordan la formación de manera flexible y adaptativa. La enseñanza en estos contextos requiere una constante reevaluación de las metodologías para ajustarse a las circunstancias cambiantes y a las necesidades específicas de los niños y niñas. Las intervenciones no solo están centradas en el aprendizaje académico, sino que también incluyen componentes emocionales y psicosociales, asegurando una atención integral. Aquí se analizan las estrategias implementadas por las instituciones para ofrecer una formación inclusiva y contextualizada.

En este apartado se explora cómo los formadores asumen responsabilidades que van más allá de lo pedagógico, actuando como cuidadores, mentores y figuras de apoyo en la vida diaria de los niños y niñas. A través de experiencias compartidas por las organizaciones, se demuestra cómo el formador se convierte en un actor clave en la transformación de las vidas de los niños y niñas, brindándoles herramientas para superar los desafíos impuestos por la precarización.

El rol del formador en contextos de precarización infantil no se limita únicamente a la enseñanza de contenidos en el aula, sino que implica una función mucho más amplia, abarcando responsabilidades pedagógicas, emocionales y sociales. Como indican las organizaciones entrevistadas, los educadores no solo actúan como transmisores de conocimiento, sino también como cuidadores y agentes de cambio dentro de las comunidades vulnerables en las que trabajan.

Desde la perspectiva de la Organización 1, el rol del formador se concibe desde un enfoque integral y familiar, donde no solo los niños y niñas son los beneficiarios directos de la metodología implementada, sino también sus padres. “Este trabajo que hacemos no es solo con los niños y niñas, los niños y niñas son los grandes beneficiados, pero lo que busca el proyecto es que los papás sean garantes de los derechos de los niños y niñas” (Entrevistada de la Organización 1, comunicación personal, 2024). Esto demuestra que el formador desempeña un papel clave no solo en el aula, sino también como mediador entre los niños y niñas y sus familias, fomentando la corresponsabilidad en la educación y el bienestar infantil. Este enfoque, alineado con la visión de Biesta sobre el acto de trascendencia en la enseñanza, refuerza la idea de que el educador trasciende lo académico para involucrarse en la construcción de entornos seguros y protectores para los niños y niñas.

En la Organización 2, se evidencia una ampliación del rol del formador, que va más allá de las funciones tradicionales del educador. Aquí, la pedagoga asume tareas que, en otros contextos, serían propias de los cuidadores primarios: “Aquí una pedagoga hace lo que en un núcleo familiar haría una mamá o un papá que es mirar que el niño sí se ponga los zapatos al derecho, que vaya con el uniforme, que haya bañado bien” (Entrevistada de la Organización 2, comunicación personal, 2024). Este testimonio refleja cómo los formadores en entornos de precarización asumen responsabilidades afectivas y de cuidado, en un contexto donde los niños y niñas suelen estar marcados por situaciones traumáticas. Tal como señalan las organizaciones, el simple hecho de que un niño logre levantarse, asearse y asistir a la escuela ya representa un logro significativo, lo que subraya la importancia del acompañamiento emocional y el manejo del trauma en el rol del formador.

Por otro lado, en la Organización 3, se evidencia una falta de estabilidad en el puesto de coordinador pedagógico: “Hemos tenido varios coordinadores pedagógicos” (Director de la Fundación Casa Tres Patios, comunicación personal, 2024). Esta inestabilidad no solo afecta la gestión diaria de los proyectos educativos, sino que también introduce desafíos adicionales en la continuidad de las metodologías pedagógicas y en la formación del equipo. La rotación constante

de coordinadores pedagógicos puede generar brechas en la comunicación y en la implementación de las estrategias previamente trazadas, lo cual es especialmente crítico en contextos de precarización infantil. Cuando los niños y niñas enfrentan vulnerabilidades profundas, como traumas o desarraigo familiar, la estabilidad de los formadores y coordinadores es un factor esencial para generar ambientes de confianza y apoyo continuo.

Además, la inestabilidad en el liderazgo pedagógico impide la consolidación de un enfoque metodológico sólido y coherente. Cada nuevo coordinador pedagógico puede traer enfoques diferentes o estar en una etapa de adaptación, lo que debilita los esfuerzos para estructurar un acompañamiento educativo integral y sostenido. En lugar de promover una construcción conjunta y continua de conocimientos y prácticas pedagógicas, la falta de permanencia en los puestos clave puede fragmentar el proceso formativo, tanto para los educadores como para los niños y niñas, quienes se ven afectados por la falta de un acompañamiento consistente. En contextos donde los niños y niñas enfrentan una vulnerabilidad estructural, la estabilidad en los equipos pedagógicos es crucial no solo para la ejecución de los proyectos, sino también para garantizar un proceso educativo que ofrezca seguridad y continuidad emocional y formativa.

La falta de estabilidad también puede afectar la moral del equipo docente, que necesita un liderazgo claro y constante para llevar adelante las iniciativas pedagógicas con confianza. La rotación en los roles de coordinación pedagógica genera incertidumbre y puede hacer que los formadores sientan que sus esfuerzos no son parte de un proyecto sostenido, lo que reduce el compromiso y la cohesión del equipo. En última instancia, esta falta de estabilidad tiene un impacto negativo en la calidad del trabajo con los niños y niñas y en la capacidad de las organizaciones para cumplir con su misión de transformar las condiciones de precarización infantil a través de la educación, así como a la misma formación de formadores afectando su continuidad como proceso

En la Organización 4, se pone de relieve una crisis de vocación entre las profesoras de primera infancia, muchas de las cuales han ingresado a la pedagogía por necesidad y no por elección. Sin embargo, los procesos de cualificación y formación continua que ofrecen estas organizaciones permiten a las profesoras redescubrir el sentido de su labor: “A veces, en medio de la formación, las profesoras encuentran el sentido de lo que eligieron y comienzan a disfrutar su trabajo” (Entrevistada de la Organización 4, comunicación personal, 2024). Este enfoque reflexivo y crítico que promueve la formación de los formadores es fundamental, ya que les permite no solo adquirir competencias técnicas, sino también encontrar significado y propósito en su trabajo con

los niños y niñas, lo que a su vez mejora la calidad de su enseñanza y su capacidad de acompañar a los niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad.

En conclusión, el rol del formador en contextos de precarización infantil no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que implica una serie de responsabilidades más amplias que abarcan el cuidado emocional, la integración familiar y el acompañamiento psicosocial. A través de un enfoque colaborativo y reflexivo, los formadores se convierten en actores clave en la transformación de las vidas de los niños y niñas, sus familias y las comunidades, ayudando a construir entornos más inclusivos y protectores para aquellos que enfrentan las mayores dificultades.

7 Conclusiones

El desarrollo de este trabajo ha permitido un análisis completo sobre las prácticas educativas y los retos que enfrentan las entidades que trabajan con niños y niñas en condiciones de precarización. Desde la perspectiva de la formación de formadores hasta la comprensión del impacto del trauma y la necesidad de sostenibilidad financiera, los hallazgos de este estudio ofrecen una mirada integral sobre la complejidad de intervenir en contextos de alta precarización infantil. A continuación, se presentan las conclusiones principales que dan cuenta de los objetivos planteados en esta investigación.

7.1 La flexibilidad en la formación de formadores

Una de las conclusiones más relevantes de este estudio es que la formación de formadores en contextos de precarización no puede ser un proceso rígido ni lineal. La flexibilidad emerge como un factor esencial que permite a las organizaciones y a sus educadores ajustar constantemente sus prácticas pedagógicas y formativas en función de las circunstancias cambiantes de los niños y niñas y del entorno en el que operan. Esta necesidad de adaptación responde a la realidad inestable y variable de los niños y niñas que viven en condiciones de precarización, donde factores como el trauma, la desintegración familiar, la pobreza y las dificultades de acceso a recursos esenciales influyen directamente en su capacidad para participar en procesos educativos tradicionales. En consecuencia, las entidades han desarrollado estrategias pedagógicas flexibles que les permiten

modificar sus enfoques y metodologías de manera continua, adaptándose a las particularidades de cada niño y cada situación.

Un claro ejemplo de esta flexibilidad se observa en la Organización 1, que ajusta sus programas formativos cada dos meses, permitiendo que los formadores y educadores puedan evaluar, reflexionar y reconfigurar las actividades y enfoques de enseñanza según las necesidades emergentes. Este enfoque garantiza una respuesta pedagógica adaptada y contextualizada, tanto para los niños y niñas como para los propios formadores, que también se encuentran trabajando en condiciones desafiantes. El hecho de que estas organizaciones reconozcan la necesidad de ajustar sus prácticas continuamente demuestra una conciencia profunda sobre la complejidad de las situaciones de vulnerabilidad en las que trabajan, lo que requiere una enseñanza no solo sensible, sino también reflexiva y dinámica.

La flexibilidad en la formación no es únicamente una habilidad organizativa o administrativa, sino que se convierte en una necesidad pedagógica. En contextos de alta vulnerabilidad, la rigidez metodológica puede ser contraproducente, ya que no siempre es posible aplicar estrategias educativas predefinidas sin considerar las circunstancias fluctuantes de los niños y niñas. En este sentido, la capacidad de ajuste constante se convierte en un rasgo fundamental para asegurar la continuidad y la eficacia de los proyectos educativos, especialmente en ambientes en los que lo imprevisto es una constante. El enfoque flexible que las organizaciones implementan permite que las actividades educativas no solo respondan a las necesidades inmediatas de los niños y niñas, sino que también puedan anticiparse a posibles dificultades que podrían surgir en el proceso educativo.

Este planteamiento se encuentra en consonancia con la teoría de Biesta (2017), quien concibe la enseñanza como un proceso dinámico en el que el educador no se limita a reproducir conocimientos predefinidos, sino que aporta algo nuevo y valioso en cada situación educativa. En el contexto de la formación de niños y niñas en situación de precarización, esta capacidad de los formadores para aportar algo que vaya más allá de la simple transmisión de información es crucial para garantizar que la enseñanza tenga un impacto real en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas. Biesta sostiene que la enseñanza debe ser vista como un acto de trascendencia, donde el formador interviene activamente para generar cambios significativos en la vida de los estudiantes, contribuyendo no solo a su aprendizaje académico, sino también a su desarrollo personal y social.

En este contexto, la flexibilidad no es solo una cuestión de método, sino una forma de enseñanza que permite a los formadores responder creativamente a los desafíos que surgen en la vida diaria de los niños y niñas. Los formadores que operan en entornos de vulnerabilidad deben estar preparados para enfrentarse a situaciones inesperadas, ya sea porque un niño presenta un comportamiento derivado del trauma o porque surgen problemas externos, como la falta de recursos básicos o la ausencia temporal de un familiar. La capacidad de los formadores para adaptar sus estrategias pedagógicas a estas circunstancias permite que la enseñanza se mantenga relevante y efectiva, a pesar de las dificultades que puedan surgir en el proceso.

Asimismo, los resultados de este estudio subrayan que la adaptabilidad de las metodologías educativas no solo es beneficiosa para los niños y niñas, sino también para los propios formadores, quienes se enfrentan a cargas emocionales y psicológicas significativas al trabajar en contextos de precarización. La flexibilidad en la formación permite a los educadores ajustar sus propios enfoques y ritmos de trabajo, lo que contribuye a su bienestar emocional y evita el agotamiento profesional. La capacidad de reflexionar y ajustar continuamente su práctica les permite gestionar mejor las tensiones inherentes a su trabajo, asegurando así una sostenibilidad emocional y profesional a largo plazo. En este sentido, la flexibilidad no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también protege a los educadores, proporcionando una forma más equilibrada y sostenible de abordar los desafíos del trabajo en entornos vulnerables.

Otro aspecto crucial que emerge de este análisis es que la flexibilidad en la formación de formadores también promueve un enfoque más inclusivo. Al ajustar continuamente las prácticas pedagógicas, los educadores pueden adaptar sus métodos para atender de manera más eficaz la diversidad de experiencias, capacidades, habilidades y necesidades que los niños y niñas en condiciones de precarización presentan. En lugar de aplicar enfoques homogéneos o estandarizados, la flexibilidad permite que los formadores respeten y respondan a las particularidades de cada niño, promoviendo una educación más personalizada y significativa. Este enfoque inclusivo es fundamental para garantizar que ningún niño quede rezagado o excluido del proceso educativo debido a las circunstancias particulares que enfrenta.

En conclusión, la flexibilidad en la formación de formadores se revela como un aspecto central en la capacidad de las organizaciones para enfrentar los retos educativos en contextos de precarización. Las metodologías dinámicas y adaptativas permiten que las entidades respondan con mayor eficacia a las realidades cambiantes de los niños y niñas, al tiempo que aseguran una

enseñanza que no solo cubra el ámbito académico, sino que también promueva el bienestar emocional, psicológico y social de los mismos. Este enfoque flexible no solo mejora el impacto de los proyectos educativos, sino que también protege a los educadores, brindándoles las herramientas necesarias para enfrentarse a las complejidades de trabajar con niños y niñas en condiciones de precariedad.

7.2 La corresponsabilidad entre educadores y familias

El trabajo con las familias ha surgido como un eje central para el éxito de las intervenciones educativas en contextos de precarización infantil. Este estudio ha revelado que las fundaciones no solo se enfocan en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas en los entornos escolares, sino que también reconocen la importancia crucial de involucrar a las familias en el proceso educativo. Esta corresponsabilidad entre educadores y familias no solo refuerza los resultados de los programas educativos, sino que también contribuye a la creación de entornos más seguros y protectores para los niños y niñas, tanto dentro como fuera del aula.

La corresponsabilidad educativa significa que los procesos de enseñanza no terminan cuando el niño abandona el espacio escolar, sino que continúan en los hogares, donde los padres o tutores juegan un papel activo y fundamental. A lo largo de la investigación, ha quedado claro que los niños y niñas en situaciones de precarización necesitan un apoyo integral que no puede depender exclusivamente de los educadores. Los hogares y las familias deben ser parte de este proceso, ya que son el primer espacio social y emocional en el que los niños y niñas se desarrollan. La intervención con las familias permite reforzar los contenidos y valores que se promueven en la escuela, asegurando que el niño esté rodeado de un entorno coherente y favorable para su desarrollo integral.

La experiencia de la Organización 1 es un ejemplo claro de cómo se trabaja con las familias para garantizar que los padres asuman el rol de garantes de los derechos de sus hijos. Este enfoque integral reconoce que el bienestar y el desarrollo de los niños y niñas no puede estar completamente asegurado si los padres no participan activamente en su proceso de formación. Las organizaciones, en este sentido, no solo educan a los niños y niñas, sino que también brindan apoyo y orientación a los padres para que puedan fortalecer sus saberes parentales, favoreciendo un ambiente familiar que respalde el crecimiento emocional, educativo y social de los menores. De este modo, los padres

no solo aprenden a apoyar el proceso educativo de sus hijos, sino que también se les proporciona las herramientas necesarias para asegurar que los derechos de los niños y niñas sean respetados y protegidos en el hogar.

Este modelo de corresponsabilidad va mucho más allá de la relación tradicional entre la escuela y la familia, donde los padres se limitan a recibir informes sobre el desempeño escolar del niño. Aquí, la relación se profundiza, promoviendo una colaboración constante y fluida entre los educadores y las familias, donde ambos grupos asumen la responsabilidad compartida del desarrollo integral del niño. Este enfoque busca crear una red de apoyo que permita a los niños y niñas desarrollarse en un ambiente seguro, donde los mensajes que reciben en la escuela y en el hogar estén alineados, lo que potencia el impacto positivo de las intervenciones educativas.

Este hallazgo refleja una visión más amplia de la formación infantil, donde la familia es vista como una pieza fundamental en el desarrollo de los niños y niñas. La intervención educativa no puede ser vista como un proceso que ocurre en aislamiento dentro del aula, sino como una colaboración multidimensional que se extiende hacia el hogar, las relaciones sociales y los entornos cotidianos de los niños y niñas. Tal como lo señala Biesta (2017), la enseñanza no debe limitarse únicamente a la transferencia de conocimientos, sino que debe contribuir al desarrollo de relaciones significativas que fortalezcan los lazos sociales y familiares. En este sentido, la corresponsabilidad entre educadores y familias amplía el impacto educativo más allá de los límites del aula, integrando a los padres en el proceso formativo y promoviendo una coherencia educativa que maximiza los beneficios para los niños y niñas.

Desde una perspectiva pedagógica, la corresponsabilidad entre educadores y familias permite que los niños y niñas perciban una continuidad en su proceso formativo, ya que tanto en el hogar como en la escuela se refuerzan los mismos valores y comportamientos. Los padres, al estar involucrados en el proceso educativo, pueden apoyar y consolidar los aprendizajes que los niños y niñas adquieren en la escuela, proporcionando un entorno familiar donde los niños y niñas se sientan respaldados y motivados. Este apoyo mutuo entre la escuela y la familia también ayuda a los niños y niñas a sentirse seguros y comprendidos, lo que favorece su bienestar emocional y, por ende, su capacidad para aprender y desarrollarse plenamente.

Este modelo de corresponsabilidad es especialmente crucial en contextos de precarización, donde las familias enfrentan múltiples desafíos socioeconómicos que pueden afectar su capacidad para brindar apoyo a sus hijos. En estos casos, las organizaciones asumen un papel doble, no solo

trabajando directamente con los niños y niñas, sino también ofreciendo intervenciones familiares que abordan problemas estructurales como la pobreza, la violencia intrafamiliar o la falta de acceso a servicios básicos. Este tipo de trabajo integral con las familias fortalece el impacto de las interacciones educativas y ayuda a romper los ciclos de vulnerabilidad que perpetúan la precarización infantil.

Además, involucrar a las familias en el proceso educativo promueve un sentido de comunidad y de responsabilidad compartida, lo que puede tener efectos duraderos en las dinámicas sociales y familiares. Al integrar a los padres en la educación de sus hijos, las fundaciones también están ayudando a empoderar a las familias para que se conviertan en agentes de cambio dentro de sus propias comunidades. Los padres, al comprender mejor su papel en el desarrollo educativo y emocional de sus hijos, pueden contribuir a la creación de entornos protectores y de apoyo, no solo para sus propios hijos, sino también para otros niños y niñas en sus comunidades. Esta idea de corresponsabilidad colectiva es fundamental para la creación de entornos más resilientes y que puedan ofrecer mejores oportunidades a los niños y niñas en situaciones de precarización.

En conclusión, la corresponsabilidad entre educadores y familias emerge como una estrategia clave para maximizar el impacto positivo de las intervenciones educativas en contextos de vulnerabilidad. La implicación activa de los padres en el proceso formativo no solo garantiza una continuidad educativa, sino que también fomenta la creación de entornos protectores y seguros para los niños y niñas. Al trabajar en conjunto, educadores y familias pueden asegurar que los niños y niñas reciban el apoyo necesario para desarrollarse integralmente, tanto en el ámbito académico como en el emocional y social, promoviendo así un impacto duradero y transformador en sus vidas.

7.3 La financiación como un reto estructural

La financiación ha sido identificada como uno de los retos más complejos y recurrentes en el trabajo de las entidades que se dedican a la formación de niños y niñas en condiciones de precarización. A lo largo de esta investigación, ha quedado claro que las limitaciones financieras condicionan de manera profunda la capacidad de las organizaciones para llevar a cabo sus proyectos de forma sostenida y garantizar la calidad y continuidad de sus intervenciones. La escasez de recursos financieros afecta no solo a la implementación de programas, sino también a

la estabilidad de los formadores, comprometiendo directamente la atención que reciben los niños y niñas en condiciones de precariedad.

Uno de los principales problemas que enfrentan las organizaciones es la falta de fuentes estables de financiación, lo que las lleva a depender de un entramado de recursos limitados y discontinuos, tales como donaciones privadas, cooperación internacional y pequeñas subvenciones. Aunque estas fuentes les permiten operar, no siempre garantizan una financiación suficiente o a largo plazo. Esto genera una situación de fragilidad estructural que afecta tanto a los beneficiarios como a los equipos de trabajo que sostienen estas intervenciones. El caso de la Organización 3 es un claro ejemplo de cómo la falta de recursos obligó a la suspensión de un proyecto importante, forzando a la entidad a priorizar aquellos que contaban con respaldo económico, sacrificando así iniciativas que eran fundamentales para su misión educativa. Esta priorización, dictada por la disponibilidad de recursos, pone de manifiesto cómo la escasez financiera restringe la capacidad de estas para cumplir con sus objetivos, afectando negativamente a los niños y niñas y niñas que dependen de sus servicios.

Además, la Organización 4 refleja otro aspecto crítico de este problema, al destacar las dificultades que enfrentan al depender de la cooperación internacional. Aunque la cooperación externa ha sido un apoyo importante para el desarrollo de muchos de sus proyectos, tiene limitaciones significativas. Un aspecto problemático es que la financiación proveniente de organismos internacionales tiende a estar enfocada en el trabajo directo con los beneficiarios, pero rara vez contempla los costos administrativos necesarios para mantener el funcionamiento de la organización. Esta situación crea una tensión constante en las entidades, que deben equilibrar la ejecución de sus programas con la necesidad de sostener su estructura operativa. El hecho de que la cooperación internacional no cubra estos costos clave subraya la precariedad de las organizaciones y su dependencia de múltiples fuentes de financiación para cubrir aspectos básicos de su operatividad.

Este desafío financiero no es un simple obstáculo administrativo; más bien, pone de relieve un problema estructural que refleja una falta de voluntad política y de compromiso social para garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. La falta de financiación adecuada para programas que atienden a infancias precarizadas puede interpretarse como una forma de violencia simbólica, en la medida en que priva a los niños y niñas más vulnerables de la atención integral que necesitan. Tal como lo plantea Butler (2017), la precarización es una

condición socialmente construida que afecta desproporcionadamente a ciertos grupos, y en este caso, las decisiones financieras tienen un impacto directo en las vidas de los niños y niñas que ya se encuentran en situación de desventaja. El hecho de que las organizaciones se vean obligadas a operar en condiciones de incertidumbre financiera perpetúa la precarización de la infancia, limitando sus oportunidades de desarrollo y protección.

Además, la falta de financiación a largo plazo compromete la formación de los formadores. Las organizaciones necesitan recursos para proporcionar una capacitación continua a sus educadores, garantizando que estén preparados no solo en términos pedagógicos, sino también para enfrentar los desafíos emocionales, sociales y psicológicos que surgen en contextos de precarización. Sin embargo, la inestabilidad financiera pone en riesgo estos programas de formación, lo que puede tener un efecto en cascada que impacta negativamente en la calidad de la enseñanza y el acompañamiento que se les brinda a los niños y niñas. En este sentido, el problema de la financiación no solo afecta a la implementación de los proyectos, sino que también limita la capacidad de las organizaciones para asegurar que sus educadores reciban la formación necesaria para afrontar las complejidades que implica trabajar en entornos de precarización infantil.

La dependencia de las entidades de recursos externos y poco confiables también revela un aspecto más profundo del problema: la desatención histórica hacia las necesidades de la infancia. La falta de políticas públicas que asignen recursos suficientes a la protección y formación de niños y niñas en situación de vulnerabilidad refleja una omisión que tiene consecuencias directas sobre su bienestar y desarrollo. Esta omisión institucional se traduce en la exclusión de los niños y niñas más desfavorecidos del acceso a una educación de calidad y a los recursos necesarios para su crecimiento integral. La falta de recursos no solo perpetúa la precariedad infantil, sino que también refleja la indiferencia o negligencia con respecto a la urgencia de garantizar los derechos de los niños y niñas más vulnerables.

Es necesario un cambio estructural que aborde estos problemas de raíz. Las políticas públicas deben ir más allá de los enfoques asistencialistas y proporcionar un financiamiento sostenido y suficiente que permita a las organizaciones operar de manera eficiente y brindar atención integral a los niños y niñas. Este cambio no solo debe implicar un aumento en los recursos asignados a las fundaciones, sino también un compromiso real con la creación de políticas que favorezcan el bienestar infantil y reconozcan la importancia del trabajo que realizan estas organizaciones. Sin un apoyo financiero sólido y sostenido, las fundaciones seguirán luchando por

mantener sus programas, y los niños y niñas que dependen de sus servicios seguirán atrapados en una situación de vulnerabilidad que limita su desarrollo.

En conclusión, la financiación se presenta como un reto estructural que trasciende el ámbito operativo de las entidades, revelando una falta de compromiso sistémico con los derechos de la infancia. La escasez de recursos afecta de manera crítica la continuidad de los proyectos educativos y pone en riesgo la calidad de la atención que reciben los niños y niñas. Para superar este desafío, es imprescindible que tanto los actores estatales como la comunidad internacional reconozcan la necesidad urgente de garantizar un financiamiento adecuado y sostenible que permita a las organizaciones continuar con su labor de manera efectiva y, en última instancia, romper el ciclo de precarización que afecta a las infancias vulnerables.

7.4 El papel ampliado del formador

Uno de los aspectos más sorprendentes y relevantes que emerge de este estudio es el rol ampliado del formador en contextos de precarización infantil. En estos entornos, los educadores no se limitan únicamente a la enseñanza académica, sino que asumen un conjunto de responsabilidades mucho más amplias que abarcan dimensiones emocionales, psicológicas y, en algunos casos, incluso físicas. Este rol ampliado es una respuesta a las necesidades multidimensionales de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, quienes enfrentan dificultades no solo en el ámbito educativo, sino en su vida diaria debido a factores como el trauma, la desintegración familiar o la pobreza extrema.

A diferencia de los roles tradicionales de los docentes en contextos más estables, en los casos de precarización infantil los educadores se ven en la necesidad de suplir muchas de las funciones que habitualmente corresponderían a los padres o tutores. Tal como se evidenció en la Organización 2, los formadores actúan como figuras parentales, vigilando que los niños y niñas cumplan con aspectos básicos de su rutina diaria, como asegurarse de que asistan a la escuela, se alimenten adecuadamente, estén bien aseados y que mantengan comportamientos sociales apropiados. Este tipo de cuidado va mucho más allá de la simple transmisión de conocimientos y pone de manifiesto la carga emocional y psicológica adicional que los formadores deben asumir.

Este fenómeno es particularmente relevante en situaciones donde los niños y niñas han experimentado traumas graves, tales como abusos, negligencia o separación familiar. En estos

contextos, los formadores no solo deben crear un ambiente de aprendizaje, sino también proporcionar un acompañamiento afectivo que ayude a los niños y niñas a gestionar sus emociones y reconstruir un sentido de seguridad y confianza en su entorno. La capacidad de los formadores para manejar situaciones de trauma, así como su habilidad para crear relaciones de apoyo y cercanía con los niños y niñas, resulta crucial para el éxito de cualquier intervención educativa. En este sentido, los formadores actúan como figuras de referencia, ofreciendo estabilidad emocional y convirtiéndose en pilares importantes en el proceso de recuperación y desarrollo del niño.

El hecho de que los formadores asuman este papel ampliado subraya la necesidad de que estos reciban una formación integral que vaya más allá de los contenidos pedagógicos tradicionales. Los educadores deben estar equipados con herramientas para gestionar situaciones complejas que no se limitan al aula, como el manejo de emociones, la intervención en crisis y el trabajo en entornos de alta vulnerabilidad. Esta formación multidimensional es clave para que los educadores puedan asumir el desafío de ser agentes transformadores en las vidas de los niños y niñas en condiciones de precarización.

Este hallazgo está alineado con la propuesta de Biesta (2017), quien afirma que la enseñanza es un acto de trascendencia que implica mucho más que la simple transmisión de conocimientos académicos. Para Biesta, la enseñanza no es solo un proceso técnico, sino un acto humano que debe tener en cuenta las realidades específicas y los contextos sociales de los estudiantes. En situaciones de precarización infantil, este rol trascendente cobra mayor relevancia, ya que el formador se convierte en una figura clave que acompaña al niño en su proceso de reconstrucción personal y social. El acto educativo, en este sentido, no solo transmite información, sino que también actúa como una fuerza de contención, apoyo y guía en los momentos de mayor vulnerabilidad.

Es importante señalar que este rol ampliado del formador no está exento de desafíos. La carga emocional y psicológica que asumen estos educadores puede generar situaciones de desgaste emocional o incluso agotamiento, lo que subraya la importancia de ofrecer apoyo continuo a los mismos formadores. Las organizaciones deben estar atentas a la necesidad de proveer no solo recursos pedagógicos, sino también mecanismos de salud mental y bienestar para los educadores que, debido a la naturaleza de su trabajo, están constantemente expuestos a situaciones emocionalmente desafiantes.

En este sentido, las organizaciones y las políticas públicas deben reconocer este aspecto ampliado del rol del formador y desarrollar estrategias que permitan a los educadores contar con el

apoyo adecuado para enfrentar estas demandas. Esto incluye tanto la formación continua en áreas como el acompañamiento emocional y el manejo del trauma, como también la provisión de redes de apoyo que permitan a los educadores procesar sus propias emociones y evitar el agotamiento. Solo así se puede garantizar que estos profesionales puedan seguir desempeñando su rol ampliado de manera efectiva, sin sacrificar su bienestar personal.

En conclusión, el papel del formador en contextos de precarización es mucho más complejo que en otros entornos educativos. Estos educadores se convierten en figuras fundamentales en la vida de los niños y niñas, asumiendo responsabilidades emocionales, psicológicas y físicas que trascienden las expectativas tradicionales del rol docente. Este hallazgo revela la importancia de una formación integral y multidimensional para los formadores, así como la necesidad de apoyar a estos educadores en su labor diaria, asegurando que puedan cumplir con su misión sin poner en riesgo su propio bienestar.

7.5 La inestabilidad en los equipos educativos

Finalmente, la inestabilidad en los equipos educativos emerge como un factor crítico que afecta tanto la continuidad como la calidad de los proyectos pedagógicos en contextos de precarización. La rotación frecuente de formadores y coordinadores pedagógicos no solo obstaculiza la consolidación de metodologías educativas coherentes y estables, sino que también introduce un nivel adicional de incertidumbre en los procesos formativos, afectando tanto a los niños como a los educadores. En entornos de vulnerabilidad, donde la estabilidad y la continuidad son elementos clave para el bienestar emocional y el desarrollo integral de los niños, esta rotación constante puede amplificar las dificultades y debilitar el impacto de las intervenciones educativas.

El desafío que plantea la rotación de personal se observa claramente en el caso de la Organización 3, donde los cambios frecuentes en el equipo de coordinadores pedagógicos han generado interrupciones en los procesos educativos y dificultades para mantener la cohesión de los proyectos. Este tipo de inestabilidad afecta negativamente la capacidad de las organizaciones para implementar sus programas de manera efectiva y prolongada, ya que los nuevos formadores o coordinadores no siempre tienen el tiempo necesario para comprender completamente la dinámica del proyecto, adaptarse a las necesidades de los niños o integrar las metodologías educativas previamente establecidas.

La inestabilidad en los equipos también genera un efecto de desconexión entre los objetivos a largo plazo y las implementaciones a corto plazo. Las metodologías pedagógicas en contextos de precarización no pueden desarrollarse ni consolidarse si los formadores y coordinadores están en constante rotación. Esto dificulta la posibilidad de que los equipos educativos trabajen de manera coherente hacia objetivos comunes, ya que cada nuevo formador o coordinador trae consigo nuevas ideas, enfoques o estilos de trabajo que, si bien pueden ser valiosos, a menudo no tienen el tiempo suficiente para integrarse de manera adecuada en la dinámica general del proyecto. La falta de estabilidad impide que los formadores se familiaricen plenamente con las necesidades y características individuales de los niños y niñas, lo que compromete la calidad de la atención y el acompañamiento que se les puede brindar.

En este sentido, la estabilidad de los equipos no solo es importante para garantizar la coherencia pedagógica, sino también para establecer relaciones de confianza y continuidad con los niños y niñas. Los niños en situaciones de precarización, que a menudo ya enfrentan inestabilidad en sus entornos familiares, necesitan figuras educativas que puedan ofrecerles un entorno estable, confiable y predecible. La rotación constante de los formadores afecta la capacidad de los niños para generar vínculos de confianza con los adultos a cargo, lo que puede tener efectos negativos en su bienestar emocional y en su capacidad para participar activamente en el proceso educativo. El vínculo afectivo y de confianza entre formadores y niños es un elemento central para que los niños se sientan seguros y motivados a aprender; sin esta relación, es difícil que las intervenciones educativas logren su pleno potencial transformador.

Por otro lado, la rotación constante también tiene un impacto negativo en los propios formadores, ya que les puede resultar difícil integrarse en un equipo educativo en el que las metodologías y las dinámicas de trabajo están en constante cambio. Los formadores que se incorporan a un equipo inestable suelen enfrentarse a un entorno de trabajo desorganizado y fragmentado, lo que les genera mayor estrés y dificulta su adaptación a las exigencias del proyecto. Además, al no tener una estructura de apoyo sólido ni un equipo cohesionado con el que trabajar, los formadores pueden experimentar una sensación de aislamiento, lo que puede afectar su desempeño profesional y, en última instancia, llevar al desgaste emocional o al agotamiento.

Otro aspecto importante es que la inestabilidad en los equipos pedagógicos impide la creación de una cultura organizacional sólida. En las entidades que trabajan con niños en contextos de vulnerabilidad, la construcción de una cultura organizacional coherente, que refuerce valores

educativos comunes y promueva una colaboración fluida entre los formadores, es esencial para garantizar la efectividad de las intervenciones. Sin embargo, cuando los equipos están en constante cambio, resulta difícil desarrollar una identidad organizativa clara, lo que afecta tanto la implementación de metodologías educativas como la calidad de la atención que reciben los niños y niñas. La falta de cohesión en el equipo también puede generar desconfianza entre los mismos formadores, lo que puede afectar la colaboración y la comunicación interna, debilitando aún más la efectividad de los proyectos.

En contextos de precarización, la inestabilidad educativa representa un obstáculo significativo para el logro de resultados a largo plazo. Los proyectos educativos requieren tiempo, compromiso y consistencia para que sus efectos puedan ser verdaderamente transformadores. La rotación frecuente de personal no solo interrumpe los procesos, sino que también pone en riesgo la sostenibilidad de las intervenciones, ya que cada cambio en los equipos implica una pérdida de conocimiento y experiencia acumulada, así como un retraso en la implementación efectiva de las metodologías diseñadas. Esto genera un círculo vicioso, en el que los esfuerzos pedagógicos nunca llegan a consolidarse debido a la falta de continuidad en los equipos.

En conclusión, la estabilidad de los equipos educativos es esencial para asegurar la continuidad y calidad de los proyectos pedagógicos en contextos de precarización. La rotación constante de formadores y coordinadores pedagógicos no solo afecta negativamente la implementación de los programas, sino que también pone en riesgo la creación de relaciones de confianza con los niños y niñas y la consolidación de una cultura organizativa coherente. Para que los proyectos educativos logren tener un impacto duradero, es fundamental que las organizaciones adopten medidas para garantizar la estabilidad de sus equipos y ofrecer un entorno de trabajo donde los formadores puedan desarrollarse plenamente, tanto a nivel profesional como emocional. Esto es particularmente importante en contextos donde los niños ya están expuestos a inestabilidad en sus entornos familiares y necesitan un espacio educativo que les brinde seguridad, confianza y continuidad.

7.6 Síntesis de las conclusiones

Los desafíos y oportunidades identificados a lo largo de esta investigación ponen de relieve la complejidad inherente al trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad infantil. Las

fundaciones que intervienen en estos entornos enfrentan una serie de dificultades que van más allá de las prácticas pedagógicas convencionales, los resultados de esta investigación demuestran que trabajar con infancias precarizadas requiere un enfoque educativo que considere la adaptabilidad, la colaboración familiar, la sostenibilidad financiera, un rol ampliado de los formadores y la estabilidad en los equipos. Pues integrando estos elementos es posible garantizar que las intervenciones educativas no solo mitiguen los efectos de la precarización, sino que también transformen profundamente las vidas de los niños y niñas, brindándoles las herramientas y el apoyo necesario para superar los retos que enfrentan en sus entornos.

Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Intercultural, Formación del Profesorado y Práctica Escolar, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- Amador Baquiro, J. C. (2021). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales. En C. I. García Suárez, J. Rivillas Díaz, M. R. Estupiñán Aponte, L. B. Camacho Ordóñez, & A. K. Runge Peña (Eds.), *Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales*. Siglo del Hombre Editores.
- Amador Baquiro, J. C., & García Suárez, C. I. (2021). Infancias, cultura y poder: puntos de partida. En C. I. García Suárez, J. Rivillas Díaz, M. R. Estupiñán Aponte, L. B. Camacho Ordóñez, & A. K. Runge Peña (Eds.), *Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales*. Siglo del Hombre Editores.
- Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar* (V. Kennedy & F. Fernández Inclán, Trad.). Ediciones SM España.
- Butler, J., (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. *Nómadas (Col)*, (46), 13-30. Recuperado de [Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle \(redalyc.org\)](http://redalyc.org)
- Castro, L., Fonseca, G., Herrera, O., Cid, J., Aillon, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), e2514. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Córdoba, D., & Meloni, C. (2011). A propósito de las vidas precarias. Entrevista a Judith Butler. *La torre del Virrey*, (10, 2011/1), 69-73.
- Díaz, J. A. (2012). Re-creo en la educación: Del apoyo escolar a la construcción de una nueva narrativa educativa. *Corporación Educativa Combos*.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Verdad y método I*. España: Sígueme.
- Gallego Henao, A. M.; Ospina, S. A.; Quintero Arrubla, S. R. & Jaramillo Valencia, B. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 267-279. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/629/1164>
- Gómez-Vásquez, M. V., García-Gutiérrez, L. M., & García-Guevara, Á. P. (2019). Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17(1), 153-168. doi: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17109>

Hena Medina, G. A., Gómez Velásquez, S. N., Ocampo Montoya, L. D., & Ramírez Villegas, J. F. (2008). Por el derecho al sueño: Una aproximación fenomenológica al mundo de las niñas y los niños que trabajan en la noche en la ciudad de Medellín.

Huberman, S. (1996). Cómo aprenden los que enseñan: La formación de los formadores. Aique.

López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., Aristizábal González, L. D., & Barriga, L. C. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación.

Nossa Núñez, L., Inés Ochoa, S., Londoño Holguín, P., Escobar Jurado, S. I., Lucía Rojas, S., & Quiroga Carreño, J. A. (2014). Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/13225>

Ochoa, S. I., & Nossa Núñez, L. (2013). La infancia desde las apuestas formativas en educación y la política pública. Infancias Imágenes, pp. 70-77.

Quiroga, Mónica. (2020). Formación de formadores en el marco de la educación intercultural: estado del arte. Hojas y Hablas. 48-66. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n19a3>

Serrano, J. (1998). El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. Revista Iberoamericana de Educación.

Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. Editorial San Marino.

Valencia, J., Sánchez, J., Montoya, L. C., Giraldo, Á., & Forero P., C. (2014). “Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente”

Anexos

Anexo 1. Organizaciones Participantes

N°	ORGANIZACIÓN SOCIAL	ENTREVISTADO
1	Sueños y Huellas	Anónimo
2	Casita de Nicolás	Anónimo
3	Casa Tres Patios	Anónimo
4	Golondrinas	Anónimo

Anexo 2. Matriz de Análisis y Entrevistas

- Formato de Entrevista: <https://bit.ly/3ZrnSli>
- Matriz de Análisis: <https://bit.ly/3OrsOAK>
- Carpeta de Entrevistas: <https://bit.ly/3B1Mz1>