



**MODALIDADES DE  
ATENCIÓN, MODELOS  
Y PRÁCTICAS PARA  
LA PRIMERA INFANCIA  
DE BOGOTÁ.**

UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
HUMANANA

MODALIDADES DE  
ATENCIÓN, MODELOS  
Y PRÁCTICAS PARA  
LA PRIMERA INFANCIA  
DE BOGOTÁ.

UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**  
EDUCACIÓN  
Alcalde Mayor de Bogotá  
**Gustavo Francisco Petro Urrego**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**Óscar Gustavo Sánchez Jaramillo**

Secretario de Educación

**Nohora Patricia Buriticá Céspedes**

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia

**Adriana Elizabeth González Sanabria**

Directora de Educación Preescolar y Básica

**Martha Isabel Palacios Vásquez**

Gerente Proyecto Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40

**Gloria Patricia Dimaté Castellanos**

**Luz Claudia Gómez Murcia**

Equipo Primera Infancia SED

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP

**Nancy Martínez Álvarez**

Directora General

**Paulo Alberto Molina Bolívar**

Subdirector Académico

**Fernando Rincón Trujillo**

Asesor Dirección

**Luisa Fernanda Acuña Beltrán**

Profesional Especializada

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Ignacio Mantilla Prada**

Rector

Facultad de Medicina

**Raúl Esteban Sastre Cifuentes**

Decano

**Rita Flórez Romero**

Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia

**María Cristina Torrado Pacheco**

**Marta Torrado Pacheco**

Observatorio sobre Infancia

MODALIDADES DE ATENCIÓN, MODELOS Y PRÁCTICAS  
PARA LA PRIMERA INFANCIA DE BOGOTÁ.  
UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Coordinación y preparación editorial

**Martha Ortiz Fonseca**

Diseño

**Alejandro Medina**

- © Secretaría de Educación del Distrito
- © Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
- © Rita Flórez Romero  
Deisy Johana Galvis Vásquez  
Diana Paola Gómez Muñoz  
Jaime Alberto Castro Martínez  
Nicolás Arias Velandia  
Gloria Amparo Acero Niño  
Lina Emilena Niño Aguilera

Primera edición, mayo de 2014

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

ISBN: 978-958-8780-26-9

Impresión: E&M. Impresión y Tecnología, Bogotá, D.C.

Printed in Colombia - Impreso en Colombia



# CONTENIDO

Introducción	1
Caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia: lecciones del panorama internacional, nacional y distrital	5
Metodología	5
<i>Selección de países y agencias objeto de búsqueda documental</i>	5
Resultados	9
<i>Definiciones nucleares</i>	9
<i>Modalidades de atención integral a la primera infancia (AIFI) en el ámbito internacional</i>	18
<i>Modalidades de atención integral a la primera infancia (AIFI) en el ámbito nacional</i>	76
<i>Modalidades de atención integral a la primera infancia (AIFI) en el ámbito distrital</i>	107
<i>Tendencias de las modalidades de atención integral a la primera infancia (AIFI)</i>	182
Modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial en Bogotá	191
Metodología	191
<i>Estrategia para la identificación de modelos y prácticas pedagógicas</i>	191
<i>Criterios para la selección de las ofertas de educación inicial</i>	191
<i>Instrumentos</i>	192
Orientaciones conceptuales	193
Resultados y análisis	212
<i>Análisis descriptivo de las variables de estudio</i>	212
<i>Análisis comparativo por las variables conceptuales</i>	228
Tendencias de los modelos y las prácticas pedagógicas en la educación inicial en Bogotá	250
Recomendaciones para Bogotá, D.C.	253
Recomendaciones a la política distrital de atención a la primera infancia	253
<i>Continuidad de la política pública en Bogotá</i>	253
<i>La construcción, la implementación y el monitoreo de la política debe ser transaccional</i>	253
<i>Los servicios para la primera infancia deben ser considerados como un bien público y como un bien meritorio</i>	254
<i>Modelo holístico, multidimensional e intersectorial de intervención</i>	254
<i>Considerar el período de la primera infancia desde la gestación hasta los 8 años</i>	256
<i>Asegurar la calidad</i>	258
<i>Creación de un sistema de aseguramiento, monitoreo y seguimiento de la calidad de los servicios dirigidos a los niños, las niñas y a sus familias</i>	259
<i>La familia, la primera educadora</i>	259
<i>La gestión como factor de éxito en la implementación de la política</i>	261
<i>Aumento de la inversión pública</i>	261
<i>Educación inclusiva y política pública</i>	262
<i>Gobernanza fuerte</i>	264
<i>Política Pública e investigación</i>	265
<i>La política pública debe tener como eje transversal un programa de difusión de largo alcance</i>	266



Recomendaciones a los lineamientos curriculares y pedagógicos	266
<i>El concepto de desarrollo integral como derecho de los niños y las niñas</i>	267
<i>La comunicación y el lenguaje en la primera infancia</i>	268
<i>La construcción de ciudadanía desde la cuna</i>	269
<i>El currículo y la política educativa</i>	271
<i>Las tecnologías de la información y la comunicación desde la primera infancia</i>	273
<i>La educación bilingüe debe ser para todos los niños y las niñas</i>	273
Recomendaciones a las modalidades de atención integral a niños y niñas de 0 a 5 años	275
<i>Recomendaciones para atención integral a la primera infancia de 0 a 3 años     en modalidades familiar y comunitaria</i>	276
<i>Recomendaciones para atención integral a la primera infancia     de 0 a 3 años en modalidades institucionales</i>	279
<i>Recomendaciones para AIPI de 3 a 5 años en modalidades familiares e institucionales</i>	280
Recomendaciones a los modelos y las prácticas pedagógicas en educación de niños y niñas de 3 a 5 años en Bogotá	283
<i>Modelos</i>	283
<i>Prácticas</i>	284
<i>Formación y cualificación del talento humano</i>	287
<i>Condiciones de bienestar individual, institucional, interinstitucional y gobernanza</i>	288
Referencias	291

# Introducción

**E**n la actualidad es bien reconocida la importancia de propiciar escenarios de reflexión académica y política en torno al mejoramiento de las diferentes modalidades de atención a la primera infancia y a los modelos y las prácticas pedagógicas que se desarrollan tanto en escenarios institucionales como no institucionales encargados de brindar servicios a niños y niñas menores de cinco años. También se reconoce que cualquiera que sea la modalidad de atención, esta debe cumplir con tres requisitos: enmarcarse en un enfoque de derechos –supervivencia y vida, desarrollo y educación, protección, y participación–, propender por la inclusión social y partir de enfoques diferenciales.

El Plan de Desarrollo para Bogotá 2012-2016, “Bogotá Humana”, tiene como objetivo general “(...) mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y la adolescencia con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012a, p.2). Esta política busca reducir la segregación social, económica, espacial y cultural de la ciudad, aumentando las capacidades de la población bogotana para el goce efectivo de los derechos, el acceso equitativo al disfrute de la ciudad, del apoyo al desarrollo de la economía popular; adicionalmente, busca aliviar la carga del gasto de los sectores más pobres y la promoción de políticas de defensa y protección de los derechos humanos de los ciudadanos y las ciudadanas. Con este propósito, la política de “Bogotá Humana” identifica unos factores prioritarios de intervención que permitirán remover las condiciones de segregación e inequidad, y fortalecerán la gestión pública para orientar y apoyar las aspiraciones colectivas de las ciudadanas bogotanas.

En su *Primer eje estratégico. Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo*, el Plan de Desarrollo de Bogotá 2012-2016 menciona las siguientes estrategias:

Construir condiciones para el desarrollo saludable de las personas en su ciclo de vida

–niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores–, mejorando la accesibilidad física y económica a una canasta básica y a un entorno sano; e incorporar el enfoque diferencial y atención prioritaria a niños, niñas, adolescentes, adultos mayores, personas con discapacidad y víctimas del conflicto armado. Priorizar la nutrición, el cuidado y la formación para el pleno desarrollo de la primera infancia.

Garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes para ampliar la cobertura de la educación inicial, extender la jornada en la educación básica y media y articular esta última con la superior, hacia el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes de menores recursos de la ciudad, asegurar el enfoque diferencial para todas los grupos étnicos afrodescendientes, palenqueros, raizales, indígenas y rom, las personas LGBTI, con discapacidad y víctimas del conflicto armado (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012a, p.8).

En su Artículo 7: Garantía del desarrollo integral de la primera infancia, el Plan de Desarrollo de Bogotá 2012-2016, destaca que los niños y las niñas son la prioridad de “Bogotá Humana”. Por ello, señala la necesidad del trabajo conjunto y coordinado de la administración distrital en la atención de la primera infancia (secretarías de Salud, Recreación y Deportes, Educación, Integración Social, entre otras), mediante:

(...) acciones que les garanticen el cuidado calificado, el potenciamiento del desarrollo, las experiencias pedagógicas significativas, el acceso a la cultura, el deporte y la recreación, la promoción de vida saludable, la alimentación saludable, la generación de ambientes seguros y protectores, y la construcción de espacios sensibles y acogedores en el marco de la política pública por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes y la política pública para las familias de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012a, p.11).

En este sentido, los programas adelantados por la Alcaldía Mayor de Bogotá se realizan en

complementariedad con las políticas del gobierno nacional, de acuerdo con el Artículo 137 de la Ley 1450 de 2011: Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Los proyectos prioritarios son (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012a, p.12):

- Creciendo saludables.
- Corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia.
- Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia.

Este último menciona la importancia de:

Acciones pedagógicas, seguimiento al desarrollo y estructuración de orientaciones que privilegien oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas, de acuerdo con sus condiciones y características particulares; a través de su vinculación en las diferentes modalidades de atención integral que contempla como pilares de la educación inicial el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego y la formación de públicos activos y críticos en arte, cultura y patrimonio (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012a, p. 13).

En este contexto, el tema de trabajo por la primera infancia se convierte en un componente del proyecto estratégico intersectorial, en el cual la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), junto con otras áreas administrativas del Distrito, trabajarán conjuntamente para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas de la ciudad, bajo una política humanizante y humanizadora que vela por la superación de la segregación y la discriminación.

En este plan estratégico intersectorial, a través de su Proyecto 735: Desarrollo Integral de la Primera Infancia, la SDIS plantea la promoción y el potenciamiento del desarrollo integral de los niños y las niñas de primera infancia en la ciudad. En consecuencia, busca:

(...) generar mayor impacto en la calidad de vida de los niños y las niñas en primera infancia en la ciudad, recoge las lecciones aprendidas durante los últimos 12 años en los temas de atención

integral y educación inicial, así como la experiencia en coordinación y articulación inter e intrasectorial para avanzar en la garantía del desarrollo integral en la primera infancia, y hacer reales sus derechos al desarrollo, la protección, la participación y la existencia (SDIS, 2012, p.3).

La SDIS invita a la ciudadanía y a las instituciones tanto públicas como privadas, que tengan por misión la atención de los niños y las niñas:

(...) a reconocerlos y reconocerlas como seres integrales, sujetos de derechos y co-creadores de su propio desarrollo, precisando la urgencia de definir su atención en este ciclo de vida con acciones integrales desde las cuales se promueva la preservación y garantía de todos sus derechos, sin desconocer la importancia y pertinencia de cada uno de ellos, desde el respeto y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social y con base en la comprensión de que sus derechos exigen y convocan la presencia y participación responsable de los adultos e instituciones garantes de los mismos, dadas las particularidades de este momento del ciclo vital (SDIS, 2012, p.3).

Desde el sector de integración social, se identifican las siguientes competencias en el logro de las metas distritales:

- La atención integral de la primera infancia en las modalidades de los ámbitos institucional y familiar, de acuerdo con la normatividad, los estándares y lineamientos vigentes, con un énfasis particular en la atención de mujeres gestantes, niños y niñas lactantes, así como menores de tres años (210.000 aproximadamente).
- La movilización social en torno a la primera infancia, la prevención de la vulneración de sus derechos, la inclusión social, el reconocimiento de las diversidades y del enfoque diferencial en la garantía de los derechos de niños, niñas y familias.
- El fortalecimiento de los procesos de corresponsabilidad de las familias, la sociedad y el Estado.

La SED, en su Proyecto 901: Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial, tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de los derechos impostergables de niños y niñas. Del mismo modo, brindar oportunidades de desarrollo in-



tegral a través del cuidado calificado, las experiencias pedagógicas significativas, el acceso a la cultura, el arte, el juego, la actividad física, la promoción de vida saludable y la alimentación saludable. Además, pretende atender con enfoque diferencial a 121.004 niños y niñas de los grados de prejardín, jardín y transición en el sector educativo oficial de Bogotá, D.C. durante el cuatrienio 2012-2016, bajo el marco de la política distrital. Entre los objetivos específicos se cuentan:

- Propiciar ambientes seguros, protectores y de calidad para el desarrollo integral de niños, niñas de prejardín, jardín y transición de 3 a 5 años en colegios nuevos y jardines construidos y dotados.
- Garantizar educación inicial de calidad con enfoque diferencial para el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de niños, niñas de prejardín, jardín y transición de 3 a 5 años.
- Garantizar condiciones para el bienestar y la promoción de vida saludable de niños, niñas de prejardín, jardín y transición de 3 a 5 años.
- Generar en la ciudad procesos de sensibilización y movilización con familias, docentes, funcionarios de la SED, agentes educativos y culturales y otros ciudadanos, sobre la corresponsabilidad en el desarrollo integral de los niños y las niñas de 3 a 5 años.
- Implementar estrategias de seguimiento y monitoreo sobre los procesos del proyecto de “Atención Integral” de niños y niñas de 3 a 5 años.
- Potenciar la capacidad institucional, los procesos intra e intersectoriales y las alianzas estratégicas público-privadas para la gestión y sostenibilidad del proyecto de “Atención Integral” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012b).

Desde este marco político y programático, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la Secretaría de Educación (SED) de Bogotá y el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia del Departamento de Comunicación Humana de la Universidad Nacional de Colombia, llevaron a cabo dos investigaciones; la primera relacionada con las modalidades de atención integral a la primera infancia; y la segunda, con modelos y prácticas pedagógicas, ambas financiadas por el IDEP y la SED.

El informe se organiza en tres capítulos. El primero presenta los objetivos, el método y los resultados del estudio “Caracterización de las modalidades de atención integral a la primera infancia (AIPI) a nivel internacional, nacional y distrital”. El segundo expone los objetivos, métodos y resultados de la investigación “Caracterización de los modelos y las prácticas pedagógicas de educación inicial en Bogotá, D.C.”; y el tercero ofrece un conjunto de recomendaciones para la ciudad, las cuales buscan apoyar la toma de decisiones relacionadas con la política pública, las modalidades de atención integral a la primera infancia y los modelos y las prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años.

Esperamos que este informe sea de gran utilidad, en general, para la sociedad, para entidades gubernamentales y no gubernamentales, para instituciones académicas, y, en particular, para la SED, y para la SDIS, encargadas de la atención integral de los niños de cero a 5 años en el Distrito Capital de Colombia. Además le permitirá al IDEP tomar decisiones sobre futuras investigaciones relacionadas con la educación inicial en el marco de la AIPI.



# Caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia: lecciones del panorama internacional, nacional y distrital

La investigación *Caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia: lecciones del panorama internacional, nacional y distrital*, tuvo como objetivo general caracterizar contextos, componentes, estrategias, recursos, actores, dinámicas, evaluación, identificación de lecciones aprendidas y buenas prácticas, logros y dificultades de distintas modalidades de atención integral a la primera infancia (API) a nivel internacional, nacional y distrital, con el fin de elaborar recomendaciones para el fortalecimiento del programa Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y del proyecto de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) Pre Jardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial. Los objetivos específicos de este estudio fueron:

- Reconocer distintas modalidades, servicios y/o programas de atención a la primera infancia que existen en nivel distrital, nacional e internacional a partir de una búsqueda documental.
- Sistematizar la información recolectada sobre modalidades, servicios y/o programas de atención a la primera infancia que existen en nivel distrital, nacional e internacional.
- Consolidar definiciones de los conceptos de primera infancia y atención integral a partir de lo que muestran los documentos.
- Caracterizar las modalidades de atención integral a la primera infancia existentes a nivel internacional, nacional y distrital.
- Generar recomendaciones sobre las modalidades de atención integral de los niños y niñas de primera infancia en el Distrito Capital.

Esta primera parte se organiza en tres apartados, el primero describe la ruta metodológica que se empleó para realizar la caracterización de las modalidades de API en los contextos internacional, nacional y distrital. El segundo presenta los resultados obtenidos de la revisión documental, desde los ámbitos político y académico; se organiza en tres

secciones: 1) consolidación de las definiciones nucleares relacionadas con la API, 2) revisión de las modalidades y los programas más significativos de API en los contextos internacional, nacional y distrital, y 3) síntesis de las tendencias de modalidades de API vistas desde las categorías de: contextos, componentes, estrategias, recursos, dinámicas, actores, buenas prácticas, edades, evaluación y recomendaciones.

## Metodología

Los aspectos metodológicos de la caracterización de modalidades de API en los contextos internacional, nacional y distrital responden a una estrategia de recopilación documental desde los ámbitos político y académico. Se realizó la selección y el análisis de documentos que soportan la API y se identificaron las modalidades más notables para efectuar un análisis comparativo de sus características esenciales. En la tabla 1 se presentan las variables que se tuvieron en cuenta para la caracterización de las modalidades.

La ruta para lograr dicha caracterización y construcción conceptual se sintetiza en las siguientes acciones: selección de países y agencias objeto de búsqueda documental; búsqueda y selección documental; categorización de los documentos recolectados; y elaboración de matriz con los criterios de selección y variables para la caracterización de las modalidades de API. A Continuación se describe cada una de ellas.

### Selección de países y agencias objeto de búsqueda documental

Para las búsquedas se tuvieron en cuenta los países más representativos de América, Asia, Europa, África y Oceanía. Si bien las políticas, los programas y los proyectos varían de un país a otro, reconocemos que agencias como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Save the Children o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) muestran panora-



mas mundiales que permitieron tener una perspectiva general de la diversidad de las modalidades de AIPI o de atención y educación de la primera infancia (AEPI).

**Tabla 1.** Variables para la caracterización de las modalidades de atención integral a la primera infancia

TIPO DE DOCUMENTO	OFICIAL (NORMATIVOS, LINEAMIENTOS) Y ACADÉMICO (ARTÍCULOS E INFORMES DE INVESTIGACIÓN)
<b>Contextos</b>	Ambientes, espacios, lugares o escenarios (familiar, de educación inicial, espacios públicos, de salud y culturales).
<b>Componentes</b>	Elementos específicos de la modalidad de atención integral (procesos pedagógicos, talento humano, ambientes educativos y protectores, salud y nutrición; familia, comunidad y redes; y administración y gestión).
<b>Estrategias</b>	Conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo.
<b>Recursos</b>	Fuentes, suministros o aportes (sociales, económicos, políticos, físicos, entre otros).
<b>Actores</b>	1) Personal o perfiles de las personas que trabajan con la primera infancia, 2) actores o agentes que intervienen para un desarrollo de la atención integral y 3) población beneficiada.
<b>Dinámicas</b>	Actividades y/o diligencias que apoyan el proceso de aplicación de una modalidad de atención integral.
<b>Lecciones aprendidas y buenas prácticas</b>	Eventos, experiencias, situaciones o actividades exitosas.
<b>Evaluación</b>	Calificación de las modalidades de atención integral.
<b>Logros y dificultades</b>	Éxitos o resultados satisfactorios obtenidos, y obstáculos o inconvenientes que impiden o entorpecen la realización o consecución de la modalidad de atención integral.
<b>Palabras clave que se tendrán en cuenta</b>	Perspectiva de derechos, enfoque diferencial, educación inclusiva.

Se utilizaron estrategias de búsqueda de información en internet y documentos impresos de entidades gubernamentales, académicas, organizaciones internacionales y otros especializados en el área de primera infancia. Para los de carácter académico, se realizó una indagación en bases de datos, revistas electrónicas, metabuscadores, centros de documentación de universidades y otras instituciones. En el caso de los documentos locales y nacionales, las fuentes fueron los centros de documentación y publicaciones de instituciones como el ICBF, ministerios y secretarías de Educación y Salud, el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, entre otros. Se revisaron tres tipos de documentos:

- Documentos oficiales de política pública de AIPI.
- Documentos académicos de investigadores universitarios o independientes, o publicados por entidades que realizan estudios de caracterización o de impacto de las políticas de API o de pro-

gramas que responden a los requerimientos de integralidad de las políticas.

- Documentos referidos a la implementación de políticas o programas de AIPI.

La base documental sobre la cual se construyó el panorama internacional, nacional y distrital que aquí se presenta, está constituida por una amplia variedad de documentos de tipo oficial, académico e investigativo. La tabla 2 contiene el listado de los documentos obtenidos en el proceso de búsqueda internacional. Es importante mencionar que la base documental final es más amplia pues fue extendida para la sistematización de las modalidades por país y está constituida por aproximadamente 130 documentos. En el apartado internacional se presenta una descripción de algunos de estos documentos.

Como se observa en la tabla 2, la revisión a nivel internacional incluyó entidades mundiales como UNESCO, UNICEF, Save the Children, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros. También se encuentran documentos producidos por diversos tipos de instituciones de distintos países y los de alianzas entre las entidades ya mencionadas.

La base documental sobre la que se construyó el panorama nacional está conformada por documentos de carácter oficial, académico e investigativo, de los últimos diez años. En la tabla 3 se muestra el listado de algunos documentos consultados para esta sistematización. Como se observa los documentos nacionales consultados fueron de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia de la Presidencia de la República de Colombia y algunos de instituciones como el Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE).

En relación con el panorama de Bogotá, D.C., la base documental proviene fundamentalmente de entidades públicas como la Secretaría de Educación Distrital (SED), la Secretaría de Integración Social (SDIS), y la Alcaldía Mayor de Bogotá. También se incluyen dos documentos académicos producidos por el CINDE. Los contenidos desarrollan algunas conceptualizaciones y en general hacen referencia a políticas que se concretan en planes de desarrollo referidos a los niños y las niñas capitalinos, y a los lineamientos e investigaciones sobre la primera infancia. La tabla 4 presenta los documentos objeto de la sistematización.

### Categorización de los documentos recolectados

Luego de recopilar la información, se categorizaron los documentos de acuerdo con su importancia

Tabla 2. Base documental del nivel internacional

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
1	Informe de seguimiento de Educación Para Todos (EPT) en el mundo: aprender y enseñar para el desarrollo 2013-2014	UNESCO	2013
2	Atención y educación de la primera infancia: informe regional, América Latina y el Caribe	UNESCO	2010
3	Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones	UNESCO	2010
4	Educación en la primera infancia: aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas	UNESCO	2009
5	Early Childhood Care and Education Policy Implementation Review (Malasia)	UNESCO	2007
6	Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil	UNESCO	2007
7	Perú: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)	UNESCO	2006
8	Paraguay: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)	UNESCO	2006
9	Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia: experiencias en América Latina	UNESCO	2004
10	Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo	UNESCO	2007
11	Educación para todos en 2015: ¿alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo	UNESCO	2008
12	La atención y educación de la primera infancia con calidad e inclusiva: de utopía a realidad	UNESCO - CELEP	2012
13	Primera infancia mejor: una innovación en política pública	UNESCO	2008
14	ECE Policy Review Policies, Profile and Programs of Early Childhood Education (ECE) in Pakistan	UNESCO - UNICEF Regional Cooperation	2008
15	Early Childhood Policy Review in Nepal	UNESCO - UNICEF Regional Cooperation	2008
16	Review of the Integrated Early Childhood Development Policy Implementation (Mongolia)	UNESCO - UNICEF Regional Cooperation	2007
17	Early Childhood Care and Education in Indonesia: Current Practice and Future Policy Directions	UNESCO - Indonesia University of Education	2007
18	The Background Report of Kenya	UNESCO/OECD	2005
19	The Background Report of Indonesia	UNESCO/OECD	2004
20	The Background Report of Kazakhstan	UNESCO/OECD	2004
21	Alternativas de atención a la primera infancia en la familia, en la escuela y en la comunidad	UNESCO - Asociación Colombiana de Educación Preescolar	1994
22	Crecer juntos para la primera infancia. Encuentros regionales de políticas integrales	UNICEF	2012
23	Estado mundial de la infancia: niños y niñas en un mundo urbano	UNICEF	2012
24	Situación de la primera infancia en Guatemala	UNICEF	2008
25	Programming Experiences in Early Child Development	UNICEF	2006
26	Sistematización de experiencias de cuidado infantil temprano	UNICEF	2005
27	Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano. Las buenas prácticas. Sistematización de experiencias, debate y conclusiones	UNICEF	2005
28	Desarrollo de la primera infancia. Conceptos y definiciones	UNICEF	(s.f)
29	Cumbre Mundial en Favor de la Infancia. Análisis estadístico	UNICEF	2001
30	Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana	Victoria Peralta y Laura Hernández (OEI, UNICEF y BBVA)	2012
31	Implementación a gran escala: el desarrollo de la primera infancia en América Latina	The Rise Institute y UNICEF	2010
32	Reporte sobre la situación actual de la oferta de servicios de atención integral para la población indígena en la primera infancia	UNICEF - Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CDR)	2009
33	Chile: Lineamientos de política para la primera infancia (menor de 4 años). Resumen ejecutivo	UNICEF - BID - Dirección de Presupuesto (DIPRES) del Ministerio de Hacienda Chileno	2007
34	A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood	UNICEF, Fundación Bernard van Leer, Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas	2006
35	Educa a tu hijo: la experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas	Representantes de UNICEF	2002

**Modalidades de atención, modelos y prácticas para la primera infancia de Bogotá. Una aproximación cualitativa**

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
36	La intersectorialidad y su papel en la atención integral a la infancia de 0 a 6 años en Cuba	CELEP, MINED y UNICEF	(s.f)
37	Panorama actual de la primera infancia en América Latina: Guatemala	CINDE y UNICEF	2008
38	Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe	CINDE y UNICEF	2001
39	Políticas y prácticas de atención a la primera infancia en Guatemala, el Salvador y Nicaragua	CINDE	2011
40	Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo: lo que funciona, por qué y para quién	Banco Interamericano de Desarrollo	2013
41	Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe	Banco Interamericano de Desarrollo	2013
42	Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe	Banco Interamericano de Desarrollo	2013
43	Starting Strong I: Early Childhood Education and Care. Education and skills	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	2001
44	Starting Strong II: Early Childhood Education and Care	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	2006
45	Starting Strong III: A quality Toolbox for Early Childhood Education and Care	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	2012
46	La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI	M. Victoria Peralta E. y Gaby Fujimoto Gómez (OEA)	1998
47	Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales	Mary Eming Young / Gaby Fujimoto Gómez	2004
48	Lineamientos programáticos para la educación de la primera infancia	Organización de los Estados Americanos (OEA), Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI)	2007
49	La primera infancia (0-6 años) y su futuro	Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) - Fundación Santillana	(s.f)
50	Plan de formación 1: Nuevo enfoque de la educación y atención infantil	Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) - OEI	2008
51	Plan de formación 2: Educación infantil desde el enfoque de derechos humanos	Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) - OEI	2008
52	Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales	Ana Ancheta. Revista Iberoamericana de Educación	2008
53	Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro	Robert G. Myers. Revista Iberoamericana de Educación	2000
54	Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano?	Luis Guerrero Ortiz. Revista Iberoamericana de Educación	2000
55	La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa.	Inmaculada Egido Gálvez. Revista Iberoamericana de Educación	2000
56	Programación de los derechos del niño: cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación.	Save the Children	2002
57	Espacio para la Infancia No 39: El aprendizaje se inicia temprano	Fundación Bernard van Leer	2013
58	Espacio para la Infancia No 32: Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos	Fundación Bernard van Leer	2009
59	La Primera Infancia en Perspectiva 1: Relaciones de apego: la calidad del cuidado en los primeros años	John Oates (Ed.) (Fundación Bernard van Leer)	2008
60	La Primera Infancia en Perspectiva 2: La primera infancia y la enseñanza primaria: las transiciones en los primeros años	Martin Woodhead Peter Moss (Ed.) (Fundación Bernard van Leer)	2008
61	La Primera Infancia en Perspectiva 3: La diversidad y la primera infancia	Liz Brooker, Martin Woodhead (Eds.) (Fundación Bernard van Leer)	2008
62	La Primera Infancia en Perspectiva 4: Programas eficaces para la primera infancia	Iram Siraj-Blatchford, Martin Woodhead y John Oates (Fundación Bernard van Leer)	2009
63	La Primera Infancia en Perspectiva 5: Apoyo a los padres	John Oates (Fundación Bernard van Leer)	2010
64	La Primera Infancia en Perspectiva 6: Cultura y aprendizaje	Liz Brooker y Martin Woodhead (Ed.) (Fundación Bernard van Leer)	2010
65	La Primera Infancia en Perspectiva 7: El cerebro en desarrollo	John Oates, Annette Karmiloff-Smith and Mark H. Johnson	2012



NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
66	La Primera Infancia en Perspectiva 8: Ambientes saludables	Liz Brooker y Martin Woodhead (Ed.)	2012
67	Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales	Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).	2009
68	Informe Políticas "Educación de niñas y niños de 0 a 3 años"	Organización Mundial para la Educación Preescolar	2007
69	Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) Panamá. Armonización y articulación en el marco de una política pública	Consejo Asesor de la Primera Infancia, Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), Programa de Desarrollo Infantil Temprano	2011
70	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação	Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica	2006
71	Lineamientos de acción y coordinación	Servicio Nacional de Menores, Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo	2012
72	Informe extraordinari: L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya	Síndic de Greuges de Catalunya	2007
73	Primera infancia y políticas públicas, una aproximación al caso del Sistema Integral de Protección a la Infancia, "Chile Crece Contigo"	Gloria Ochoa, Carolina Maillard y Ximena Solar	2010
74	Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Jardines Infantiles (0-5 años).	Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (traducción)	2010
75	Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Programas preescolares.	Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (traducción)	2010
76	Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Transición a la escuela.	Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile (traducción)	2009
77	Atención integral a la primera infancia: una estrategia desde ChildFund América.	Ortéz, Susana	2009
78	Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aporte a la educación actual	Mario Yapu (autor y compilador)	2010
79	Ampliación de los servicios de desarrollo infantil temprano en Cuba. Programa "Educa a tu Hijo", Cuba: estrategias y lecciones de su proceso de ampliación de cobertura	Alfredo R. Tinajero / Wolfensohn Center for Development	2010
80	Quality and Equity in Early Childhood Care in Perú.	Regina Moromizato Izu	2006
81	Investigaciones relacionadas al componente comunitario de AIEPI.	Organización Panamericana de la Salud	2003
82	El campo de la educación inicial. Licenciatura en Intervención Educativa.	Instituto Hidalguense de Educación. Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo	(s.f)
83	Folleto: Las modalidades no convencionales de atención a la primera infancia	(s.a)	(s.f)
84	Global Conceptualizations of Children and Childhood: Capítulo 6.	(s.a)	(s.f)

y relevancia dentro del estudio, por ejemplo: 1) reportes académicos o de investigación que evalúen los modalidades de AIPI, 2) lineamientos técnicos u orientaciones que normaticen la implementación de modalidades de AIPI, 3) documentos que describan el diseño de modalidades de AIPI, y 4) experiencias de implementación de las modalidades de atención integral.

#### *Elaboración de una matriz con criterios de selección y variables*

Para lograr la selección y caracterización específica de modalidades de AIPI, se diseñó una ficha de criterios de selección y caracterización, los cuales precisaron los elementos o aspectos que debía contener una modalidad de atención integral. En el anexo 2, se presenta el instrumento que se diseñó.

## Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos de la revisión documental, a través de tres secciones: la primera, denominada definiciones nu-

cleares, pone a consideración de los lectores unos conceptos que surgen de los consensos entre organismos internacionales, nacionales y distritales, y entre entidades gubernamentales y académicas; estos son: 1) primera infancia, 2) atención integral, 3) inclusión social, y 4) enfoque diferencial. La segunda sección, "modalidades de atención integral a la primera infancia" en el panorama internacional, nacional y distrital, expone la revisión de las modalidades y los programas más significativos de AIPI en los tres contextos. Para finalizar, en la tercera sección se expone una síntesis de las tendencias de modalidades de AIPI.

### Definiciones nucleares

#### *Primera infancia*

Se entiende por primera infancia la etapa del ciclo vital del ser humano que va, en promedio, desde la gestación hasta los 5 años. Algunos países la delimitan desde la concepción hasta los 3 años y otros la extienden hasta los 8 años. Independientemente del

**Tabla 3.** Base documental del nivel nacional

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
1	Manual operativo modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia	ICBF	2013
2	Guía Orientadora No. 1: Plan Operativo para la Atención Integral (POAI). Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia	ICBF	2013
3	Guía Orientadora No. 3: Formación y acompañamiento a familias	ICBF	2013
4	Guía Orientadora No. 4: Formación y acompañamiento a familias	ICBF	2013
5	Guía Orientadora No. 2: Para la compra de la dotación para las modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral	ICBF	2013
6	Estándares de calidad: Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia.	ICBF y estrategia "De Cero a Siempre"	2012
7	Anexo técnico para orientar la prestación de servicios en centros de desarrollo infantil: Modalidad institucional	ICBF y estrategia "De Cero a Siempre"	2012
8	Anexo técnico para orientar la prestación de servicios de educación inicial en el marco de una atención integral (segunda versión): Modalidad familiar	ICBF y estrategia "De Cero a Siempre"	2012
9	Manual Operativo: Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia	ICBF y estrategia "De Cero a Siempre"	2012
10	Desarrollo integral en la primera infancia: Modalidades de educación inicial: centros de desarrollo infantil	MEN y Estrategia "De Cero a Siempre"	2012
11	Evaluación de impacto del programa jardines sociales: informe de línea de base	Orazio Attanasio, Raquel Bernal, Ximena Peña, Marcos Vera	2012
12	Lineamiento técnico para garantizar los derechos a los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad	ICBF	2012
13	Desarrollo infantil temprano y brecha socioeconómica: evidencia de una sección cruzada de niños de 6 a 42 meses en Bogotá.	Banco Interamericano de Desarrollo	2012
14	Programa de Atención Integral a la Primera Infancia	FUNDRAPE	2011
15	Modalidades de Atención a la Infancia	(s.a)	2011
16	Seminario "Primera Infancia, Lenguaje e Inclusión Social". Universidad Nacional de Colombia	Estrategia "De Cero a Siempre" (Constanza Alarcón)	2011
17	Documento base para la construcción del lineamiento técnico para la formación del talento humano que trabaja con la primera infancia	MEN	2011
18	Política de atención integral a la primera infancia del municipio de Medellín	Alcaldía de Medellín	2011
19	Educación para la primera infancia: situación en el Caribe colombiano	Andrea Otero (Banco de la República)	2011
20	Plan Sectorial: 2011-2014	MEN	2011
21	Cartografía social pedagógica de saberes, prácticas y necesidades de agentes educativos en primera infancia	MEN y Estrategia "De Cero a Siempre"	2011
22	La política de primera infancia y las madres comunitarias	Jaramillo Leonor	2010
23	Una mirada al programa de atención integral para la primera infancia	Villadiego Ramírez Yalov	2010
24	Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia	MEN	2010
25	Plan de Atención Integral a la Primera Infancia: niños soñadores. Departamento de Sucre	Alcaldía de Sucre e ICBF	2010
26	Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAI) departamental: César	Gobernación del César (Alcance para Todos) y Secretaría de Educación Departamental	2010
27	Plan de Atención Integral a la Primera Infancia 2010-2015: Mis Primeras Huellas	Gobernación de Amazonas	2010
28	Colombia por la primera infancia con calidad y cobertura	ICBF	2010
29	Atención Integral a la Primera Infancia: Colombia Estrategia de País 2011-2014	BID	2010
30	Política educativa para la primera infancia: eje de calidad, desarrollo infantil y educación inicial	MEN	2010
31	Documento técnico para la articulación de las estrategias AIEPI e IAMI en niños y niñas menores de cinco años de edad en el marco de la seguridad alimentaria y nutricional y la legislación colombiana	Martha Lucía Londoño	2010
32	Lineamientos técnico administrativos y estándares del programa de alimentación escolar (PAE)	ICBF	2010
33	Resolución 6054. Por la cual se aprueban los lineamientos técnico-administrativos y estándares del programa de alimentación escolar (PAE)	ICBF	2010

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
34	Guía Operativa No. 35. Para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia	MEN	2010
35	Plan de Atención Integral a la Primera Infancia “Juntos por el Desarrollo Integral de la Primera Infancia en Cartagena”	Alcaldía de Cartagena	2009-2011
36	Programa “Hogares Comunitarios de Bienestar”: evaluación de impacto y recomendaciones de política	Universidad de los Andes	2009
37	Políticas para la primera infancia en Colombia: oportunidades y vulnerabilidades	Comfama	2009
38	Documento No. 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia	MEN	2010
39	Evaluación de impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF	Departamento Nacional de Planeación e ICBF	2009
40	Lineamiento técnico para la garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Artículo 29 - ley 1098 de 2006	ICBF	2008
41	Perspectivas de la política local de atención integral a la primera infancia desde el Programa Buen Comienzo.	Alcaldía de Medellín	2008
42	Política educativa para la primera infancia: eje de calidad, desarrollo infantil y educación inicial	MEN	2008
43	Conpes 109: Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la Primera Infancia”	Ministerio de Protección Social, MEN e ICBF	2007
44	Lineamientos técnicos modalidades hogares infantiles-lactantes y preescolares	ICBF	2006
45	Lineamientos técnico-administrativos. Hogares Comunitarios de Bienestar-Múltiples	ICBF	2006
46	Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia	CINDE	2006
47	Ley 1098: Código de Infancia y Adolescencia	Congreso de Colombia	2006
48	Resolución 1637: Lineamientos técnicos para la prestación del servicio en las modalidades de hogares infantiles-lactantes y preescolares	ICBF	2006
49	Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016	MEN	2006
50	Educación inicial: modalidades no escolarizadas	OEI	2005
51	Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia	José Juan Amar, Raimundo Abello Llanos, Diana Tirado García	2005
52	Acuerdo 019 de 1993, de la Junta Directiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar	ICBF	1993
53	Resolución 1447 de 1993: Por la cual se reglamenta la operacionalización de los jardines comunitarios	ICBF	1993
54	Pasado y futuro de la educación de la primera infancia	Mariela Orozco	(s.f)
55	Fundamentos técnicos de la estrategia de atención integral a la primera infancia	Estrategia “De Cero a Siempre”	(s.f)

rango de edad que se contemple y de las razones políticas, económicas, académicas y pragmáticas para hacerlo, la primera infancia es considerada como un momento muy importante. Es decir, en estos años el ser humano encuentra su nicho ontogenético, su lugar en el mundo, en la cultura en la que nace y en los diferentes contextos de socialización en los que está inmerso: el hogar, el barrio, las instituciones de educación inicial, los medios de comunicación, las tecnologías de información, entre otros. En estos momentos, el niño y la niña se desarrollan siguiendo su ruterio biológico y aprenden lo que cada cultura o grupo social esperan que aprendan. A partir del desarrollo y el aprendizaje, encuentran una relación íntima y de doble vía: el desarrollo permite aprendizajes y los aprendizajes impulsan el desarrollo.

Por otra parte, la definición de primera infancia está directamente relacionada con la concepción que se tiene de niño o niña que atraviesan por este momento del ciclo vital del ser humano. La estrategia “De Cero a Siempre”, en su documento preliminar, *Lineamientos técnicos de la atención integral a*

*la primera infancia*, presenta unas consideraciones sobre este asunto que se resumen a continuación.

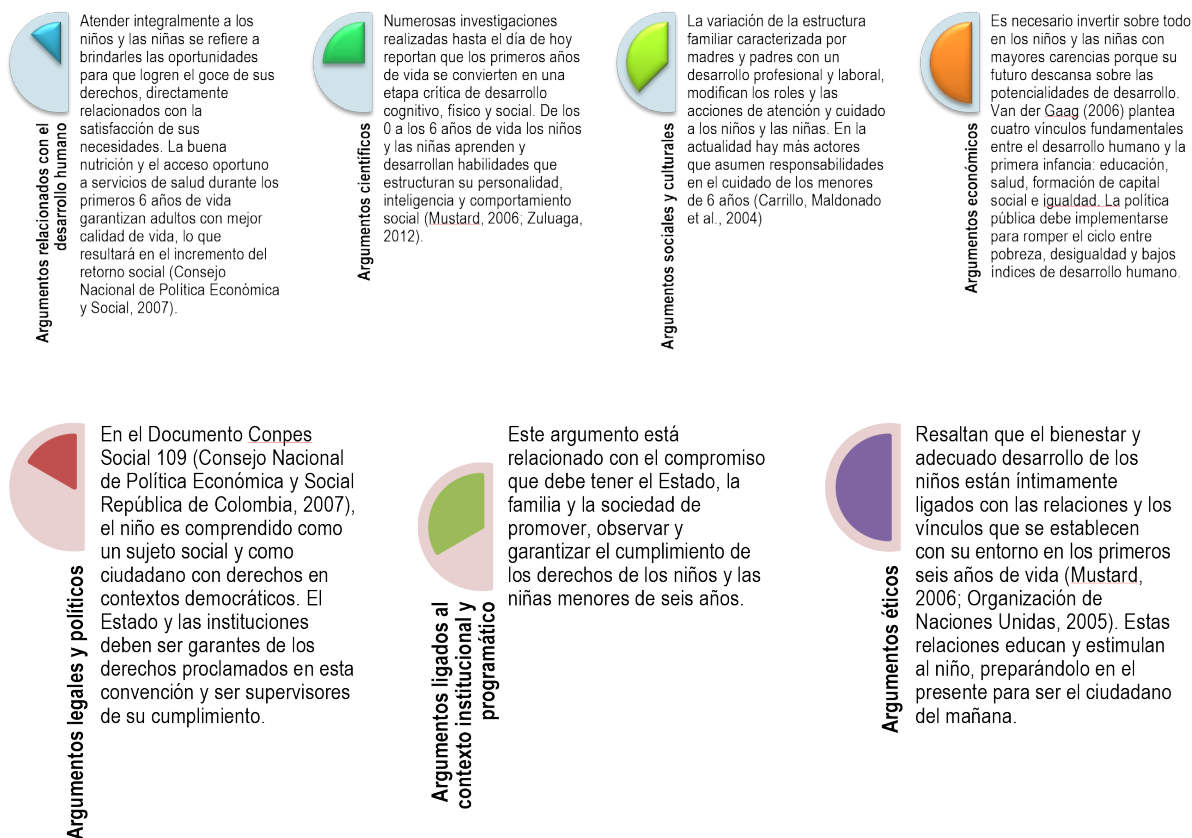
*Las niñas y los niños de 0 a 5 años son ciudadanos sujetos de derechos.* A partir de la Convención Sobre los Derechos del Niño se reconocen como sujetos de derechos, y se constituye en un hito que marcó cambios importantes en las concepciones sobre la niñez, y en las formas como la sociedad se relaciona y actúa con ella desde los primeros años.

Una de las más importantes transformaciones, quizá, es que implica dejar de concebirlos como pequeños adultos, seres incompletos a la espera de la acción de los mayores para desarrollarse y, en consecuencia, invisibles por cuanto no existen por sí mismos, sino en la medida de las acciones de los adultos. Ser sujeto de derechos desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, las niñas y los niños participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de la interacción con otros. Dicho en otras palabras, desde que nacen están equipados para participar, interactuar y comunicar-

**Tabla 4.** Base documental en el Distrito Capital

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
1	Programa intersectorial "Ser Feliz Creciendo Feliz"	Secretarías de Integración Social, Educación, Salud y Cultura, Recreación y Deporte	2013
2	CBN 1014 Informe Plan de Desarrollo "Bogotá Humana" 2012-2016	Secretaría de Educación del Distrito	2012
3	Informe de avance sobre la ejecución del plan indicativo de gestión-vigencia 2012. CBN 1013. Programa 1. Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia	Secretaría de Educación del Distrito	2012
4	Plan de Desarrollo 2012-2016. "Bogotá Humana". Acuerdo 489 del 12 de junio de 2012 por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016. "Bogotá Humana".	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Concejo de Bogotá, D.C.	2012
5	"Bogotá Humana" y la Primera Infancia: La Primera Infancia en el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2012
6	Programa de Atención Integral a la Primera en Bogotá (Documento preliminar)	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. ("Bogotá Humana")	2012
7	Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Proyecto 735	Secretaría de Integración Social (SIS), Plan de Gobierno: "Bogotá Humana"	2012
8	Decreto 121 de 2012 (Marzo 21). Por medio del cual se crea el Consejo Consultivo Distrital de Niños Niñas y Adolescentes y los Consejos Locales de Niños Niñas y Adolescentes	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2012
9	Proyecto 901. Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2012
10	Acuerdo 480 de 2011 (Diciembre 16). Por medio del cual se establecen políticas para la adopción de las Salas Amigas de la Familia Lactante en el ámbito laboral en las entidades distritales y se dictan otras disposiciones"	Concejo de Bogotá, D.C.	2011
11	Decreto 520 de 2011: Por medio del cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá D.C.	Concejo de Bogotá, D.C.	2011
12	Gestión social integral. Antecedentes y transformaciones: un recorrido por su historia	Secretaría Distrital de Integración Social, Bogotá D.C.	2011
13	Política pública de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021	Alcaldía Mayor de Bogotá. Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia-CODIA	2011
14	Inspección, vigilancia y control a las instituciones que prestan simultáneamente el servicio de educación inicial, desde enfoque de atención integral a la primera infancia (AIP) y de educación preescolar en el D.C. Orientaciones generales	Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación del Distrito	2011
15	Resolución 1631 de noviembre 15 de 2011: Por la cual se establece, reconoce y reglamenta el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia al interior del Consejo Distrital de Política Social	Secretaría de Integración Social. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2011
16	Nuestra niñez y juventud cuenta contigo. Oscilaciones y horizontes de la política de infancia, adolescencia y juventud en Bogotá.	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2011
17	Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá	Secretaría de Integración Social	2010
18	Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito	Secretaría de Educación del Distrito Secretaría de Integración Social Universidad Pedagógica Nacional	2010
19	Proyecto de Acuerdo No. 081 de 2010. Por medio del cual se garantiza el acceso progresivo de niños y niñas a los grados de prejardín, jardín y transición a las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2010
20	Decreto 057 de 26 de febrero de 2009: Por el cual se reglamenta el acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de educación inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el decreto Distrital 243 de 2006	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2009
21	Proyecto de acuerdo No. 356 de 2009. Por medio del cual se reglamenta en el Distrito Capital el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los niños y niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (cognitivo, sensorial, físico y socioambiental) y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación para la atención a la diversidad	Concejo de Bogotá, D.C.	2009
22	Atención integral a la primera infancia en situación de discapacidad en el Distrito Capital. Convenio por la primera infancia y la inclusión social	Fundación Saldarriaga Concha. Alianza de Instituciones por la Infancia. Bogotá D.C.	2009

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
23	Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2009
24	Lineamientos técnicos y plan de trabajo propuesto para la construcción de una escala de desarrollo infantil para la primera infancia en Bogotá	CINDE	2008
25	Proyecto 497: Infancia y adolescencia feliz y protegida integralmente	Secretaría de Integración Social Subdirección para la Infancia	2008
26	Currículo para la formación de familias. El papel de la familia en el desarrollo infantil. Convenio 2530 de 2007 "Por la atención integral a la primera infancia en el Distrito Capital"	Secretaría de Integración Social	2008
27	Proyecto de acuerdo 335. Por medio del cual se establece el acceso de niños y niñas a los tres grados de enseñanza preescolar a cargo de las instituciones oficiales educativas del Distrito Capital	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2008
28	Recomendaciones para la política pública de primera infancia en materia de educación inicial a partir del estudio de cinco modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá, Colombia	CINDE	2006
29	Respuestas grandes para grandes pequeños. Lineamientos primer ciclo de educación formal en Bogotá de preescolar a segundo grado de primaria	Secretaría de Educación del Distrito	2006
30	Acuerdo 138 de 2004 (diciembre 28). Por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2004
31	Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2004
32	Hacia la construcción de una ciudad más amable y justa. Políticas de niñez y juventud en Bogotá 2001-2004	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2001



Gráfica 1. Argumentos que justifican la política pública para la primera infancia



se con su entorno de forma activa. De esta manera, se construyen como individuos y como seres sociales.

Concebir a las niñas y los niños como seres que se desenvuelven en la vida social a partir de la interacción con las personas que les rodean y que crecen en busca de una autonomía cada vez mayor, significa que requieren de personas adultas garantes de su desarrollo en tanto aseguran condiciones de calidad y pertinentes a su momento vital, según sus propias características y capacidades.

Como sujetos de derechos que ejercen la ciudadanía, las niñas y los niños requieren ser considerados interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo. Desde este punto de vista, se reconoce que están en capacidad tanto de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan como de expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesan.

De igual manera, se entiende que estos ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a crecer y desarrollarse en ambientes participativos que les garanticen óptimas condiciones para potenciar sus capacidades y lograr su bienestar (p. 5).

*Las niñas y niños de 0 a 5 años son seres sociales.* Desde el momento del nacimiento, niñas y niños entran a formar parte de una familia inmersa en un contexto social y cultural dado, e ingresan a una sociedad ya constituida con la cual, por su condición de actores sociales, empiezan a relacionarse a través de los adultos y las instituciones que la representan. Ellas y ellos utilizan sus capacidades para resolver las principales demandas de su existencia e iniciar un proceso creciente de integración a la vida social como protagonistas de su propio desarrollo. Lo anterior significa que niñas y niños nacen equipados para aprender, participar y explorar de manera activa el mundo físico y social, y para desarrollar progresivamente su autonomía. Desde el momento del nacimiento tienen capacidades físicas, psicológicas y sociales sobre las cuales descansan los procesos de interacción permanente que establecen consigo mismos, con las demás personas y con el medio en el que se encuentran, los cuales se influyen mutuamente.

*Las niñas y niños de 0 a 5 años son seres singulares.* Es importante considerar que en cuanto sujetos de derechos las niñas y los niños son únicos, singulares e irrepetibles. Desde el nacimiento experimentan un proceso de individualización y diferenciación que posibilita reconocer sus características particulares, sus propios ritmos y estilos, sus gustos y distintas capacidades, cualidades y potencialidades. Cada quien hace su propio recorrido de vida en su camino por el ciclo del desarrollo de acuerdo con sus características, las particularidades que ha tenido su proceso de cuidado, sus interacciones con pares y adultos, las oportunidades que le han ofrecido sus entornos y contextos y sus aprendizajes.

*Las niñas y niños de 0 a 5 años son seres en la diversidad.* Los procesos propios del inicio del ciclo vital del ser humano, las particularidades de la vida social, así como la variabilidad cultural, permiten aproximarse a la comprensión de las maneras como se manifiestan las propias formas de ser de las niñas y los niños de 0 a 5 años. Los ritmos particulares de maduración permiten apreciar que no todos caminan o hablan al mismo tiempo. Mientras unos se tambalean otros salen corriendo,

hay quienes incluyen las palabras para comunicarse y quienes aún no las utilizan. Algunos viven en zonas rurales, otros en grandes ciudades, y sus familias se componen de maneras particulares. Lo mismo pasa con el rol de los adultos que les rodean, las condiciones son distintas. Adicionalmente, en el seno de los grupos, las comunidades y las relaciones en que se insertan las niñas y los niños durante su primera infancia les exponen a los valores culturales, étnicos y religiosos que se transmiten de generación en generación.

El reconocimiento de las diferencias entonces, no solo toma en cuenta la cultura diversa que atraviesa al país, también considera la edad, el sexo, las particularidades de cada individuo y las condiciones en las que viven las niñas, los niños y sus familias.

*Desde el punto de vista individual,* la primera infancia contempla momentos distintos del ciclo vital del desarrollo infantil, los cuales evidencian aprendizajes, procesos, logros imposibles de homogeneizar, dadas las formas en que cada individuo participa en la construcción de su desarrollo de acuerdo con sus propias características entre las cuales se cuenta el sexo. De manera específica, este reconocimiento de las particularidades da lugar a la mirada diferencial de la atención de acuerdo con el momento del ciclo vital en que está el niño o niña, cada uno de los cuales exige atenciones específicas.

*A escala social,* las características propias de la familia, del barrio, de la ciudad, del contexto rural, las condiciones de vida de la población, entre otras, determinan las formas como se manifiesta el ingreso a la vida de la sociedad e incide en los procesos variados de crecimiento, desarrollo y pertenencia.

*Desde el punto de vista cultural* las maneras en que las comunidades viven, piensan, actúan y sienten, permiten hablar de referentes diversos relacionados con el territorio, la etnia, las creencias, los valores, las costumbres, los lenguajes, y las expresiones artísticas, entre otros. En Colombia estas diferencias se hacen presentes en los grupos indígenas, afrodescendientes, raizales, rom y palenqueros, y en este sentido el país requiere valorar, preservar y robustecer el patrimonio de esta diversidad comenzando por la primera infancia, para lo cual es fundamental asumir un enfoque diferencial. Lo mismo puede decirse desde la perspectiva de género enfocada a la atención equitativa, que evite el predominio de uno de los sexos sobre el otro y reconozca las singularidades en las maneras de crecer, madurar y desarrollarse.

La diversidad, evidente desde el comienzo de la vida, se constituye en desafío y oportunidad para los niños y niñas, para quienes contribuyen a promover su desarrollo y para los formuladores y orientadores de política pública (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013. p. 6 y 7).

Bajo este marco comprensivo sobre la primera infancia y sobre lo que son los niños y las niñas, la pregunta que surge es: ¿por qué debemos ocuparnos de la primera infancia? En la actualidad existe un gran consenso entre organizaciones internacionales, sociedad civil, estados y gobiernos alrededor del mundo sobre la importancia de la atención y el cuidado de la primera infancia para el desarrollo de nuestras sociedades (Mustard, 2006). Con este reconocimiento, investigadores, profesionales, políticos, padres, madres, educadores iniciales y cada uno de

los individuos que componen la sociedad empiezan a reconocer su propia responsabilidad y la necesidad de destinar esfuerzos y recursos para favorecer el desarrollo de los menores de 6 años, tanto en el mediano como en el largo plazo. Es por ello que se hace cada vez más relevante la formulación, la implementación, el seguimiento y la evaluación de políticas públicas dirigidas a este sector poblacional, tendientes a construir los mecanismos que aseguren la protección de los derechos de los niños menores de 6 años, para desarrollar su potencial biológico, psicológico, social y cultural (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007).

La política pública de primera infancia en Colombia es la reunión de un conjunto de intenciones operacionalizadas en programas institucionales para el mejoramiento de la calidad de vida de los más pequeños en nuestro país. Según el documento *Colombia por la primera infancia* (OEI, 2006), la política descansa sobre siete argumentos: 1) *desarrollo humano*: los primeros años de vida, incluyendo la gestación, son de crucial relevancia en el desarrollo humano; 2) *científicos*: los primeros años de vida son determinantes para el desarrollo biológico y psicológico del ser humano; 3) *legales y políticos*: compromisos adquiridos internacionalmente por Colombia en esta materia, en los cuales se le da al niño el estatus de sujeto de derechos; 4) *sociales y culturales*, puesto que este sector poblacional se desenvuelve en contextos determinados; 5) *económicos*, dada la relación existente entre el desarrollo humano como expresión de los avances en materia económica; 6) *institucionales y programáticos*: coordinación y organización de los entes encargados de la primera infancia; 7) *éticos*: priorizan situar esta problemática en las agendas del sistema social y político (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007).

### Atención integral

La atención integral a la primera infancia (AIPI) está relacionada con los escenarios que deben garantizar la realización de los derechos de los niños y las niñas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1990; UNICEF, Fundación Bernard van Leer, 2007; Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013), así:

- Realización personal relacionada con el derecho a la vida, a la supervivencia, al desarrollo equitativo.
- Realización del derecho a adquirir una nacionalidad, tener un nombre y crecer en una familia.
- Realización del derecho a la protección contra agresiones, la explotación económica, sexual o cualquier forma que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.
- Realización de su potencial, del derecho a disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan satisfacer

sus necesidades y le faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

- Realización del derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
- Realización del derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud, al disfrute de los servicios sanitarios y tratamiento de su salud física y mental.
- Realización del derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades y que se pueda ejercer progresivamente.
- Realización del derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
- Realización relacionada con la participación plena en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento en condiciones de igualdad para el desarrollo de su sentido de identidad y de la comunidad en la que vive.
- Realización del derecho a expresar libremente su opinión, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Desde la perspectiva de las realizaciones de los derechos, la AIPI concibe el desarrollo infantil de manera integral, entendido como el proceso en el que interactúan aspectos fundamentales de la vida –biológicos, cognitivos, comunicativos, socio-culturales, afectivos, corporales, entre otros– que le permiten a los niños y las niñas desenvolverse y participar activamente en la sociedad. Este proceso está influenciado por factores tanto personales, como familiares y comunitarios. Por tanto, es necesario que la atención de los niños y las niñas se realice con una cabal comprensión de lo que significa el desarrollo integral, teniendo en cuenta componentes como la nutrición, la salud, el cuidado del cuerpo, la protección, la educación, la recreación, en los diferentes contextos. También es importante la construcción de entornos protectores y seguros que promueven su bienestar; es decir, al cubrimiento y garantía de sus derechos.

Internacionalmente, los conceptos de *atención integral* (Consejo Asesor de la Primera Infancia y Ministerio de Desarrollo Social de Panamá, 2011; Ortéz, 2009; Peralta y Fujimoto, 1998; Van der Laet Alfaro, 2009; ), *atención y educación* (UNESCO, 2007, 2010, 2012; Llivina, 2012; EACEA, 2009), *enfoque integral y holístico* (UNICEF, 2006; UNICEF, Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y Fundación Bernard van Leer, 2006; IDIE, 2008), *atención para el desarrollo integral* (MINED, UNICEF, CELEP 2003), *cuidado y educación* (UNESCO, 2004) para la primera infancia, son todas formas de hacer referencia a programas o estrategias que se ocupan de la salud; la higiene; la nutrición; el aprendizaje a través de la estimulación temprana; de actividades y posibilidades de desarrollo, de protección y de participa-

ción, recibidos por los niños y las niñas en entornos protectores y seguros que promueven su bienestar; es decir, al cubrimiento y la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

En Colombia, en el marco de la estrategia “De Cero a Siempre”, la AIPI se conceptualiza como el conjunto de acciones intersectoriales del ámbito nacional y territorial, intencionadas, relacionales y efectivas, de carácter político y programático, encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y las niñas existan condiciones humanas, sociales y materiales para la promoción de su desarrollo. La atención integral se entiende como un proceso relacional, en la medida en que es el resultado de procesos de interacción social que ocurren en diferentes contextos, y de manera: 1) efectiva, pues se orienta al logro; 2) pertinente, es decir, centrada en la perspectiva de los niños y las niñas; 3) oportuna, pues la atención ocurre en un momento propicio; 4) flexible, pues es abierta a los cambios y las transformaciones; 5) diferencial porque valora a los niños y las niñas como sujetos que viven y se desarrollan de diferentes maneras; 6) continua porque ocurre con regularidad; y 7) complementaria porque contribuye a la configuración de la integralidad de la atención (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2015).

En la actualidad se identifican varios actores responsables de la atención integral a los niños y las niñas menores de 5 años en nuestro país. La Ruta Integral de Atenciones es responsabilidad de todas las entidades nacionales que integran la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, creada en el marco de la estrategia “De Cero a Siempre”, por el decreto 4875 de 2011, en la cual se encuentran las siguientes instituciones: el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, el ICBF, el Sistema Nacional de Cultura y Familia y la Comunidad.

El Plan Operativo para la Atención Integral (POAI) es un programa sistemático y participativo con los distintos representantes o actores de las modalidades de educación inicial, para trabajar en pro de garantizar los derechos de niños y niñas. Este plan en la actualidad es asumido por el ICBF para las modalidades institucional y familiar. Los procesos que deben seguir son:

- Reconocimiento de territorio y concertación de actores.
- Caracterización de condiciones familiares y comunitarias.
- Atención integral desde la modalidad.
- Gestión y planeación en territorio.
- Seguimiento, monitoreo y evaluación.

En consonancia con Colombia, el Distrito Capital define la AIPI como un conjunto de acciones y procesos coordinados, pertinentes, suficientes y oportunos, realizados por la familia, la sociedad y el Estado,

a través del cual se garantiza a los niños y las niñas el cuidado calificado, el fortalecimiento de su desarrollo; las experiencias pedagógicas significativas; el acceso a la cultura, el arte, el juego, la actividad física; la promoción de vida saludable, la alimentación saludable; y la generación de ambientes seguros, sensibles y acogedores (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social, 2010).

En el proyecto 760, Protección Integral y Desarrollo de Capacidades de Niñas, Niños y Adolescentes, diseñado en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”, se plantea la necesidad de crear mecanismos que faciliten el acceso de rutas de atención en el restablecimiento de derechos de los servicios ofertados por instituciones del sector público y privado, de tal manera que confluayan el Estado, la familia y la sociedad como corresponsables de niños, niñas y adolescentes.

En el marco de la AIPI, y relacionado con la educación inicial, el proyecto 735 Desarrollo Integral de la Primera Infancia propone construir rutas claras para la prestación de asesoría técnica y acompañamiento a los jardines para mejorar la calidad, permitiendo así la ampliación de la cobertura.

### *Educación inclusiva y enfoque diferencial*

Las perspectivas internacionales, nacionales y distritales coinciden en reconocer la importancia de que todos los escenarios en los que estén niños y niñas de la primera infancia deben tener como marco de referencia la educación inclusiva o incluyente y el enfoque diferencial (ICBF, 2008; Siraj-Blatchford, Woodhead y Oates, 2009; IDIE, OEI, SDIS 2011; Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia, 2015).

Desde el punto de vista de la diversidad, se han realizado esfuerzos para garantizar el derecho a la educación a todos los niños y las niñas a través de distintas estrategias. Por ejemplo, un punto de partida, en el caso de niños y niñas con discapacidad, fue pasar de la tradicional educación especial al concepto de integración escolar, pensando en la importancia de que todos los niños y las niñas en situación de discapacidad recibieran la misma educación y sus oportunidades de aprender fueran las mismas que las del resto. Esta estrategia se enfocaba en hacer que esta población se acomodara a los lineamientos de la escuela tradicional y se integrara sin tener en cuenta las condiciones particulares de cada uno.

Después del *boom* de la integración escolar, se dio paso a la educación inclusiva, de manera que el énfasis no estaba en la adaptación de los niños y las niñas en situación de discapacidad a la escuela, sino que la escuela y las prácticas pedagógicas se transformaran para lograr la inclusión, no solo en términos de discapacidad, sino también ampliándolo para la población en condiciones diversas como desplazamiento por la violencia, grupos indígenas y afrodescendientes, entre otras.

La educación inclusiva es un concepto y una práctica que tiene su fundamento conceptual y ético en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Pabón, 2011). Esto quiere decir que el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación de todos los niños, las niñas y los jóvenes, teniendo en cuenta las necesidades individuales, sociales y culturales que influyen en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Booth, Ainscow y Kingston (2006), la educación inclusiva es: “un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de prácticas inclusivas para el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación” (p. 13).

Para que un sistema educativo sea inclusivo, es necesario un cambio en las formas de pensar y hacer escuela. Algunos aspectos a tener en cuenta cuando se habla de educación inclusiva son: calidad en la enseñanza, mejores pedagogías y formación para la ciudadanía (Pabón, 2011; Tedesco, Operti y Amadio, 2013). Cuando se habla de calidad en la enseñanza, se hace referencia a la cualificación y la diversidad de las áreas de conocimiento propias de los docentes, como matemáticas, humanidades, ética y religión, entre otras. En cuanto a las prácticas pedagógicas, se hace referencia a su transformación de manera que se brinden oportunidades para que el aprendizaje sea efectivo y significativo. Finalmente, respecto a la formación para la ciudadanía, se busca enfatizar en el desarrollo de los valores y las habilidades que les permitan a los niños y las niñas desarrollarse como ciudadanos activos y transformadores.

La educación inclusiva no se trata únicamente de un asunto conceptual, es también un asunto práctico. Desde lo conceptual se puede llegar a realizar cambios en cuanto a los recursos o las normativas, pero eso no es suficiente. Es necesario empezar a modificar las concepciones y representaciones que se tienen de la educación y su papel en la sociedad; en otras palabras, es más un cambio de pensamiento y de disposición para comprender las diferencias y las particularidades de cada persona. En la medida en que se transformen las concepciones, se empezarán cambios reales en las prácticas o viceversa. De acuerdo con lo anterior, para complementar la educación inclusiva, es necesario verla desde un enfoque diferencial, ya que esto va a permitir reconocer que no todos somos iguales y que cada niño y niña tiene necesidades y procesos de aprendizaje particulares. Ahora, cabe aclarar qué se entiende por enfoque diferencial y cuál es su papel dentro de la dinámica de la educación inclusiva.

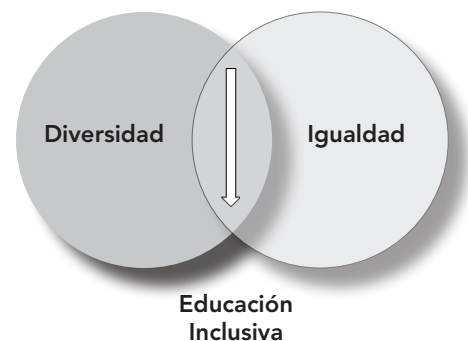
El enfoque diferencial tiene como objetivo reconocer la pluralidad de condiciones de los individuos, al igual que de las situaciones y los estilos de vida particulares que conducen al replanteamiento de las formas de valoración de identidades, subjetividades y expresiones. Esto conlleva a una transformación en la concepción pública de justicia que propicie el

diálogo, en el que se valoren las diversas opiniones y se ajusten a diferentes ámbitos sociales. Para entender lo que implica un enfoque diferencial es necesario integrar los conceptos de diversidad e igualdad (Murray y Urban, 2012) y reconocer que estos conceptos son complejos, pues tienen múltiples significados y varían dependiendo de las condiciones sociales, culturales y políticas.

De acuerdo con Murray y Urban (2012), la diversidad describe la “naturaleza caleidoscópica de la sociedad”; implica todas las formas y las maneras en las que las personas difieren y viven su vida inmersos como individuos dentro de un grupo social. Las diferencias son parte de la vida, pues nunca dos personas serán iguales; esto significa que hay muchos elementos que interactúan en la comunidad a la que pertenecen, en la que trabajan y en la que viven. Así como la diversidad tiene su máxima expresión en comportamientos positivos en la sociedad, también existe un lado oscuro que incluye los estereotipos, los prejuicios, la discriminación, el racismo y demás formas de rechazo que se traducen en exclusión, por lo cual es necesario que la diversidad esté acompañada por la igualdad.

Esta última está relacionada íntimamente con el reconocimiento, la aceptación y el respeto por la diversidad, y con el apoyo a las necesidades de los individuos y los grupos. Se ve reflejada en la equidad de oportunidades, es decir, en asegurar el acceso, la participación y los resultados para todos los niños y las niñas y, en general, para todos los individuos que conforman una comunidad.

La educación inclusiva, concebida desde un enfoque diferencial, relacionado con la diversidad y la igualdad, integra estos dos conceptos en el contexto educativo. Es decir, que no puede darse educación inclusiva sin la comprensión de la diversidad: lingüística, étnica, cultural, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos. De igual manera, desde esta perspectiva es necesario entender que todos tenemos un papel importante en la sociedad y que somos iguales en cuanto a los derechos que podemos ejercer y que se nos deben garantizar (ver gráfica 2).



Gráfica 2. Educación inclusiva desde un enfoque diferencial



Para valorar el cumplimiento de la educación inclusiva en los centros educativos, el índice de inclusión sugiere que es necesario integrar tres dimensiones: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002). La *dimensión cultura inclusiva* está orientada a la transformación de la comunidad, de forma que se desarrollen valores inclusivos que se compartan tanto por los profesores, los estudiantes, los miembros de la comunidad educativa como por los padres de familia.

La *dimensión de políticas educativas* configura la inclusión como el terreno propicio para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y participación de los estudiantes. Estas formas de apoyo se establecen desde la perspectiva de los niños, las niñas y los jóvenes, no desde la institución.

La *dimensión de prácticas inclusivas* es la que garantiza que tanto la cultura como las políticas inclusivas sean una realidad en las instituciones y los centros educativos.

Finalmente, el índice de inclusión representa la interacción entre las dimensiones como un triángulo equilátero, ya que no solo se relacionan las tres dimensiones en diferentes aspectos, sino que también es necesario que sean proporcionales para lograr un equilibrio en la educación inclusiva (ver gráfica 3).

La Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia en Colombia propone la incorporación de un enfoque diferencial, lo que implica:

Hacer realidad la diferencia y la diversidad que caracterizan al país, a su población y, en forma particular, a la primera infancia en sus escenarios de desarrollo. Desde este punto de vista el reto que enfrenta está en el reconocimiento de la heterogeneidad y no linealidad del desarrollo del niño y la niña, en la atención a la diversidad de contextos en que ese desarrollo ocurre (familiares, culturales, sociales y geográficos), a la comprensión de la diversidad de culturas que permean los procesos de interacción que promueven el desarrollo, a las particularidades de cada momento del ciclo vital por el que atraviesan durante su desarrollo y a la realización de los derechos de los niños y las niñas de acuerdo con su edad, diversidad, contexto, condición y en todos y cada uno de los entornos en donde tiene lugar su vida. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, p. 44).



**Gráfica 3.** Interrelación entre la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas

En Bogotá, tanto en el proyecto 735, Desarrollo Integral de la Primera Infancia, como en el 769, Protección Integral y Desarrollo de Capacidades de Niños, Niñas y Adolescentes de la SDIS, se plantea que la educación incluyente debe tener un enfoque diferencial que permita igualdad de oportunidades sin discriminación alguna. De esta manera, la propuesta es ajustar los modelos de atención para que incorporen el enfoque diferencial en la atención de niños y niñas con discapacidad, víctimas del conflicto armado, miembros de comunidades indígenas y afrodescendientes y pueblo gitano o comunidad rom.

Por su parte, la SED, en el proyecto 901 Pre Jardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial, formula como uno de sus objetivos principales garantizar la educación inicial de calidad con un enfoque diferencial para el cuidado calificado y la potenciación del desarrollo de los niños y niñas entre 3 y 5 años.

A continuación se presentan las modalidades más relevantes de atención integral a la primera infancia en los contextos internacional, nacional y distrital, y una recopilación de diversos programas y servicios de AIPI, describiendo en detalle algunas experiencias destacadas. La sección que corresponde al panorama distrital se organiza de manera distinta; presenta una revisión histórica de los antecedentes de la política de “Bogotá Humana” mediante un recorrido por los diferentes planes de gobierno desde el año 2001 al 2012 en relación al tema de AIPI.

## Modalidades de atención integral a la primera infancia (AIPI) en el ámbito internacional

Como se anunció en la sección de metodología, en este apartado se presentará primeramente, una descripción de algunos de los documentos que hicieron parte de la base documental sobre la cual se construyó el panorama internacional; posteriormente, una recopilación y descripción de algunas modalidades de atención a la primera infancia en el mundo y, seguidamente, se puntualizará sobre algunas experiencias destacadas de AIPI en el contexto internacional, especificando las variables y/o componentes: modalidad(es), edades en las que se aplica, actores, contextos, componentes, estrategias, recursos, dinámicas, buenas prácticas, evaluación de la modalidad y recomendaciones.

Los servicios y programas de atención integral a la primera infancia se caracterizan por tener una amplia gama de ofertas y modalidades en el mundo, prestados por una mezcla de proveedores públicos y privados. En el ámbito del Estado, existen programas que dependen de los ministerios de salud, trabajo, bienestar social, de la familia, educación u organismos responsables de las políticas de la primera infancia. También es muy frecuente el desarrollo de



programas por parte de iniciativas privadas, las iglesias, los organismos no gubernamentales y las agencias de cooperación internacional. Los servicios y programas se desarrollan en entornos diversos: familiar, comunitario, institucional, o son muestras de logros intersectoriales, y están dirigidos a niños y niñas de diferentes rangos de edad y a sus familias.

Por lo general, existen sistemas de información sobre la primera infancia en cada continente o sitios web gubernamentales y no gubernamentales que dan cuenta de sus estrategias de atención a la primera infancia. Por ejemplo, el Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI) sistematiza datos sobre las acciones orientadas al cumplimiento de los derechos de la primera infancia en esta área, y da cuenta del grado de cumplimiento de estos derechos. El sistema ofrece información actualizada de las normativas y las políticas en los países y provee estadísticas regionales. Para facilitar la búsqueda se puede acceder a los datos filtrados por país o por grupo de derechos (ver <http://www.sipi.siteal.org/>).

La información que se presenta es diversa, pues da cuenta de la variedad documental recogida y de las búsquedas posteriores que se realizaron para enriquecer las descripciones de los programas y servicios en algunos países de cada continente.

En ese sentido, el lector va a encontrar variaciones en el nivel de amplitud de los reportes que se realizan por continente y por país; también va a encontrar que existe gran diversidad de términos para referirse a los servicios para la primera infancia. Por ese motivo, en las modalidades que se presentan en esta sección, términos y siglas como “atención integral”, “atención y educación”, “enfoque integral y holístico”, “atención para el desarrollo integral”, “cuidado y educación”, o en inglés “*early childhood care and education*”, “*early childhood care and development*”, “*early childhood education*”, “*early childhood care*” y “*early childhood development*”, pueden considerarse equivalentes. Son todas formas de hacer referencia a programas o estrategias que se ocupan de la salud, la higiene, la nutrición, el aprendizaje a través de la estimulación temprana, de actividades y posibilidades de desarrollo, de protección y de participación, recibidos por los niños, las niñas y sus familias. Esta diversidad y otras características se hacen visibles en la información que se presenta por continente.

Los nombres propios y los de los programas, y las siglas se han traducido con el fin de orientar al lector en su comprensión; no corresponde a una traducción literal sino a una interpretación aproximada.

En la tabla 5 se presenta un listado con todos los programas y servicios que, por continente y país, se describirán más adelante.

A continuación se presenta una síntesis de los servicios y/o programas de atención a la primera infancia por continente, en el siguiente orden: Asia,

África, América (Sur América, Centroamérica y el Caribe y Norte América), Europa y Oceanía. La organización corresponde a una distribución geográfica que facilitó la búsqueda documental y la delimitación de la misma.

## Asia

En los países de la región<sup>1</sup> existe una gran cantidad de marcos jurídicos, iniciativas y disposiciones relativas a la primera infancia. Asia contiene muchas naciones en las cuales se encuentran varias de las más pobladas en el mundo: China, India, Indonesia, Pakistan y Bangladesh. Según UNESCO y UNICEF (2012), en general se ha logrado un importante progreso en cuanto a la implementación de una política nacional y multisectorial en las subregiones de Asia Oriental y el Pacífico, y Asia del Sur y Occidental.

Otro elemento destacable es la gran diversidad de términos usados para referirse a los servicios para la primera infancia, los cuales varían a través de las subregiones e incluso a través de los países que conforman una subregión. Todas las formas de referencia: Early Childhood Care and Education (India, Myanmar), Early Childhood Care and Development (Cambodia, Lao PDR, Filipinas, Sri Lanka, Tailandi), *early childhood education* (Indonesia, Cook Island, Fiji, Marshall Islands), Early Childhood Care (Viet Nam), *early childhood development* (Nepal) y educación preescolar (China, repúblicas de Asia Central), denotan los servicios que se ofrecen antes de la escuela para los niños pequeños.

Los informes acerca de la primera infancia en Asia (UNESCO y UNICEF, 2012; Kaul y Sankar, 2009; ARNEC, 2010; de Los Angeles-Bantista, 2004; Rao y Sun, 2010; Zhai y Gao, 2008; Corter, Janmohammed, Zhang y Bertrand, 2006; Research Center for Child and Adolescent Development and Education (s.f); Taguma, Litjens y Makowiecki, 2012; Taratukhina, Polyakova, Berezina, Notkina, Sheraizina y Borovkov, 2006; UNESCO, 2007), permitieron la recopilación de la información que presentamos a continuación.

## China

Fuente: Corter, Janmohammed, Zhang y Bertrand, 2006; Zhai, Gao, 2008

## Como consecuencia de la Ley de Población y Planificación de Nacimiento (Law on Population and Birth

<sup>1</sup> Asia es el continente más extenso y poblado de la Tierra que, con cerca de 44 millones de km<sup>2</sup>, supone el 8,70% del total de la superficie terrestre y el 29,45% de las tierras emergidas y, con 4.200.000.000 de habitantes, el 60% de la población mundial. Se subdivide en: Asia del Norte, Asia del Sur, Asia del Este, Asia Central, Siberia, Sudeste Asiático y Asia Occidental. Está constituido por 48 países: Afganistán, Arabia Saudita, Armenia, Azerbaiyán, Baréin, Bangladés, Bután, Brunéi, Camboya, República Popular China, Chipre, Corea del Norte, Corea del Sur, Emiratos Árabes Unidos, Filipinas, Georgia, Indonesia, India, Irán, Irak, Israel, Japón, Jordania, Kazajistán, Kirguistán, Kuwait, Laos, Líbano, Malasia, Maldivas, Mongolia, Nepal, Omán, Pakistán, Catar, Rusia, Singapur, Siria, Sri Lanka, Tailandia, Tayikistán, Timor Oriental, Turkmenistán, Turquía, Uzbekistán, Vietnam, Yemen

**Tabla 5.** Programas y servicios descritos en cada continente

CONTINENTE	PAÍS	PROGRAMA O SERVICIO
Asia	China	Nurseries Kindergarten
	Camboya	School Readiness Programme: escuelas amigas de los niños Home-Based Early Childhood Programmes
	Filipinas	Healthy Start programme Parent Effectiveness Service: Neighbourhood Parent Effectiveness Assembly, Day Care Service Parents' Group, Home Training, PSA-on-the-Air, Empowerment and Reaffirmation of Paternal Abilities Training
	India	Integrated child development services (ICDS)
	Japón	System of early childhood education Kindergartens Daycare centers ECEC Centers (Nintei Kodomoen) Non-formal ECEC programs
	Tailandia	National Centre on Early Childhood Development Thailand's Book Start Programme Tipos de centros de desarrollo infantil: Kindergarten/preschool clases, child development centers, private sectors Parenting programmes
	Rusia	Care System Care & Education System Education & care Preparation to School
África	Gambia	Becas Fondo Fiduciario para las Niñas Club de Madres The Baby Friendly Community Initiative (BFCI)
	Malawi	Preescolares Centros de cuidado basados en la comunidad Cuidado infantil en el hogar y la comunidad Cinco servicios Educación de padres y apoyo
	Suráfrica	Públicos Independientes Ikamva Labantu's - Early Childhood Development Training and Resource Centre
Suramérica	Argentina	Programa Nacional de Desarrollo Infantil "Primeros años" Plan Nacional de Acción en Favor de la Madre y el Niño Centros de Protección Infantil (CPI) Modalidades de educación inicial
	Bolivia	Programa Nacional de Atención a Niñas y Niños Menores de Seis Años (PAN) Centros Integrales de Desarrollo Infantil (CIDI) Bolivia Proyecto Subregional Andino de Servicios Básicos y Políticas para la Infancia en Bolivia (PROANDES) Modalidades y programas de educación inicial
	Brasil	Programa "Primera Infancia Mejor" Programa Nacional de Atención Integral al Niño y al Adolescente (PRONAICA) Jardines Comunitarios Modalidades de educación inicial Otros
	Chile	Sistema de Protección Integral a la Infancia: Chile Crece Contigo Fundación INTEGRA: Centro Abierto en Sectores Urbanos, Centro Abierto en Localidades Rurales, Centro Abierto con Extensión Horaria, Centro Abierto con Sala Cuna, Jardín Comunitario Rural, Jardín sobre Ruedas, Centro Estacional, Centros Integrados, Establecimiento en Convenio Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) Otros: Programa la Plaza Preescolar, Programa Centros de Alimentación y Desarrollo del Lenguaje (CADEL)
	Ecuador	El Programa Nacional de Educación Preescolar (PRONEPE) Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) Programa de Desarrollo Infantil (PDI) Programas basados en la comunidad desarrollados en sectores marginales de Guayaquil
	Paraguay	Programa Nacional Abrazo Programa de Atención Integral a los Niños, Niñas y Adolescentes que viven en la Calle Hogar Educativo Comunitario Mita Róga (Casa de los Niños y de las Niñas) Centro de Bienestar de la Infancia y la Familia

CONTINENTE	PAÍS	PROGRAMA O SERVICIO
<b>Centroamérica</b>	Costa Rica	Hogares Comunitarios Centros de Educación y Nutrición (CEN) Centros Infantiles de Atención Integral (CINAI) Centros de Desarrollo Infantil (CDI)
	El Salvador	Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA) Centros de Bienestar Infantil (CBI) Centros de Desarrollo Integral (CDI) Centros Infantiles de Desarrollo
	Guatemala	Programa Hogares Comunitarios Programa de Atención Integral a la Niñez (PAIN) Niños Refugiados del Mundo (APPEDIBIMI) Centros comunitarios infantiles (CECI), FUNDAESPRO Proyecto Tías Maravillosas (Chab'íl, Karb'es)
	Honduras	Programa Bienestar Familiar y Desarrollo Comunitario Programa piloto Madres Guías Centros de Educación Preescolar no Formal (CEPENF) Centros Comunitarios para la Iniciación Escolar (CCIE) Otros
	Nicaragua	Programa de Atención Integral de la Niñez Nicaragüense (PAININ) Red de Preescolares Comunitarios Centros de Educación Preescolar no Escolarizada (CEPNE) Proyecto Aprendiendo en Casa Toma mi Mano
	Panamá	Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF) Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACEI) Programa de Centros de Educación Inicial Comunitarios (CEIC) Programa de Educación Inicial en el Hogar (EIH) La Familia Amaya y su Sabia Guacamaya (programa radial) Programa de Estimulación Precoz
<b>El Caribe y las Antillas</b>	Bermudas	Programa de Desarrollo Infantil de Bermudas
	Cuba	Círculos Infantiles Escuela primaria (grado preescolar) Programa Educa a tu Hijo
	Haití	
	Jamaica	Early Childhood Commission Roving Caregivers Coalition For Better Parenting (CBP) Radio Jamaica (RJR)
	República Dominicana	Aldeas Infantiles SOS Centros Infantiles de Atención Integral (CIANI)
	San Vicente y las Granadinas	El Programa de Asistencia Sanitaria a la Primera Infancia
	Trinidad y Tobago	Early Childhood Care and Education Centers (ECCE)
<b>Norteamérica</b>	México	Programa de Educación Inicial - CONAFE Programa Estancias Infantiles Guarderías Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) Proyecto Trabajando Juntos Programa de desarrollo humano: Oportunidades
	Canadá	Programas federales (Federal programs): Transferencias a personas y los gastos fiscales; AEPI y programas relacionados bajo protección federal; contribuciones federales a los servicios de AEPI para comunidades aborígenes; Transferencias a Provincias y Territorios Servicios en las Provincias y Territorios
	Estados Unidos	Programa Head Start Zero to three: National Center for Infants, Toddlers and Families Programa Early Head Start National Association for the Education of Young Children National Institute for Early Education Research Programa The Incredible Years
<b>Europa</b>	Información de 21 países aproximadamente	Principales modelos de oferta educativa Principales modelos de oferta educativa para menores de 3 años Servicios en jornada completa Servicios a tiempo parcial Acceso a determinados grupos de población a la AEPI Oferta educativa destinada a los niños y niñas de 1 a 6 años Tamaño de los grupos y ratios Normativa sobre permisos por maternidad o paternidad

Planning, 2002), la primera legislación estatal de la política de un único hijo introducida en 1979 (One-Child Policy in China, 1979), los padres y abuelos han invertido mucho en la generación de un solo hijo, tanto emocional como económicamente. El tipo tradicional –que en la actualidad sigue siendo más popular de la educación de la primera infancia (AEPI) en China, especialmente en las zonas rurales– es el cuidado de los padres y abuelos. Sin embargo, ha habido un continuo aumento de la demanda de servicios de AEPI en centros debido a: 1) la influencia del confucianismo, por lo cual la educación siempre ha sido muy valorada en la cultura china; 2) que cada vez más padres, especialmente aquellos jóvenes y con más educación, han aprendido que la atención a la primera infancia tiene un papel importante y en las oportunidades de vida a largo plazo para los niños; 3) el rápido desarrollo socioeconómico y el aumento del costo de vida, especialmente en las ciudades, han obligado a muchos padres jóvenes a aceptar empleos de tiempo completo. Como la mayoría de ellos viven en familias nucleares, los programas basados en los centros (*center-based programs*) se convierten en una opción ideal para sus planes de cuidado de niños.

Debido al inestable desarrollo socioeconómico en las diferentes partes de China, las grandes variaciones geográficas, la diversidad cultural y lingüística, y la limitada disponibilidad de recursos educativos, la administración y la operación de los programas de AEPI se han basado principalmente en los gobiernos locales. El gobierno central generalmente define las directrices nacionales para los servicios de AEPI, en relación con las instalaciones y las cualificaciones del personal; a los gobiernos locales se les da la autonomía para establecer sus propios planes de desarrollo, servicios, sistemas de supervisión y reglamentos específicos. Como resultado, el desarrollo y la calidad de la AEPI varían entre provincias, condados, ciudades e, incluso, comunidades. Los programas de AEPI que trabajan arduamente para cumplir con los requisitos y las regulaciones del gobierno son distinguidos como modelos nacionales para la formación y la emulación.

En China, la educación, atención y cuidado de niños en edad preescolar (en inglés *Early Childhood Education and Care* (ECEC)) se refiere a la educación y el cuidado de niños en edad preescolar desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años, según la región. Los programas de ECEC institucionales o que se desarrollan en centros, incluyen generalmente guardería para los niños menores de 3 años y kindergartens para niños de 3 a 6 años.

### Nurseries

Las *nurseries* o guarderías sumen la doble responsabilidad de atención y educación de los niños, según lo estipulado por el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, respectivamente.

### Kindergarten

Los kindergarten o jardines infantiles están bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación. La mayoría de estos centros funcionan durante jornadas completas al día, organizados en tres niveles de edad juniors (3 años), medio (4 años) y seniors (5 años); otros operan sobre una base de uno o 2 años. Para los niños en áreas rurales con escasa población y dificultades de transporte, la ECEC se ofrece a veces en las clases estacionales, clases de fin de semana o grupos de edades mixtas.

Con base en sus organizadores o proveedores de fondos y servicios, los programas de ECEC ubicados en zonas urbanas y rurales se pueden agrupar en tres categorías. En las zonas urbanas, los proveedores de los programas son: las empresas y fábricas, las instituciones de gobierno y las comunidades. Los dirigidos por empresas y fábricas se encuentran normalmente dentro estas, y se inscriben en su mayoría hijos de los empleados de forma gratuita o a un bajo costo. Los programas dirigidos por organismos gubernamentales, organizaciones e instituciones, incluyendo los departamentos de educación y los no educativos, a menudo se encuentran fuera de las unidades de trabajo pero con inscripción limitada a los niños cuyos padres trabajan para el gobierno. Por último, los dirigidos por las comunidades se encuentran en los barrios, a menudo son propiedad colectiva de los vecinos, y son de bajo costo para los padres.

### Camboya

Fuente: UNESCO y UNICEF, 2012; Rao y Sun, 2010

### School Readiness Programme

El School Readiness Programme (SRP) (Programa de Preparación para la Escuela) reporta ser efectivo para garantizar una mejor preparación escolar y de aumento de los índices de retención. Camboya ha desarrollado estándares de aprendizaje y desarrollo temprano para los niños de 3 a 5 años y está en proceso de trabajar hacia la expansión para los niños desde el nacimiento hasta los 8 años.

El SRP es un esfuerzo nacional dirigido por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte, como parte de su iniciativa de Escuelas Amigas de los Niños, una alianza con UNICEF para aumentar la equidad y la calidad de la educación básica. Consiste en un curso de preparación que se lleva a cabo durante los dos primeros meses de educación formal de los niños con el fin de compensar la falta de educación preescolar formal.

La intervención del programa se centra principalmente en la modificación de los contenidos curriculares durante las primeras 8 semanas del año escolar, para enfatizar en las habilidades que los niños necesitarán para tener éxito en la escuela más que en los contenidos académicos. El programa pro-

mueve tanto metodologías de enseñanza amigables para los niños, como mejoras físicas de los salones de clase (cuando sea posible) y aumenta la disponibilidad de ayudas para el aprendizaje.

### Home-Based Early Childhood Programmes

En Camboya existen cuatro tipos principales de programas preescolares: el estatal; el comunitario, los programas en el hogar y los privados. El programa basado en el hogar (*Home-Based Programme*) se centra en las madres como las primeras y más importantes maestras del niño. El objetivo es apoyarlas como primeras educadoras, lo cual se hace involucrando a sus hijos en actividades de aprendizaje temprano en el entorno del hogar, promoviendo el desarrollo del niño y la preparación escolar.

Este programa, establecido en 2004, atiende a niños desde el nacimiento hasta los 6 años. Los recursos educativos y las oportunidades están disponibles para las madres que se reúnen semanalmente en grupo dirigido por una líder formada para esto, y quien proporciona instrucciones sobre cómo promover el desarrollo de los niños y el bienestar. Esta madre líder es escogida por los aldeanos por ser más educada y más experimentada que las otras. Las madres líderes (*core mothers*) asisten mensualmente a las reuniones, en las que entregan folletos con ejercicios prácticos para los niños en los hogares, les brindan estrategias el apoyo entre pares y se les enseña habilidades de resolución cooperativa de problemas. El apoyo a grupos de madres y madres líderes es continuo y constante, con menos dependencia de los organismos externos de los recursos físicos y humanos necesarios para una operación exitosa. Las reuniones de grupos de madres y sus hijos se llevan a cabo normalmente durante una hora a la semana, durante 24 semanas al año. En estas reuniones, las madres son entrenadas para usar las actividades cotidianas para estimular el desarrollo de sus hijos y la forma de introducir conceptos básicos para ellos. Una fortaleza significativa en los programas basados en el hogar valorado por las madres líderes y sus grupos consisten en un calendario de actividades desarrollado por UNICEF para niños de 5 y 6 años.

En el año escolar de 2005-2006, en los programas basados en el hogar había 13.447 niños matriculados (en total la matrícula en ECEC es 119.893 en Camboya). La investigación ha indicado que los niños que asisten a programas basados en el hogar antes de la escuela primaria obtienen mejores resultados que los que no tienen ninguna experiencia preescolar, aunque no se encontraron diferencias significativas entre los niños con experiencias preescolares basados en el hogar y en la comunidad.

### Filipinas

Fuente: UNESCO y UNICEF, 2012; Rao y Sun, 2010

### Healthy Start Programme

El Healthy Start Programme (Programa de Inicio Saludable) es administrado por la Fundación Consuelo. Involucra un esquema de visitas en el hogar. Las mujeres embarazadas y las nuevas madres se inscriben en el programa, el cual provee asesores o consejeros que las visitan durante los primeros 3 años de la vida del niño o la niña. Se enfoca en incrementar el comportamiento positivo de los padres y en la disminución de los riesgos del ambiente a través de: 1) aumentar el conocimiento de los padres acerca del desarrollo infantil; 2) suministrar juegos y actividades para apoyar el desarrollo saludable y el aprendizaje; 3) fortalecer las relaciones entre los miembros de la familia; y 4) facilitar el acceso a los servicios sociales, médicos y de empleo.

Las familias con niños de la misma edad (dentro de un rango de edad de 3 meses) se agrupan durante el embarazo y los primeros 2 años de vida del niño o niña; las visitas en el hogar se realizan 2 ó 3 veces al mes. En el tercer año de vida del niño o la niña, las visitas se reducen a una o dos veces al mes.

### Parent Effectiveness Service (PES)

El Parent Effectiveness Service (PES) (Servicio de Padres Eficaces) se inició en 1978 y es implementado por unidades del gobierno local en Filipinas. Se trata de una intervención domiciliaria de atención primaria para ayudar a padres, padres sustitutos, tutores y otros cuidadores, en especial los que pertenecen al grupo de bajos ingresos, a mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes en la crianza para que puedan asumir el papel principal en la educación, el crecimiento y el desarrollo de sus hijos. En Filipinas, el PES se ha convertido en el componente principal del programa domiciliar en el hogar; dentro de él se ofrecen las siguientes intervenciones:

- La *Neighbourhood Parent Effectiveness Assembly* (Asamblea de Padres Eficaces del Vecindario) es el principal medio para llegar a los padres. En este, un grupo de 10 a 20 padres se reúnen semanalmente para discutir problemas comunes y sus soluciones.
- En el *Day Care Service Parents' Group* (Grupo de Padres de Servicio de Cuidado Diario), los padres de niños recién nacidos hasta 6 años están matriculados. El cuidado de los niños se hace en grupos y está supervisado, regulado y llevado a cabo por los propios padres.
- La estrategia de *Home Training* (Entrenamiento en Casa) es proporcionada por el trabajador social a padres voluntarios quienes, a la vez, se ponen en contacto con aquellos que no pueden asistir a la *Neighbourhood Parent Effectiveness*



Assembly o a las reuniones del grupo de servicio de guardería para los padres (Day Care Service Parents' Group Meetings).

- El programa de *PSA-on-the-Air*, titulado Pamilyang Pinoy sa Himpapawid (Familia de Filipinas al Aire) fue lanzado en 1993. Los padres de zonas remotas, que no pueden beneficiarse de los tres programas anteriores, tienen la oportunidad de escuchar en directo los programas de crianza de los hijos en las estaciones de radio o los que han sido grabados.
- El programa *Empowerment and Reaffirmation of Paternal Abilities Training* (Empoderamiento y Reafirmación de Habilidades Parentales) por parte de los padres en cuidado de los niños, tiene como objetivo mejorar los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los padres como primeros educadores en el desarrollo de los niños. También se ocupa de las tareas de crianza compartidas en el ejercicio de las responsabilidades familiares. Se desarrolla con materiales específicos, preparados para ayudar en la entrega del programa Parent Effectiveness Service; materiales como: 1) un manual sobre paternidad efectiva (*Effective Parenting*), 2) manual para los implementadores y padres-voluntarios, y 3) manual sobre cuidado y desarrollo infantil - Escuela al Aire (ECCD School on the Air).

## India

Fuente: Kaul y Sankar, 2009; UNESCO y UNICEF, 2012; Rao y Sun, 2010

### **Integrated Child Development Services (ICDS) (Servicios Integrados de Desarrollo Infantil)**

Reconocido por la UNESCO como el programa de desarrollo infantil más grande del mundo, ha sido la estrategia de intervención en la primera infancia más importante. En 1995, el gobierno se comprometió a universalizar el programa para todos los beneficiarios elegibles en las zonas rurales, aborígenes y de los barrios pobres. Esto ha dado lugar a una marcada expansión del programa, que atiende a más de 121 millones de niños menores de 6 años. Bajo este programa de nivel nacional, los niños hasta los 6 años y las madres gestantes y lactantes, desde una perspectiva de ciclo de vida, se benefician de un paquete de servicios que incluye exámenes médicos, vacunas, servicios de referencia, alimentación complementaria, educación preescolar, y formación en salud y nutrición. Los servicios se proporcionan a través de la red de Centros Anganwadi (AWCs) o "patios" (*courtyards*) y se organiza con base en proyectos. Esto ha ayudado a descentralizar el programa y a llegar directamente a los beneficiarios.

Los servicios que ofrece son los siguientes: 1) a los niños menores de 6 meses: inmunización; 2) a los niños entre 6 meses y 3 años de edad: suplementación nutricional, inmunización, chequeos de salud

y servicios de referencia; 3) a los niños entre 3 y 6 años: suplementación nutricional, inmunización, chequeos de salud, servicios de referencia y educación preescolar no formal; 4) a las mujeres embarazadas y lactantes: chequeos de salud, inmunización de las embarazadas contra el tétanos, servicios de referencia, suplementación nutricional y educación en salud y nutrición; 5) mujeres entre 15 y 45 años: educación en salud y nutrición; 6) niñas y adolescentes entre 11 y 18 años: educación en salud y nutrición, suplementación nutricional, y generación de conciencia sobre los derechos de la mujer y de los niños.

Los resultados de los estudios con muestras nacionales indican que el programa ICDS ha jugado un rol importante en la mejora de la tasa de supervivencia, la salud y el estado nutricional, y los resultados educativos de los niños de familias económicamente desfavorecidas. Sin embargo, el programa también ha sido criticado por su enfoque en la salud y la nutrición sobre el desarrollo social y cognitivo. El sitio web del programa es: <http://www.icds.gov.in/#>

## Japón

Fuente: Research Center for Child and Adolescent Development and Education (s.f); Taguma, Litjens y Makowiecki, 2012

### **System of Early Childhood Education (Sistema de Educación para la Primera Infancia)**

Más del 90% de los niños japoneses asisten a, por lo menos, dos años de *youchien* (preescolar autorizado o con licencia) o a un *hoikuen* (centro de cuidado infantil). Las instituciones públicas de preescolar son financiadas por los gobiernos estatales y locales (con alguna cuota aportada por los padres); aproximadamente el 80% de los niños asiste a jardines infantiles privados (*private preschools*), de los cuales, algunos, están afiliados a organizaciones religiosas.

Todos los programas preescolares son evaluados por el gobierno nacional, el cual establece el tamaño, las características de las instalaciones y la cualificación de los maestros. Muchos de estos jardines están profundamente influenciados por las ricas creencias religiosas de Japón: el cristianismo, el budismo y el sintoísmo. Estas filosofías juegan un papel importante en la forma como se ejecutan los programas preescolares.

### **Kindergartens (Jardín infantil)**

Proveen 3 años de atención y educación para los niños de 3 años de edad en adelante, quienes ingresan a la escuela primaria después de terminar su tiempo en el kindergarten.

### **Daycare Centers (Guarderías)**

Aceptan bebés y niños por debajo de la edad escolar. Casi el cien por ciento de los niños en la etapa de la

escuela preprimaria asiste, ya sea un jardín de infantes o guardería.

### **Early Childhood Education and Care Centers (CECEC) (Nintei Kodomoen) (Centros de Educación y Ciudadano para la Primera Infancia)**

El nuevo sistema de ECEC (*nintei kodomoen*) fue autorizado por el gobierno central desde 2006.

### **Non-formal ECEC Programs (Programas no formales de ECEC)**

Si bien el marco general para la educación de la primera infancia lo define el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, y el Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar Social, los detalles de la educación inicial se dejan a cada jardín infantil o cada guardería, los cuales brindan una diversidad de formas a estas modalidades de atención, así:

- *Una forma de atención y educación de la primera infancia basado en el fomento de las relaciones humanas dentro del grupo.* Su principal objetivo consiste en que los niños aprendan las rutinas básicas de la vida diaria y los hábitos de estudio. Las actividades consisten en espacios organizados por el profesor y otros que los niños pueden utilizar con relativa libertad, sin recibir instrucciones. Durante los tiempos de juego libre, se anima a los niños a interactuar con otros o a dirigir su atención y relacionarse entre ellos, en lugar de permanecer solos. Los materiales para las actividades de artes plásticas son proporcionados por el profesor, según sea necesario. Los profesores son afectuosos con los niños, evitan ser autoritarios, se comportan con calma y construyen una relación afectuosa.
- *Una forma de atención y educación de la primera infancia que despliega la capacidad del niño para realizar funciones.* El currículo básico se centra en que el niño o la niña aprendan las habilidades de estudio en grupo: leer caracteres chinos, escribir caracteres hiragana, reconocer los conceptos de número, el volumen y la geometría, entrenar su memoria, tocar instrumentos musicales y dibujar. Las actividades del niño están predeterminadas por un calendario, con poco espacio para la elección individual. Los niños están estrictamente disciplinados a observar las reglas del jardín infantil.
- *Una forma de atención y educación de la primera infancia centrada en los niños.* La mayoría del tiempo es usado por el niño para el juego libre. También hay actividades grupales, con un mínimo de instrucción directa del profesor. Tanto los materiales y los equipos para el juego como los artículos –bloques o suministros para actividades artísticas– se proporcionan para que los niños los usen libremente cuando lo deseen; el

entorno también se organiza para dar cabida a las actividades. El maestro es cálido y alegre, y adapta su enfoque para cada niño en particular.

El fundamento de las diferentes modalidades en educación es la filosofía de la atención de la primera infancia y educación (*guiding child care theory*) o el enfoque de cuidado infantil y educación gratuita (*free child care and education*). Con la enmienda de 1989 se modificó el plan de estudios para el jardín infantil y se adoptan estas filosofías como política de la nación. Sus principios son:

- Los niños logran un mejor desarrollo de habilidades y crecimiento cuando tienen sensación de libertad.
- Los niños crecen a través de la interacción con las cosas y las personas dentro del jardín. La interacción libre con el entorno y las personas es importante. Esto se llama “educación a través del entorno”.
- El maestro se compromete a apoyar al niño. El apoyo indirecto incluye acondicionar un entorno apropiado para el niño, mientras que el apoyo directo involucra ayudar al niño.
- La relación de simpatía entre el maestro y el niño es el fundamento de la educación infantil.
- Las relaciones entre los niños comienzan con pequeños grupos de dos o tres, para luego ampliarse gradualmente.
- Los roles y las relaciones se aprenden de acuerdo con las necesidades del contexto del juego y la vida cotidiana.
- El maestro apoya la adquisición de valores como objetivo principal durante el proceso de desarrollo y actividad del niño, en coherencia con los principios de la educación infantil temprana (Early Childhood Education (ECE)).

### **Parenting Programmes (Programas para los padres)**

Muchos padres/tutores y niños menores de 3 años participan en diversos programas no formales de AEPI que los gobiernos locales o las organizaciones sin fines de lucro prestan en los centros infantiles, centros comunitarios (Kominkan) o parques infantiles.

#### *Tailandia*

Fuente: UNESCO y UNICEF, 2012; Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood (ARNEC), 2010

### **National Centre on Early Childhood Development (Centro Nacional en Desarrollo de la Primera Infancia)**

Proporciona supervisión y coordinación de las políticas en los cinco ministerios que participan en sus programas y servicios de desarrollo infantil temprano.

no. Un ejemplo de las actividades que realiza es el programa Thailand's Book Start.

### **Thailand's Book Start Programme (Programa del Libro Inicial de Tailandia)**

Es un programa que aborda las necesidades de alfabetización y desarrollo de los niños más pequeños. Es coordinado entre el Ministerio de Salud, como el primer proveedor de servicios de atención, y el Ministerio de Educación, como apoyo.

### **Tipos de centros de desarrollo infantil**

- *Kindergarten/preschool clases* (Jardín infantil/clases de preescolar). Se ofrecen en las zonas rurales y urbanas para niños con edades entre 3 y 5 años, en jornadas completas.
- *Child Development Centers* (Centro de Desarrollo Infantil). Disponibles especialmente en las zonas rurales, para niños entre 2 y 5 años, en jornadas completas.
- *Private Sectors* (Servicios privados). Disponibles en las zonas urbanas, para niños de 3 a 5 años.

Cuando se trata de servicios no maternos, que proporcionan salud, nutrición y también algunas de las actividades psicosociales o de aprendizaje, existen servicios disponibles como guarderías y centros de atención diaria en grupos de edad de 0-5 años, cuando los cuidadores familiares no están disponibles durante el día. El gobierno apoya centros de atención diaria o guarderías en el lugar de trabajo de los padres, por ejemplo, oficinas, fábricas.

La programación integral temprana ofrece una amplia gama de servicios que incluyen inmunizaciones, chequeos de la salud física, seguimientos en el desarrollo cognitivo y suplementación nutricional.

La educación de los padres sobre la atención infantil y la estrategia Diarios de la Salud de la Madre y el Bebé (*Mommy's and Baby's Health Diaries*) se proporciona en el primer encuentro con un trabajador del sector de salud para el registro del bebé. Los datos de estos diarios se comparten con los maestros, lo cual les ayuda en el monitoreo de los niños cuando ingresan a la escuela.

Los trabajadores del sector de salud pública también visitan los centros de atención infantil y las escuelas para realizar chequeos de salud física, por lo menos dos veces al año; también visitan regularmente a las familias, especialmente aquellas con niños pequeños. Se presta atención a la salud de las madres durante el periodo prenatal y postnatal. El crecimiento y desarrollo de los niños son constantemente monitoreados, y el seguimiento continúa hasta el momento de la matrícula escolar.

Rusia

Fuente: Taratukhina, Polyakova, Berezina, Notkina, Sheraizina y Borovkov, 2006

### **Care system (Sistema de atención)**

Para niños de 2 meses a 1 año.

### **Care & Education System (Sistema de atención y educación)**

Para niños de 1 a 3 años, llamado *early years* (primeros años).

### **Education & Care (Educación y Atención)**

Para niños de 3 a 5 años, denominado *preschool education* (educación preescolar).

### **Preparation to School (Preparación para la Escuela)**

Para niños de 5 a 6, o de 5 a 8 años. Denominada *preprimary education* (educación preprimaria): *ensuring school readiness* (garantizando la preparación escolar). Los centros de educación preescolar se dividen de la siguiente manera, según su función:

- Jardines de infancia o kindergartens.
- Jardines de infancia que priorizan una o varias direcciones de desarrollo infantil (intelectuales, artísticos y estéticos, físicos, entre otros).
- Jardines infantiles o guarderías de tipo compensatorio que priorizan la intervención de anomalías en el desarrollo físico y psicológico de los niños.
- Jardines de infancia que enfatizan en la salud, priorizando las medidas y los procedimientos de mejora de saneamiento, higiene, profilaxis, la salud y la supervisión.
- Jardines infantiles o guarderías combinadas que pueden incluir el desarrollo en general, compensatorios y los grupos de mejora de la salud en diferentes combinaciones.

Los centros de desarrollo infantil –guarderías o jardines de infantes– que hacen hincapié en el desarrollo psicofísico, la intervención y el mejoramiento de la salud de todos los niños que asisten.

## **África**

África<sup>2</sup> posee valiosas y eficaces tradiciones en la atención de niños, las cuales se han caracterizado

<sup>2</sup> El continente se organiza en 54 países, todos ellos miembros de la Unión Africana, con excepción de Marruecos. Se subdivide en África del Norte, África del Sur, África del Este, África del Oeste y África Central. Los países que conforman el continente son: Angola, Argelia, Benín, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Ceuta, Cabo Verde, Canarias, República Centroafricana, Chad, Comoras, Costa de Marfil, República Democrática del Congo, Yibuti, Egipto, Guinea Ecuatorial, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea Bissau, Kenia, Lesoto, Liberia, Libia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauritania, Mauricio, Mayotte, Marruecos, Melilla, Mozambique, Na-

por ser prácticas culturales que permiten la configuración de reproducción de espíritu libre, la autoeducación, el aprendizaje generativo y la tutoría entre iguales en una amplia interacción de niño a niño. En este sentido, algunos autores resaltan la importancia de proveer una imagen informada y útil acerca de la primera infancia en África. Como todas las culturas, regiones y continentes, este continente tiene unas prácticas de atención y educación de la primera infancia que existen desde antes de la intrusión de la tradición islámico-árabe y occidental y que han evolucionado (Pence y Nsamenang, 2008).

Los informes acerca de la primera infancia en África (Association for the Development of Education in Africa, 2012; UNESCO, International Bureau of Education (IBE), 2006; Early Childhood Development Working Group, 2013; South African Government, 2001; Pence, y Nsamenang, 2008) permitieron la recopilación de la información se presenta a continuación.

### Gambia

Fuente: UNICEF, 2009

#### **Scholarship Trust Fund for Girls (Becas Fondo Fiduciario para las Niñas)**

La razón para que la mayoría de las niñas abandonen la escuela es el costo; por tanto, UNICEF ha utilizado parte de los recursos para contribuir al Fondo Nacional de Becas para Niñas para beneficiar a las más sobresalientes en las áreas rurales. Las cuotas se utilizan para pagar la matrícula, los libros y los derechos de examen, para lo cual cada una de las niñas recibió US\$34. Esta iniciativa está cobrando impulso, y para el año 2000, 300 mujeres se beneficiaron de la asistencia del UNICEF, calificada como muy oportuna y bien recibida por el Departamento.

#### **Mothers' Clubs (Club de Madres)**

Para abordar adecuadamente el costo de la escolaridad y responder a las barreras culturales de las niñas desfavorecidas, asociaciones voluntarias de mujeres se unieron para formar Clubes de Madres. Esta iniciativa se basa en la doctrina de la autoconfianza para luchar por una causa común: ampliar las oportunidades de educación a tantas niñas que se les había negado el acceso a la educación por diferentes causas. A través de la sección nacional del Foro de Mujeres Africanas (FAWEGAM), a partir de 2000 UNICEF apoyó la formación de 23 Clubes de Madres en las tres regiones más necesitadas del país. El objetivo general de los clubes es promover la participación de la comunidad y crear oportunidades para las mujeres, en particular para contribuir

mibia, Níger, Nigeria, República del Congo, Reunión, Ruanda, Saint Helena, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Sudán, Sudán del Sur, Suazilandia, Tanzania, Togo, Túnez, Uganda, Sáhara Occidental, Zambia, Zimbabue. Las Islas Canarias y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que forman parte de España, son geográficamente parte del continente africano.

a la promoción del acceso, la retención y el rendimiento de las niñas en las escuelas. En concreto, la iniciativa tiene como objetivos:

- Empoderar a las madres a tomar toda la responsabilidad por la educación de sus hijas, así como proporcionarles las oportunidades para hacerlo.
- Facilitar la consejería de pares madre/hijo y padre/madre, especialmente en temas sensibles como el matrimonio precoz, el embarazo adolescente y otros temas de salud reproductiva.

#### **The Baby Friendly Community Initiative (BFCl) (Iniciativa Comunitaria Amigo de los Niños)**

Es un enfoque a nivel de la comunidad que se ocupa de la nutrición para los niños (lactancia exclusiva durante los primeros 6 meses) y sus madres. Esta experiencia también educa a los padres y cuidadores en el manejo del agua y en higiene, así como los problemas de saneamiento ambiental. En Gambia, la experiencia ha sido utilizada como un punto de entrada para el enfoque de desarrollo de la primera infancia, integrado a nivel de la comunidad en la que se han hecho intentos para educar a padres y cuidadores para lograr la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo integralmente. Atender las necesidades de los niños pequeños y sus cuidadores de manera integral es un requisito previo esencial para la supervivencia de los niños de corta edad y el desarrollo temprano. Esta modalidad destaca la importancia del desarrollo integral, la alimentación, el aprendizaje y la estimulación temprana, así como la promoción de la interacción y la socialización temprana. Los resultados cualitativos –en términos de cambio de comportamiento de los padres y cuidadores en la atención de la primera infancia en el ámbito comunitario– muestran mejoras en el bienestar de los niños y el mayor compromiso del gobierno.

### Malawi

Fuente: WGECD, 2013

#### **Centros de Cuidado Basados en la Comunidad (CBCC)**

Son programas informales de desarrollo infantil temprano y de cuidado preescolar rural para los niños vulnerables. Servicio comunitario de los padres de niños de 0-5 años y ancianos, administrado por los padres o tutores y la comunidad, diseñado para promover el desarrollo integral. También mejora la capacidad de los padres/cuidadores para proporcionar atención de calidad a los niños en los primeros años. Integra prácticas y servicios de diversos sectores. Los servicios van desde el aprendizaje temprano y la estimulación; brinda atención psicosocial, nutrición, salud, agua, saneamiento y protección.

Su objetivo es brindar cuidado a los niños de manera sostenible para cumplir con sus derechos a



la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo, sobre todo a huérfanos y otros niños vulnerables. Los objetivos específicos son:

- Brindar a los padres y cuidadores conocimientos y habilidades para proporcionar atención de calidad.
- Mejorar la salud y la nutrición infantil.
- Crear un ambiente estimulante para promover el desarrollo físico, cognitivo, social/emocional y moral/espiritual.
- Promover el aprendizaje temprano y la estimulación.
- Proporcionar apoyo psicosocial y protección a los niños en circunstancias difíciles.
- Crear vínculos y mejorar la colaboración entre las comunidades, los departamentos gubernamentales, las organizaciones y otros proveedores de servicios.
- Fortalecer la capacidad de las comunidades para gestionar y sostener las actividades de la CBCC.
- Promover los valores culturales a una edad temprana.
- Movilizar recursos.

### **Household and Community Child Care (Cuidado infantil en el hogar y la comunidad)**

El modelo promueve el desarrollo infantil temprano para la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo. Incluye el manejo integrado de la comunidad para enfermedades infantiles. Se ofrece a través de: servicios perinatales y prenatales a nivel de las instalaciones y de la comunidad.

### **Parents Education and Support (Educación y apoyo a los padres)**

Ofrece servicios de planificación familiar, desarrollo de habilidades, actividades económicas, conciencia de género, la educación de la población, entre otros.

*Sudáfrica*

Fuente: *South African Government, 2001; UNESCO, IBE, 2006*

### **Preprimary Education (Educación preprimaria)**

Sudáfrica tiene un concepto más amplio de la educación de los niños desde el nacimiento hasta los 9 años de edad. En ese país, el desarrollo infantil temprano (*Early Childhood Development, ECD*), incluye a niños y niñas que están en los programas llamados *pre-Grade R* (grado pre-R) hasta los que ya cursan la llamada *foundation phase* (fase de los cimientos) constituida por los grados primero a tercero. La educación preprimaria refiere a la educación previa al grado primero y está dirigida a niños y niñas entre los 0 a 6 años. Los programas preprimaria tienen dos componentes: 1) Grado R (*Reception Year*), precede al grado primero, que atiende a los niños de 5 años

de edad; y 2) los programas Pre-Grado R (*Pre-Grade R Programmes*) que atienden a los niños entre 0 y 4 años. Las escuelas independientes y las públicas proveen el componente de Grado R (*Reception Year*); en el caso de las públicas, es administrado por la escuela de órgano de gobierno y operado por un particular o por la comunidad.

Los programas de preprimaria para los niños son ofertados por: escuelas preprimarias independientes que atienden los niños de 3 a 5 años; escuelas privada, operadas por la comunidad; las guarderías o escuelas infantiles proporcionan servicios a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años y suministran servicios domiciliarios a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años.

### **Pre-Grade R Programmes (Pre-Grado R)**

El programa Pre-grado R, atiende niños entre 0 y 4 años. No existen directrices nacionales para el desarrollo de este programa. Con el fin de impactar la vida de los niños y las niñas, el Departamento de Educación lidera, a medio plazo, el desarrollo y la ejecución de programas en el año denominado preacogida para niños de 4 años de la población rural pobre y las familias infectadas y afectadas por el VIH-SIDA y niños y niñas con necesidades educativas especiales. Son programas inclusivos e integrados que deben proporcionar oportunidades para fomentar el desarrollo emocional, social, intelectual, físico, espiritual y moral de los niños y las niñas; utilizan el juego como el vehículo principal para lograrlo.

Se presta mayor atención al desarrollo intelectual de los niños y a sus necesidades. Para ello, los profesionales hacen uso de prácticas apropiadas al desarrollo. En otras palabras, se brindan oportunidades que favorezcan el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, el desarrollo de la aritmética y otros conceptos matemáticos, y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, cumpliendo con las necesidades en la etapa particular del desarrollo de los niños y las niñas.

En este sentido, el Departamento de Educación se compromete a desarrollar, dentro del grupo prioritario de ECD, el Programa Nacional de Acción para la Infancia, currículos apropiados para los programas de Año Pre-recepción, con mayor énfasis en matemáticas, lenguaje y habilidades para la vida.

### **Reception Year (Grado R)**

Precede al Grado 1º y está dirigido a niños y niñas entre 0 y 6 años, con mayor afluencia de 5. Para que los programas sean verdaderamente integrados, se tiene en cuenta la nutrición y salud, así como la seguridad, el desarrollo físico y las necesidades de agua y saneamiento.

Las instituciones públicas de atención a la primera infancia son financiadas por los departamentos provinciales de educación, y son las escuelas



preprimarias las que proporcionan servicios y programas de educación inicial a niños entre 3 y 5 años. Además, existe una gran variedad de programas en la categoría de educación inicial independiente. Estas instituciones se financian a través de cuotas de los padres, la recaudación de fondos de la comunidad y/o donaciones de material, con alguna ayuda financiera del gobierno.

### **Ikamva Labantu's Early Childhood Development Training and Resource Centre (Centro de Capacitación y Recursos para el Desarrollo de la Primera Infancia Ikamva Labantu)**

Se espera que se conviertan en los centros Ikamva Labantu, sitios de las mejores prácticas y en el preescolar modelo, con capacidad para atender hasta 150 niños. También es un centro que proporciona formación intensiva para 50 maestros por año; incorpora todos los aspectos del desarrollo de la primera infancia; además, se centra en tres áreas clave identificadas como las lagunas en los enfoques existentes. Estos son:

- Promoción de habla, lenguaje y comunicación.
- Cuidado de bebés.
- Orientación y apoyo de los padres.

El programa de formación para los maestros está diseñado para un año y se divide en tres módulos distintos de acuerdo con grupos de edad. El plan de estudios se desarrolla con las normas establecidas por la autoridad de registro de Sudáfrica.

Alberga el Centro de Padres que brinda orientación y apoyo a los padres y/o tutores en el desarrollo de sus hijos. Esto permite promover y facilitar un enfoque integrado y holístico para el desarrollo de la primera infancia, que cuenta con maestros, padres y comunidad capacitados para colaborar en el cuidado y la crianza de los niños sudafricanos desfavorecidos.

### **Suramérica**

Los informes acerca de la primera infancia en Suramérica<sup>5</sup> (UNESCO, 2007; Araujo, López-Boo, y Puyana, 2013; Comisión Nacional para la Niñez y Adolescencia (CNNA), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Plan Internacional Guatemala y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), 2008; Harris- Van Keureny Rodríguez Gómez, 2013; Myers, 2000; Peralta Espinoza y Fujimoto Gómez, 1998; UNESCO, 2010; UNESCO, 2006<sup>a</sup>, 2006<sup>b</sup>; UNESCO, 2004; UNICEF y CINDE, 2001; Vargas-Barón, 2009; OEI, 2013; Bedregal, González, Kotliarenco y Raczynski,

2007; Mara, 2009; Ministério da Educação Brasil, Secretaría de Educação Básica, 2006; Ministerio de Educación, 2004; Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia, 2011; Moromizato Izu, 2006; Ochoa, Maillard y Sollar, 2010; Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo y Servicio Nacional de Menores, 2012; UNICEF, 2012b), permitieron la recopilación de la información que se presenta a continuación.

### *Argentina*

*Fuente: BID, 2013; OEI 2013; UNICEF, 2005; UNESCO, 2010*

### **Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros Años”**

Es un programa del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (integrado por el Ministerio de Educación, Salud y de Desarrollo Social) creado en 2006 como apoyo parental, con cobertura nacional y un importante componente educativo. Intenta llegar a las familias no atendidas por jardines o centros de primera infancia. El programa cubre 434.850 familias con niños menores de 4 años en condiciones de vulnerabilidad. Trabaja en 214 localidades, de las cuales 47 son rurales. Está enmarcado en el paradigma de políticas públicas con abordaje integral que sustenta el gobierno nacional desde 2003. A partir de un convenio firmado en noviembre de 2005 con los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Educación de la Nación se llevan adelante acciones orientadas a favorecer el desarrollo de las niñas y los niños de 0 a 4 años. Adopta la Convención por los Derechos del Niño como premisa programática y ética, y como horizonte, los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

La Mesa de Planificación Estratégica y Coordinación Programática que lleva adelante su implementación está integrada por los tres ministerios desde las áreas específicas intervinientes: la Dirección Nacional de Salud Materno Infantil del Ministerio de Salud, la Subsecretaría de Políticas Alimentarias del Ministerio de Desarrollo Social, y el Programa Nacional de Desarrollo Infantil (Res. MECyT N° 653/04, su modificatoria 957/07) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. A partir de 2009 se integraron los ministerios de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.

Actualmente el programa se implementa en 214 localidades de 23 provincias e involucra a 10.571 facilitadores y 528.550 familias y lleva adelante 148 iniciativas comunitarias. En 2011 se realizaron 4.632 encuentros vinculados con el desarrollo integral infantil, la promoción de la lectura y la escolarización, el lenguaje y la alfabetización, y la terminalidad escolar en adultos.

<sup>5</sup> Sur América está conformada por doce países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela.

## Plan Nacional de Acción en Favor de la Madre y el Niño

Busca asegurar un adecuado crecimiento y desarrollo de los niños desde la gestación hasta la adolescencia, brindando oportunidades para la mujer y otros grupos etáreos. Los campos de acción giran alrededor de la salud infantil y materna, y la nutrición. El plan se focaliza en áreas con predominio de pobreza estructural con el fin de satisfacer las necesidades básicas de las familias residentes en las zonas seleccionadas.

El plan tiene como objetivo asegurar un adecuado crecimiento y desarrollo de los niños desde la gestación hasta la adolescencia, siguiendo la estrategia central de Atención Primaria en Salud y la complementación alimentaria, asegurando la cobertura en los sectores con más carencias. Plantea metas en lo referente a la salud infantil y materna y a la nutrición, las cuales están relacionadas con sus áreas de trabajo: nutrición, salud materna, salud integral del niño y el adolescente. Se focaliza en áreas con predominio de “pobreza estructural” (INDEC<sup>4</sup>). La población objetivo son las familias residentes en las zonas seleccionadas.

Las estrategias para el desarrollo son: 1) focalización; 2) descentralización: la ejecución es federal y descentralizada, y las provincias son las encargadas de ejecutar los proyectos a cargo de centros de salud, hospitales de referencia, jardines de infantes y comedores infantiles ubicados en zonas de pobreza; 3) integralidad: articulación de acciones entre el sector salud, la acción social y la educación; 4) participación: se promueve el gerenciamiento de diferentes programas por la población objetivo, trabajadores de los diferentes sectores involucrados, ONG y organismos gubernamentales; 5) fortalecimiento institucional: con el fin de desarrollar capacidades institucionales de la provincia a partir de la capacitación y asistencia técnica; 6) transformación de los modelos de atención de salud, educación inicial y comedores escolares, brindando atención a la familia, en desarrollo infantil, trabajando un modelo de atención integral. Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) atienden niños de 2 a 5 años, mínimo 4 horas diarias durante 12 meses al año. En cuanto a los comedores escolares, se busca hacer un uso más eficiente de los recursos y brindar mayor efectividad.

### Centros de Protección Infantil (CPI)

Son servicios de cuidado que operan en la ciudad de Buenos Aires, coordinados por la Dirección General de Fortalecimiento de la Sociedad Civil, perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fueron creados en 2009 como un modelo que intenta concentrarse en aspectos en los cuales no trabajan los

jardines infantiles dependientes de los Ministerios de Educación de cada provincia: el trabajo directo con los padres, el enfoque comunitario y el componente de cuidado. En 2011 atendían a 2.007 niños menores de 5 años, en 21 centros. La población objetivo son familias de escasos recursos y en situación de vulnerabilidad económica; la atención se focaliza a través de los ingresos de las familias, la ubicación geográfica de los centros y un índice de vulnerabilidad.

### Modalidades de educación inicial

El Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires maneja los jardines infantiles de la ciudad; atienden a 46.818 niños en la ciudad de Buenos Aires, a través de 206 centros. La cobertura es universal, más allá de que existan prioridades de ingreso vinculadas a la integración del grupo familiar, la vulnerabilidad y la proximidad al jardín. Particularmente se da prioridad a: 1) los niños que viven cerca del centro, 2) los hermanos de los niños que ya asisten al centro, o 3) los hijos de los empleados de la escuela. Además se da precedencia a los niños que habitan en viviendas precarias, a los que provienen de hogares monoparentales, a aquellos cuyos padres trabajan en la zona y a los que tienen necesidades básicas insatisfechas. Este método de priorización resulta en que la población atendida sea muy heterogénea. Los jardines funcionan únicamente 10 meses al año, en sesiones de 6,5 horas por día.

### Bolivia

Fuente: Yapu, 2010; BID, 2013; OEI, 2013

### Programa Nacional de Atención a Niñas y Niños Menores de Seis Años (PAN)

Es el programa que contribuye a mejorar el crecimiento y desarrollo de niños menores de 6 años. La propuesta del PAN está orientada a la creación de una “cultura del niño” a fin de promover el respeto de sus derechos, además de garantizar servicios de atención integral, aumentando la calidad y cobertura actuales. Su creación surge como consecuencia de la necesidad de: 1) ordenar y articular la oferta de servicios entre sí y con niveles normativos y de política; 2) vincular la demanda con la oferta de servicios; 3) adoptar el nuevo marco de políticas nacionales descentralizadas y participativas; 4) racionalizar los sistemas de gestión uniformando normas; y 5) aprovechar tanto los recursos técnicos y financieros disponibles como la experiencia acumulada en los proyectos existentes.

Actualmente es considerado uno de los avances más significativos en materia de políticas sociales hacia la niñez, puesto que considera su atención como una de las inversiones de mayor retorno. Plantea propósitos para el niño, para la mujer y para la familia. Para el niño, busca brindar atención integral adecuada a menores de 6 años en: educación inicial,

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina

nutrición, salud y protección. Para la mujer, pretenden mejorar los conocimientos de las participantes (educadoras y madres) sobre la atención integral a la niñez. Para la familia, busca fortalecerlas como principal agente de atención integral al niño, además de promover la participación de la familia y la comunidad como actores de su propio desarrollo.

El PAN trabaja dos modalidades de atención: directa e indirecta. En la directa, atiende a niños y niñas en centros infantiles que pueden ser: 1) Centros Infantiles Familiares, funcionan en la casa de una familia voluntaria reconocida por la comunidad donde se reúnen 15 niños o niñas con la asistencia de dos educadoras, quienes son madres de familia propuestas por la comunidad y capacitadas por el PAN; 2) Centros Infantiles Comunitarios que funcionan en ambientes de la comunidad, de la alcaldía, las parroquias y las ONG y tienen de 25 a 100 niños y niñas atendidos por 4 a 6 educadoras. En la modalidad indirecta, reúne a padres de familia y los capacita para que mejoren la atención de sus hijos.

### **Centros Integrales de Desarrollo Infantil (CIDI)**

El proyecto se desarrolló en Bolivia por un período de 15 años, desde 1983 hasta 1998, bajo la dependencia de diferentes instituciones del Estado. El modelo de atención de los CIDI responde a la necesidad de desarrollar formas no institucionalizadas que permitan la efectiva participación de los padres y de la comunidad con el objetivo de brindar atención integral a niños mayores de 6 meses y menores de 6 años, considerados en riesgo en su crecimiento y desarrollo. La modalidad contempla el funcionamiento del servicio integral en locales que pueden ser institucionales, privados o comunitarios. La capacidad física de atención varía de 30 a más de 100 niños en áreas urbanas y de 25 niños en rurales. Los tiempos de atención en los urbanos suponen de 8 a 10 horas diarias, otorgando tres tiempos de alimentación que cubren el 70% de los requerimientos nutricionales diarios de los niños. En los centros rurales se atiende un promedio de 4 horas diarias, con dos tiempos de alimentación, cubriendo el 55% de los requerimientos nutricionales diarios de los niños asistentes. En ambos casos, la atención es durante 5 días a la semana.

### **Proyecto Subregional Andino de Servicios Básicos y Políticas para la Infancia en Bolivia (Proandes)**

Surge en 1988 como política social, con el objetivo de mejorar las condiciones de salud, nutrición, saneamiento ambiental, educación y alfabetización de las comunidades de los departamentos de Potosí y Cochabamba, zona montañosa, tipificadas como regiones muy deprimidas, de entre dos mil y cuatro mil metros de altura, cuya economía se basa en la actividad agropecuaria de subsistencia y no existe forma de comercialización debido a la falta de vías de acceso, crédito y tecnología. Lo anterior se refle-

ja en las condiciones de vida de los pobladores que carecen de servicios básicos como salud, asistencia social, acueducto, alcantarillado y educación.

El proyecto duró 5 años, buscando modificar las condiciones de vida de los niños y la mujer. Se financió gracias a las contribuciones del gobierno boliviano, con agencias cooperantes como: la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Programa Mundial de Alimentos (PMA), la Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), con un presupuesto total de US\$9.500.000 para cubrir a 160.000 pobladores. Se implementaron acciones integradas, dirigidas a propiciar la supervivencia y el desarrollo del niño y la mujer en un proceso que involucra salud, educación, asuntos campesinos, agropecuarios y de la comunidad. El objetivo principal del proyecto fue mejorar las condiciones de salud, nutrición, saneamiento ambiental, educación y alfabetización de las comunidades ubicadas en Potosí y Cochabamba.

Los objetivos específicos fueron: 1) contribuir a disminuir la morbilidad materna e infantil y mejorar el nivel de salud de la población; 2) mejorar y ampliar la infraestructura física de salud; 3) mejorar el estado nutricional de la población, especialmente de mujeres y niños; 4) mejorar las condiciones de salud ambiental; 5) mejorar el nivel educativo de la población, especialmente la mujer; y 6) lograr la participación y movilización de la comunidad alrededor del proyecto.

### **Modalidades y programas de educación inicial**

En el marco de la Constitución Política del Estado, la Ley de Reforma Educativa reconoce el nivel preescolar como el inicial del sistema educativo, planteando por primera vez la atención al niño de 0 a 6 años en 2 ciclos: uno primero de 0 a 4, cuya responsabilidad aún se delega a la familia y a la comunidad, y un segundo ciclo para el cual el Estado oferta los servicios. Adicionalmente, propone una concepción globalizadora de la educación preescolar a través de un currículo centrado en los intereses y las posibilidades de los niños para favorecer el desarrollo integral de las funciones básicas, el cual toma en cuenta los saberes propios del niño y las especificidades socioculturales y lingüísticas de su entorno familiar. Este currículo se implementa en todo el territorio nacional, partiendo de un tronco común, cuyas ramas diversificadas se elaborarán en los niveles locales, regionales y departamentales. A continuación se sintetizan algunas modalidades y programas de educación inicial en Bolivia.

### **Plan Internacional Inc.**

Concibe que el desarrollo infantil integral debe ser comprendido a partir de los conceptos básicos de

crecimiento y desarrollo. La estrategia se basa en una concepción de trabajo multisectorial, ya que los componentes en los que intenta incidir están relacionados con múltiples aspectos de la realidad de los niños. Modalidad indirecta consiste en visitas domiciliarias y consejería, capacitación a madres de familia. Sus componentes están enfocados en la salud, la nutrición, la educación y la protección, tomando como base del desarrollo integral la aplicación de las 16 prácticas clave del la Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI) a nivel comunitario. La atención directa consta de ludotecas comunitarias instaladas en centros infantiles o espacios comunitarios.

### **Desarrollo Infantil Integral (DII) Programa de Desarrollo Local Integrado (Prodeli-UNICEF)**

Atiende a la población de 0 a 6 años que vive en áreas rurales de extrema pobreza. El objetivo del subproyecto de DII es “contribuir a mejorar el desarrollo integral de los menores de 5 años tomando en cuenta el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial, así como la protección de sus derechos, por medio de la educación inicial, prevención y atención en salud, nutrición e higiene, registro de nacimientos y protección” (UNICEF PRODELI-PROANDES AMAZONIA, 2006; citado en Yapu, 2010, p. 168)

### **Proceso-servicios educativos: Desarrollo Infantil Integral: Amazonía**

El modelo de atención intercultural que desarrolla para la alfabetización y el programa de desarrollo infantil integral responden a las necesidades de los pueblos indígenas. Desarrollan atención indirecta a través de visitas domiciliarias, y atención directa, mediante actividades educativas una vez por semana.

### **Chistian Children’s Fund Bolivia (CCF -Bolivia): Cuidado Temprano del Desarrollo Infantil (CTDI o ECCD )**

El objetivo general que orienta este programa es difundir el conocimiento y la importancia del desarrollo integral de niños menores de 6 años como base para lograr un óptimo desarrollo humano en los miembros de la comunidad.

### **Ministerio de Salud y Deportes (MSD): Experiencia Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI) Comunitario**

El AIEPI Comunitario mediante redes sociales consiste en la promoción de la salud para el reforzamiento y/o la incorporación de prácticas clave (o saludables) para el cuidado del menor de 5 años y de la embarazada, por parte de las familias y la comunidad, mediante diferentes actores sociales y sus redes, respetando su cultura y sus potencialidades.

El objetivo general es promover la aplicación de las mejores prácticas de salud para el cuidado del niño y la niña en el hogar y la comunidad para disminuir la morbi-mortalidad y mejorar sus condiciones de vida a través de la movilización social.

### *Brasil*

*Fuente: BID, 2013; OEI, 2013; UNESCO, 2010; Schneider y Ramires, 2008; UNICEF y CINDE, 2001*

### **Programa “Primera Infancia Mejor” (PIM)**

Fue lanzado en abril de 2003 en el Estado de Rio Grande do Sul. Tiene como uno de sus ejes estructurales la intersectorialidad. Constituye una de las más importantes políticas públicas de dicho Estado y trabaja con el fin de alcanzar un desarrollo integral para la infancia. Implementado mediante la creación de alianzas entre estados y municipios, el PIM se estructura en torno de tres ejes: la familia, la comunidad y la intersectorialidad. Da prioridad a áreas cuya población se encuentra en situación de vulnerabilidad y riesgo social que concentran un alto número de niños de 0 a 6 años; mujeres embarazadas que presenten índices elevados de mortalidad infantil y un gran número de niños no asistidos por escuelas de educación infantil.

### **Programa Nacional de Atención Integral al Niño y al Adolescente (Pronaica)**

Constituye un programa de gobierno intersectorial, de cobertura nacional para atender la grave situación de los sectores populares de 32 millones de personas que devengan menos de medio salario mínimo, ubicadas principalmente en el región nordeste y sudeste (14 y 7 millones de pobres, respectivamente). Es un programa focalizado hacia estos dos tipos de poblaciones prioritarias, enmarcado dentro de dispositivos legales nacionales que aseguren sus derechos fundamentales y los compromisos internacionales adquiridos dentro de la Cumbre Mundial por la Infancia. Concibe la atención integral garantizando las condiciones de sobrevivencia, desarrollo, protección y participación; con la responsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad en general, universalizando los servicios públicos para garantizar acceso continuo a los servicios básicos. Consiste en 11 subprogramas desarrollados en cada Unidad de Servicios de Protección al Niño y su Familia: promoción de salud, educación preescolar y primaria, deportes, cultura, educación para el trabajo y alimentación, con líneas instrumentales de soporte tecnológico, gestión y movilización social, previo análisis de la situación de cada comunidad donde funcionan los Centros Integrados de Apoyo al Niño (CIAC).

El programa tiene como objetivos generales la movilización y la participación comunitaria, la atención integral para el niño de 0 a 6 años, atención para el adolescente y educación para el trabajo, asis-



tencia a la niñez con deficiencias, cultura y deporte para niños y adolescentes, y formación de profesionales especializados en atención integral para estos dos sectores poblacionales.

El programa trabaja la protección especial de los derechos de la niñez y la familia, la promoción de la salud, la educación infantil (con atención de niños de 4 meses a 6 años en salacunas y preescolares), educación escolar (para niños de 7 a 14 años), deportes (como propuesta articulada de la educación escolar), cultura (promoción de la lectura, la música, las artes plásticas y escénicas), la educación para el trabajo con adolescentes y alimentación (merienda escolar, hábitos alimentarios y alternativas nutricionales para la familia). Y los subprogramas de soporte tecnológico, gestión y movilización social.

### Jardines Comunitarios

Están coordinados desde el Programa de Atención a la Población Infantil (PAPI) de la Secretaría de Acción Social (SAS), Departamento de Articulación, Fortaleza y Estado de Ceará. Los Jardines Comunitarios es un programa de atención integral del niño que procura tener una orientación pedagógica, de promoción del desarrollo del menor, la nutrición y la salud. Tiene como objetivos: 1) atender a la niñez de 0 a 6 años para contribuir a su desarrollo físico, intelectual, afectivo y social, extendiendo su atención a los hijos de los servidores público; 2) promover la participación de la familia en el proceso socioeducativo del niño, impulsando la comunidad para que participe de las actividades como instrumento de bienestar; 3) desarrollar un trabajo colectivo de programas educativos y de profesionalización con la población infantil y juvenil para que a través de programas educativos y de profesionalización se fortalezcan los vínculos familiares y comunitarios.

### Otros

Cruzada do Menor, Aldeias Infantis SOS Brasil, Projeto Creche, Fundação Fé e Alegria do Brasil.

### Chile

Fuente: BID, 2013; Bedregal et al., 2007; UNICEF y CINDE, 2001; Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo y Servicio Nacional de Menores, 2012; Ochoa, Maillard y Solar, 2010; UNESCO, 2010; Romero Bergdolt y Salinas Fernández, 2005; Vargas-Barón, (2009; OEI, 2013)

### Sistema de Protección Integral a la Infancia: “Chile Crece Contigo” (CHCC)

Comenzó a implementarse en 2007, constituyendo un avance significativo en relación con las políticas públicas dirigidas a la infancia. Este sistema busca generar, potenciar y articular todas las políticas e iniciativas públicas que apoyen el desarrollo de niños y niñas, con un diseño que responda de manera flexible e integrada a la diversidad de factores am-

bientales que inciden en el desarrollo infantil (Consejo de la Infancia, 2006, citado en Ochoa, Maillard y Solar, 2010, p. 5).

“Chile Crece Contigo” entrega a los niños y niñas un acceso expedito a los servicios y las prestaciones que atienden sus necesidades y apoyan su desarrollo en cada etapa de crecimiento. Adicionalmente, apoya a las familias y a las comunidades en las que crecen y se desarrollan los niños y las niñas, de manera que existan las condiciones adecuadas en un entorno amigable, inclusivo y acogedor de sus necesidades particulares. En el apartado dedicado a las experiencias destacadas de atención integral a la primera infancia en el panorama internacional, se describirá en detalle este programa.

### Fundación Integra

Es una fundación educacional de carácter privado sin fines de lucro, creada en 1990. Gracias a Integra, en todas las comunas de Chile hay educadoras, auxiliares de párvulos y asistentes de niños (las “tías” de Integra) trabajando con la infancia que más lo necesita, para garantizarles igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y al pleno desarrollo como personas. Su objetivo es contribuir al desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza, promoviendo el desarrollo intelectual, emocional, social y nutricional de los niños. Para lograrlo, estimula la participación de todos los actores del proceso educativo (madres y padres, familia, comunidad, educadores) y de los diversos sectores nacionales que asumen su responsabilidad frente al tema de la infancia y la pobreza (autoridades regionales, municipalidades, empresas privadas, ONG, organizaciones sociales y de promoción de la cultura).

Integra atiende a 60 mil niños, en 775 establecimientos, distribuidos en todas las comunas del país. Es una red nacional de recursos humanos e infraestructura en favor de la infancia, en especial, la que vive en situación de pobreza. El quehacer de Integra forma parte del Plan Nacional de Superación de la Pobreza y del Plan Nacional de la Infancia. Ofrece servicios de: 1) atención y cuidado de menores en horario de 8:30-16:30; 2) atención y cuidado de hijos de madres trabajadoras, en horario de 8:30 horas a 19:30 horas, en 306 centros (9.546 niños) y salas cunas en 89 establecimientos (2.073 lactantes); 3) programa educacional con apoyo de material técnico-pedagógico y material didáctico; 4) alimentación: se cubre el 70% de las necesidades calóricas que requieren los niños, a través de cuatro servicios (desayuno, almuerzo, once y una colación adicional para niños y niñas en extensión horaria).

La implementación del programa de desarrollo integral asume diversas modalidades de organización que permiten una mejor respuesta a las características específicas de la demanda que tiene la fundación. Si bien los objetivos del curriculum son los mismos, se realizan adecuaciones metodológicas



en función de las realidades particulares de los lugares donde se focaliza el programa. Las modalidades de atención son:

- *Centro Abierto en Sectores Urbanos.* Es una unidad educativa que atiende niños de 2 a 5 años y 11 meses. Funciona desde las 8:30 de la mañana hasta las 17:00 horas. Los niños se organizan por niveles, de acuerdo con su edad. En el caso de establecimientos pequeños, se atiende en niveles heterogéneos, que incluyen niños de edades diversas en un solo grupo. El programa alimentario provee desayuno, almuerzo y once.
- *Centro Abierto en Localidades Rurales.* En su mayoría son establecimientos pequeños; su programa educativo no difiere sustancialmente de los centros urbanos. La mayor diferencia radica en el tamaño, ya que tienen un máximo de 40 niños, entre 2 y 5 años, organizados en grupos heterogéneos. Creada especialmente para sectores rurales, esta modalidad se caracteriza por la presencia sistemática y periódica de una educadora de párvulos que asume la función de coordinar y dirigir el trabajo educativo. Esta profesional es responsable de 3 Centros Rurales; la atención directa de los niños está a cargo de 2 auxiliares de párvulos o asistentes de niños, una de las cuales asume la responsabilidad del establecimiento en su calidad de Encargada.
- *Centro Abierto con Extensión Horaria.* Es un establecimiento en el cual se implementa el programa dirigido a hijos de madres trabajadoras y niños con vulnerabilidad económica y psicosocial. La implementación del programa de extensión horaria tiene distintas modalidades, de acuerdo con las necesidades de cada lugar y los recursos existentes. También existen centros en los que el programa es ejecutado junto al Servicio Nacional de la Mujer para atender a los hijos de las madres que participan en el Programa de Apoyo a Jefas de Hogar de escasos recursos, que se desarrolla a través de las municipalidades. El programa es flexible en el horario especial de atención, el cual es definido de acuerdo con las necesidades de las madres que trabajan, la extensión horaria funciona a continuación de la jornada habitual, extendiéndose generalmente, hasta las 19:30 horas. Después de las 17:00 horas, los niños participan en actividades de tipo recreativo, organizados en grupos heterogéneos, bajo el cuidado de una auxiliar de párvulos. Reciben una colación extra.
- *Centro Abierto con Sala Cuna.* El programa de sala cuna atiende niños entre los 3 y los 24 meses. Su objetivo es favorecer el desarrollo integral de los lactantes y fortalecer el vínculo afectivo del niño con su madre; se comparten orientaciones respecto a la estimulación de los niños y educación parental.
- *Jardín Comunitario Rural.* Se trata de una modalidad de atención iniciada a partir de 1995 y especialmente diseñada para localidades rurales aisladas, de baja densidad poblacional, donde no existe otra alternativa de educación preescolar.
- *Jardín sobre Ruedas.* Es una modalidad desarrollada a partir de 1997, especialmente para el trabajo con niños entre 2 y 5 años, de localidades rurales aisladas donde no es posible llegar de otra manera. El programa realiza talleres con los niños, trabajo con las familias y la comunidad; incluye programas radiales en una emisora local, conducido por una educadora de párvulos. El Jardín sobre Ruedas consiste en un vehículo atractivamente decorado en su exterior y equipado con materiales didácticos diseñados especialmente para la modalidad. El móvil parte de un Centro “paradero”, que es un establecimiento de Integra aledaño a las localidades rurales que atenderá el programa. En el Jardín sobre Ruedas viaja una profesional educadora de párvulos y un conductor animador comunitario. Ellos realizan las actividades educativas con los niños y sus familias, haciendo uso intenso de los materiales y juegos que constituyen un poderoso atractivo y, muchas veces, una total novedad para los niños de las comunidades aisladas.
- *Centro Estacional.* Es una modalidad dirigida a hijos de madres trabajadoras temporeras del sector frutícola y agroindustrial y de zonas balnearias. Constituye una respuesta a las necesidades familiares y locales en ciertas épocas del año.
- *Centros Integrados.* En esta modalidad se integra a niños con discapacidad o deficiencias mentales y motoras leves, con niños sin estas.
- *Establecimiento en Convenio.* Se trata de un establecimiento de administración delegada por Integra a instituciones, iglesias, ONG y organizaciones comunitarias, cuyo objetivo es el cuidado y el desarrollo infantil.

#### **Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)**

Es una institución del gobierno de Chile cuyo principal objetivo es ofrecer educación integral, que incluye alimentación y asistencia social, gratuita a niños y niñas entre 3 meses y 5 años de edad, en jardines infantiles y programas no convencionales de educación parvularia.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, de acuerdo con la política gubernamental de favorecer la igualdad de oportunidades, desarrolla actualmente 12 programas educativos y de atención integral, en forma gratuita y que cumplen con dos criterios principales: focalizar en pobreza y entregar educación integral de calidad. Los programas son: 1) jardines infantiles, 2) sector público, 3) programa convencional, 4) programa no convencional.

### *Jardines Infantiles*

Son establecimientos que ofrecen educación parvularia a niños y niñas desde los 84 días de nacido hasta los 5 años, momento en que ingresan a la educación básica. Están divididos en diferentes niveles, según la edad: 1) sala cuna, desde los 84 días hasta 1 año; 2) menor, desde 1 año hasta 2 años; 3) medio, desde los 2 años hasta los 3 años; 4) mayor, desde los 3 años hasta los 4 años; 5) transición: primer nivel (prekinder), desde los 4 años hasta los 5 años; segundo nivel (kinder), desde los 5 años hasta los 6 años. En este nivel los niños comienzan asistir a escuelas municipalizadas o colegios.

### *Sector Público*

La JUNJI brinda educación parvularia gratuita a niños de escasos recursos a través de jardines infantiles ubicados desde Arica a Punta Arenas, incluyendo Isla de Pascua. Por medio de diferentes modalidades (clásica o alternativas), la educación que imparte se clasifica en 12 programas de atención: 1) jardín infantil clásico, 2) jardín infantil familiar, 3) jardín infantil para párvulos de comunidades indígenas, 4) jardín infantil estacional, 5) jardín infantil a distancia, 6) jardín infantil laboral, 7) jardín infantil patio abierto, 8) jardín infantil a domicilio, 9) jardín infantil radial, 10) jardín infantil comunitario, 11) sala cuna en el hogar, y 12) sala cuna en el consultorio.

Estos se dividen en programas convencionales y no convencionales.<sup>5</sup> Los convencionales son los jardines infantiles clásicos y los no convencionales están conformados por un conjunto de modalidades de atención al preescolar caracterizadas por una mayor flexibilidad y menor costo de operación, entre las cuales destacan las siguientes: jardines familiares, sala cuna en el hogar, atención a párvulos de comunidades indígenas, jardín estacional, jardín familiar laboral, jardín infantil a distancia y patio abierto. En los últimos años estos programas han permitido ampliar fuertemente la cobertura de atención de la JUNJI y concentrar la atención en niños y familias de mayor pobreza, tanto en áreas urbanas como rurales.

### **Programa “Conozca a su Hijo”**

Se desarrolla en recintos carcelarios. Ha generado un espacio de encuentro que permite a las madres adquirir capacidades para mejorar la relación afectiva y estimular y potenciar el desarrollo de sus hijos.

### **Programa “La Plaza Preescolar”**

Se planteó como una alternativa al sistema tradicional en cuanto a estructura física, modalidad educacional, costos de construcción y de operación. Se desarrolló en una población marginal (La Victoria).

La tarea educativa con los niños fundamentalmente estaba a cargo de monitores de la comunidad. La Plaza recibía niños entre 2 y 6 años y los separaba en cuatro grupos, según su edad.

### **Programa de Estimulación Temprana para Niños de Nivel Socioeconómico Bajo, entre 0 y 2 años**

Dirigido a niños de nivel socioeconómico bajo de 0 a 2 años, consiste en la evaluación periódica de su desarrollo psicomotor y en una intervención con aquellos que en la evaluación revelen estar en riesgo de presentar o tener un retraso.

### **Programa Centros de Alimentación y Desarrollo del Lenguaje (CADEL)**

Fue creado en 1985 como una alternativa de atención no convencional de bajo costo. En un principio, funcionaba en escuelas o unidades vecinales y operaba solo 2 horas al día, de lunes a viernes, con el propósito básico de darles a los niños una ración alimentaria y estimular su lenguaje.

### *Ecuador*

Fuente: BID, 2013; OEI, 2013

### **El Programa Nacional de Educación Preescolar (Pronepe)**

Es un Programa del Ministerio de Educación (MEC) que contribuye al desarrollo integral de niños y niñas de 4 a 6 años, de los sectores más vulnerables del país expuestos a un riesgo pedagógico. El programa llega con alternativas de educación preescolar que favorecen el desarrollo de las capacidades básicas y la estructuración del conocimiento integral y significativo de niños y niñas, en los sectores más necesitados. Pronepe ha logrado fortalecer una propuesta pedagógica propia que permite vincular la enseñanza en valores con el desarrollo del pensamiento y la formación de destrezas, habilidades y competencias que requiere desarrollar el niño en esta fase de su formación, a partir de vivencias, juegos y experiencias significativas para él y su entorno. Este proceso educativo permite que niños y niñas de 5 a 6 años aprueben el primer año de educación básica. El programa tiene dos modalidades de atención:

#### **Jardines Integrados: 4 a 6 años**

Brindan educación correspondiente al primer año de educación básica y propician una adecuada articulación metodológica con el segundo año de educación básica.

#### **Círculos de Recreación y Aprendizaje (CRA) 3 a 6 años**

Es una modalidad de educación inicial, no formal, encaminada al desarrollo de capacidades básicas, la

<sup>5</sup> Una descripción más amplia de estas modalidades puede encontrarse en el siguiente enlace: <http://www.oei.es/inicial/chilene.htm#10>

construcción de conocimientos significativos, el reconocimiento y el respeto de los derechos infantiles. Los CRA pretenden llegar a la población más pobre, en zonas sin servicios básicos o con ingresos menores a 80 dólares mensuales. Esta modalidad atiende a 3.900 niños y niñas de 8 provincias: Carchi, Cotopaxi, Loja, Esmeraldas, El Oro, Guayas, Tungurahua, Zamora. Tiene dos componentes: 1) jardines integrados y círculos de recreación y aprendizaje, 2) asistencia técnica y pedagógica a centros infantiles del ORI y el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA).

### **Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA)**

Es un organismo privado, unitario y desconcentrado, cuya misión es proponer, apoyar y ejecutar soluciones innovadoras a los problemas de niños, adolescentes y familias ecuatorianas, en especial los grupos vulnerables y excluidos de derechos, con la participación de ellos y la corresponsabilidad del Estado, los gobiernos seccionales, la sociedad civil y la comunidad. Entre los programas de atención del INNFA se encuentran el Programa de Desarrollo Infantil (PDI) y el Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH).

### **Programa “Creciendo con Nuestros Hijos” (CNH)**

Es un programa de apoyo parental, enfocado en las madres que no trabajan. Cuenta con 907 puntos de atención, de los cuales 580 son rurales. Atiende a 356.416 familias. Combina sesiones grupales de 4 horas a la semana (para los niños mayores) con visitas domiciliarias de una hora semanal (para los más pequeños). El programa es una nueva modalidad de desarrollo integral para niñas y niños menores de 6 años; prepara sistemáticamente a las familias para que realicen de manera permanente acciones educativas estimuladoras del desarrollo de sus hijos. Privilegia y promueve la participación de los barrios y las comunidades en estos procesos.

### **Programa de Desarrollo Infantil (PDI)**

Es un programa permanente del INNFA, iniciado en 1988. Tiene un papel importante en un sistema de protección social: primero, proveen a niños de 0 a 6 años en condiciones de pobreza la oportunidad de recibir cuidado, educación preescolar y alimentación para que crezcan alegres, sanos, bien alimentados, con destrezas y conocimientos de acuerdo con su edad, respetados por sus familias y por la sociedad; y, segundo, ofrecen a las madres con hijos pequeños la oportunidad de trabajar, tanto por la disponibilidad de tiempo cuanto por la posibilidad de involucrarse en la operación comunitaria de los centros. El programa ofrece sus servicios a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) o Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV), cogestionados con las comunidades concebidas como actores de su propio

desarrollo. Su oferta incluye recursos económicos para equipamiento, mobiliario y material didáctico, así como capacitación y asistencia técnica para el periodo de implantación y funcionamiento de los centros; adicionalmente, cubre los costos mensuales de funcionamiento: bonificación a las madres comunitarias, material fungible, recreación y alimentación.

Un comité de familias elige a las madres comunitarias, quienes son personas de la misma comunidad que reciben capacitación en nutrición, salud, desarrollo psicosocial y recreación. Ellas se encargan del cuidado diario de los niños (8 horas diarias, 5 días a la semana). Los centros promueven, además, la cooperación interinstitucional con ONG, iglesias, organizaciones populares y organismos seccionales, a los que el INNFA apoya técnica y financieramente. El PDI cuenta también con un programa de Comedores y Apoyo Escolar (CAE) para atender a niños de familias pobres de 6 a 12 años de sectores urbanos. La asignación a uno u otro programa (CNH o CIBV) depende de la demanda de los hogares y del estado laboral de la madre. Si trabaja, puede enviar a sus hijos a un CIBV; si no lo hace, puede participar en el CNH. Este último se considera una modalidad más viable para comunidades dispersas.

### **Programas basados en la comunidad desarrollados en sectores marginales de Guayaquil**

UNICEF y el gobierno de Ecuador incorporaron el cuidado diario de los niños como parte del Proyecto de Servicios Urbanos Básicos en las Áreas Marginales de Guayaquil. El proyecto incluía 4 componentes básicos: atención preescolar; atención primaria de salud; comunicación social y recreación; promoción y organización de las mujeres. Los 4 programas estaban orientados a mejorar las condiciones de vida de los pobladores marginales de sectores urbanos de Guayaquil a través de la oferta de servicios y oportunidades eficientes y de bajo costo que consideraran la participación comunitaria en el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos.

El programa preescolar incluye dos modelos: el Hogar Comunitario (HCI) y el Centro Comunitario (CCI). El HCI otorga cuidado a los hijos de madres trabajadoras en hogares de la comunidad, en los cuales una pobladora ha sido entrenada para trabajar como cuidadora. Recibe la ayuda de una auxiliar, también entrenada, y ambas se hacen cargo de 15 niños entre 3 meses a 6 años de edad que permanecen entre 8 y 9 horas diarias durante 5 días a la semana. El CCI ofrece cuidado a un máximo de 100 niños, generalmente divididos por grupos de 25, en un lugar facilitado por la comunidad (iglesia, club deportivo, sede comunitaria). Recibe niños entre 3 y 6 años de edad, 3 a 4 horas diarias (mañana o tarde), 5 días a la semana. Los niños están a cargo de promotoras comunitarias seleccionadas por la comunidad y



entrenadas por el programa. Las madres cuidadoras deben tener experiencia en el cuidado de los niños; su casa debe estar acondicionada para otorgar un cuidado adecuado y deben saber leer y escribir. El criterio de selección de las familias es que sean de bajos ingresos, que la madre esté trabajando o buscando trabajo, que no haya un miembro de la familia que pueda hacerse cargo de los niños y que la familia se comprometa a responder a los requisitos del programa. Tanto los HCI como los CCI son alternativas no convencionales y no institucionales. Se basan en el uso de los recursos comunitarios humanos y materiales (contribución de la familia del niño).

### Paraguay

Fuente: BID, 2013; UNESCO, 2006; OEI, 2013; UNICEF, 2012b; Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia, 2011.

#### Programa Nacional “Abrazo”

De la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia (SNNA) de Paraguay. Desde su inicio en 2005, el programa ha servido como una red de protección para niños de la calle o que realizan algún tipo de actividad económica en espacios públicos. Se enfoca en niños de 0 a 14 años de edad, a quienes se les ofrece atención integral y, en casos de extrema pobreza, un subsidio a la familia para evitar el empleo infantil, y remplazar el ingreso que un niño llevaría al hogar. Además de los servicios de atención en los centros, el programa tiene un componente muy particular de apoyo a los padres. Una vez que los niños han terminado su ciclo en el programa, se realiza mensualmente un seguimiento de los padres o cuidadores principales para conversar con ellos de temas relacionados con el cuidado, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la nutrición, la salud y el desarrollo. Este componente es una intervención de características similares a las de los programas de apoyo parental. Los servicios se proveen tanto en centros del programa como en centros comunitarios. El programa no es especialmente fuerte en términos de la calidad de su infraestructura, pero se enfoca en contratar maestros con un buen perfil profesional y tiene la jornada más larga de todos los programas considerados: 15 horas diarias, 6 días a la semana. Esto busca brindar una alternativa de cuidado segura para niños que, de no contar con esta opción, pasarían mucho tiempo en la calle sin supervisión.

#### Programa de Atención Integral a los Niños, Niñas y Adolescentes que Viven en la Calle

Con el Programa de Atención Integral a los Niños, Niñas y Adolescentes que Viven en la Calle, la SNNA ha desarrollado una metodología de atención directa para aquellos niños, niñas y adolescentes que han perdido vínculos con sus familias y han abandonado sus hogares; muchos de ellos asociados también a

procesos de consumo de sustancias tóxicas y drogas. El servicio es de emergencia y constituye una estrategia inclusiva que busca protegerlos durante el invierno a través de un hogar abrigo, alimentación, higiene y recreación, para lograr la desintoxicación de los adictos a diversos tipos de drogas; busca, finalmente, su reinserción familiar.

#### Hogar Educativo Comunitario Mitaí Roga.

##### Casa de los Niños y de las Niñas

Dentro de las experiencias no escolarizadas se cuenta con los Mitaí Roga, orientados a niños de 8 meses a 2 años de edad (hogares comunitarios) y de 3 a 5 (centros educativos comunitarios). Mitaí Roga es un proyecto de hogar educativo comunitario que busca mejorar los programas de atención y cuidado a niños y niñas que actualmente se implementan, puesto que si los niños y las niñas de 8 meses a 5 años no cuentan con una estimulación temprana, están en peligro de ser víctima de un desarrollo físico, mental, social y emocional deficiente y retardatario, por ser estos primeros años de vida un período importante y determinante para su desarrollo físico, mental, social y afectivo. Mitaí Roga atiende a niños de 0 a 5 años de las zonas rurales y suburbanas que no pueden asistir a una escuela por su extrema pobreza. El programa sistematiza y elabora documentos guía a partir de la experiencia, los cuales sirven de orientación sobre el proceso a seguir para la elaboración de programas, contenidos y sistemas de evaluación y monitoreo. Esto lo realiza con la cooperación de UNICEF.

Además de los Mitaí Roga, el Ministerio de Educación y Cultura propone otras modalidades alternativas tales como: *Hogares Educativos Comunitarios* para niños de 6 meses a 3 años atendidos por madres; *Centros Educativos Comunitarios* para niños de 3 y 4 años atendidos por grupos voluntarios y el *Programa Diversificado de Educación no Escolarizada* a través de ludotecas comunitarias, proyectos de integración de los abuelos en el Mitaí Roga y otras actividades de interés comunitario.

#### Centro de Bienestar de la Infancia y la Familia

La Dirección General de Bienestar Social, dependiente del Ministerio de Salud Pública, administra y gerencia hogares infantiles sustitutos, y los Centros de Bienestar de la Infancia y la Familia (CEBINFAS) para infantes de 0 a 5 años, ubicados en Asunción, en las zonas suburbanas y en las urbanas del interior del país, donde se desarrollan los programas de educación inicial, de acuerdo con los recursos humanos y materiales disponibles.

## Perú

Fuente: Vasrgas-Barón, 2009; UNESCO, 2006b; Ministerio de Educación, 2004; OEI, 2013

### Programa Nacional Wawa Wasi

Es un programa social del Estado peruano que brinda un servicio de cuidado durante el día a niñas y niños menores de 4 años en el cual se les otorga atención integral (cuidado, estimulación temprana, alimentación y educación).

Wawa Wasi es una palabra quechua que significa “Casa de niñas y niños”. Para contar con un Wawa Wasi, la comunidad se organiza en Comités de Gestión, conformados por personas que han sido elegidas por las organizaciones sociales de base de la comunidad. Estos comités son, por tanto, instancias comunitarias, organizadas en torno al Wawa Wasi y son responsables de gestionar recursos para la atención de las niñas y niños de su localidad. Los principales tipos de Wawa Wasi son:

- *Wawa Wasi Rural*. Tiene en dos modalidades: *Wawa Wasi Familiar*: funciona en la casa de madre cuidadora. Cada Wawa Wasi conforma un módulo que atiende entre 6 y 8 niños (1 módulo). *Wawa Wasi Comunal*: funciona en locales cedidos por la comunidad o construidos por el Servicio de Wawa Wasi. Puede estar conformado hasta por tres módulos, los que en total atienden hasta 24 niños (máximo 8 por módulo).
- *Wawa Wasi Institucional*. Trabaja bajo el auspicio de instituciones públicas y privadas que acogen los lineamientos y las metodologías del programa, en beneficio de niños y niñas, hijos de sus trabajadores/as y/o niños y niñas de la comunidad. También brinda servicios de cuidado, estimulación temprana, alimentación y educación.

El Programa Hogares Educativos Comunitarios hace parte del Sistema Nacional de Casas de Niños Wawa Wasi del Ministerio de Educación del Perú, auspiciado por UNICEF con la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo.

En 2011, el programa fue disuelto. Sobre la base del Programa Nacional Wawa Wasi se creó el Programa Nacional Cuna Más, que ofrece dos modalidades de atención: una de cuidado diurno y otra de acompañamiento a familias. La primera se ha encargado de gestionar los servicios de Wawa Wasi. Cuna Más forma parte del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS).

### Programa Qatari Wawa (“Levántate Niño”)

Tiene como objetivos reconocer y promover prácticas de crianza infantil milenarias y saludables, incorporando otras de manera vivencial, progresiva y consensuada; adicionalmente, busca fortalecer las capacidades de las familias y de la comunidad para promover el desarrollo integral de los niños desde la

gestación hasta los 47 meses, con un enfoque intercultural. Los contenidos que se priorizan están referidos a la salud, la alimentación y el desarrollo de los niños menores de 3 años, las condiciones de vida en el hogar y en la comunidad, y el apoyo y soporte afectivo que requieren los niños durante su desarrollo. Las familias también aprenden nuevas formas de organizar su vivienda y desarrollan habilidades para mejorar la salud, la alimentación y la relación con sus hijos. Está a cargo de un equipo de trabajo especializado y capacitado permanentemente, que adelanta las siguientes actividades: 1) visitas domiciliarias; 2) vigilancia del crecimiento y desarrollo de los niños; 3) encuentros con autoridades y líderes locales, y con madres y adolescentes líderes; 4) talleres con las madres y sus niños, con los hermanos mayores y con las familias; 5) “Jugando con mis Hijos en el Yachay Wasi” (Casa del Saber), local cedido por la comunidad para las reuniones con la familia y para la atención de los niños que asisten con su madre para jugar y aprender.

### Centros de Desarrollo Integral de la Familia (CEDIF)

El programa de promoción familiar ofrece servicios y promueve actividades para el desarrollo personal y social de la población en situación de pobreza, pobreza extrema y riesgo social, buscando fortalecer capacidades y competencias tendientes al desarrollo integral, la equidad de género y la igualdad al acceso de oportunidades. Estos servicios y actividades se brindan en los CEDIF.

### Programa Integral de Educación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF)

Atiende a niños menores de 3 años, de manera preferencial a familias en riesgo o que viven en comunidades dispersas. Se orienta a los padres de familia en la atención y el desarrollo de sus niños. Una promotora visita la casa de un niño o niña, portando un equipo de materiales una vez por semana, quedándose de 1 a 2 horas, dependiendo de las necesidades de los niños y la familia. Los horarios se coordinan con los padres y las madres. Durante la visita, la promotora conversa con ellos o con los tutores y observa el desenvolvimiento del niño durante el juego y la relación que establece con su familia, orientando en el desarrollo y bienestar infantil. En general, cada promotora está a cargo de 5 familias como mínimo, dependiendo de la amplitud de la zona.

### Programa “Buen Inicio” (BI)

Surgió en 1999 como una experiencia innovadora que buscó mejorar el crecimiento y el desarrollo de los niños y las niñas de comunidades rurales pobres, desde la gestación hasta los 3 años. UNICEF, en asociación con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (en inglés USAID), apoyó



al Ministerio de Salud y a ONG locales en la implementación del programa en comunidades rurales seleccionadas de los departamentos de Cusco, Apurímac, Cajamarca y Loreto. Las metas de impacto propusieron la reducción en un 20% de las prevalencias de desnutrición crónica, anemia por deficiencia de hierro y deficiencia de vitamina A. No se programaron metas para indicadores de desarrollo por dificultades en la medición en este grupo de edad.

El trabajo se desarrolló a través de redes de aliados ubicados en 24 provincias y 148 distritos. En las redes participaron: 5 direcciones regionales de salud; 434 establecimientos de salud; 223 comunidades; 6 ONG (Asociación Kusi Warma, Asociación Solaris Perú, Visión Mundial, Parroquia Santa Rita de Castilla, Parroquia San Felipe y Santiago, CADEP); 3 organizaciones radiales con 23 emisoras y otras organizaciones locales. Los beneficiarios directos al finalizar BI en 2006 fueron 35.000 gestantes y 75.000 niños menores de tres años.

El BI desarrolló una estrategia preventivo-promocional que se planteó el reto de mejorar las condiciones que limitan el crecimiento y desarrollo de los niños en estos contextos. Esto implicó una intervención integrada en salud, nutrición, desarrollo psicoafectivo y protección en municipios, servicios de salud, comunidades y familias.

#### **Programa “Bibliotecas Ambulantes”**

Este es un programa de creación de espacios de información y aprendizaje para padres y agentes educadores que consisten en la organización de bibliotecas ambulantes para el uso de los niños pequeños. Tiene entre sus antecedentes un programa de bibliotecas rurales viajeras que se viene desarrollando desde hace más de 30 años en Cajamarca. Consiste en que las comunidades eligen a un comunero bibliotecario, quien recoge los libros y los lleva a su comunidad. El Centro de Documentación de Literatura Infantil (CEDLI) está desarrollando programas de bibliotecas ambulantes con el sistema de préstamo por un mes de bolsas o maletines con libros para cuatro niveles de lectores en diferentes lugares. Atiende a niños menores de 4 años de edad de zonas de mayor pobreza, urbanas marginales y especialmente rurales aisladas que no tienen a su alcance libros en el hogar. Dentro de los materiales que se utilizan están:

- *Infraestructura.* Se utiliza un local del ente promotor en el que se almacenen libros, bolsas, cajas, maletines o canastas y desde donde se distribuyan a los voluntarios de las comunidades.
- *Material de apoyo.* Afiches y trifoliales.
- *Material para la ejecución.* Se utiliza un manual autoinstructivo de gestión del programa y un reglamento de funcionamiento elaborado por la entidad promotora, los ejecutores y los participantes.

- *Materiales para la distribución.* Se utilizan cajas, maletines, canastas, baúles y cualquier medio de transporte con que cuente la comunidad, o proporcionado por el programa (carretillas, triciclos, camionetas de diversos tipos, carretas).

#### **Programa Hermanitos/Programa Abuelitos**

Su objetivo es atender y estimular con mayor efectividad a los menores de 4 años a través de las actividades y juegos con sus hermanas y hermanos mayores. Busca asistir a las niñas y los niños que asumen el cuidado de sus hermanitos, proporcionándoles conocimientos y apoyo para facilitarles esta tarea, e instalando espacios comunitarios (salas de juego, ludotecas, parques), dotándolos de materiales educativos y juguetes y brindándoles orientación con la colaboración de adultos.

El programa genera actividades recreativas y educativas que permiten a ambos niños jugar y aprender juntos, disfrutar de su compañía y disminuir los riesgos de este tipo de cuidado.

El Programa Abuelitos es un programa de atención de niños menores de 4 años a través de los abuelos u otras personas adultas. Atiende a niños y niñas menores de 4 años, abuelitos y adultos de la tercera edad de zonas de pobreza, en comunidades urbanas, urbanas marginales y rurales donde haya niños menores de 4 años de edad bajo el cuidado de los abuelitos u otras personas adultas.

#### **Proyecto de Atención Integral a Niños y Niñas Menores de Seis Años de la Sierra Rural (PAIN)**

El proyecto buscó crear una educación preescolar culturalmente competente, de alta calidad para familias y niños indígenas de la tierra alta rural que vivían en extrema pobreza. Capacitó a maestros y maestras de educación inicial y madres líderes comunitarias llamadas “Animadoras” que tenían educación secundaria. Les dieron capacitación adicional y les pagaron pequeños estipendios para trabajar directamente con padres y madres y niños y niñas en maneras culturalmente apropiadas. El programa se dirigía a niños y niñas de 3 a 6 años de edad. Las animadoras atendían entre 15 y 25 niños a la vez, dependiendo de la densidad de población en cada comunidad. Los servicios incluían educación preescolar cultural y lingüísticamente apropiada, remisiones a servicios de atención en salud preventiva y salud primaria, suplementación nutricional a través de un programa de alimentación preescolar, educación en higiene personal, y el apoyo y la toma de decisiones comunitarias participativas. No se ofrecieron visitas al hogar ni servicios de educación para padres individuales, aunque los padres asistían a ocasionales sesiones de grupo lideradas por las animadoras. PAIN fue objeto de una evaluación externa detallada que la encontró exitosa en cum-

plir varios de sus objetivos principales; sin embargo, perdió su apoyo financiero y terminó en 2004.

### Otros programas

- “Mi Familia y Yo”
- “Bebitos, Mamá y Papá”
- “Mamá, Papá y Yo”
- “Aprendo Jugando en el Hogar”
- “Papá y Mamá”
- “Un Parque para los Niños”
- “La Alegría de Jugar”
- “La Marcha de los Juguetes”
- Programa CRAEI
- Programa Interinstitucional de Promoción y Protección de la Niñez y Adolescencia
- Proyecto Especial de Desarrollo de Experiencias Innovadoras en Educación Inicial y su Articulación con la Educación Primaria
- Programa de Atención Integral a Niños Menores de Tres años a través de Grupos de Madres-PAI-GRUMA
- Programa de Cuidado Infantil
- Cunas Municipales

### Uruguay

Fuente: Mara, 2009; BID, 2013; OEI, 2013; UNESCO, 2010

### Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF)<sup>6</sup> Plan CAIF-INAU

Esta modalidad de intervención se garantiza a través de convenios entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Instituto del Niño y el Adolescente (INAU), el Plan CAIF y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y entre el Ministerio de Salud, la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE), el MIDES y el INAU. El Plan CAIF pretende mejorar la cobertura y la calidad de los programas de atención a los niños y las niñas desde el nacimiento hasta los 4 años, sus familias y sus comunidades. Está orientado esencialmente a la educación y atención de niños de 2 y 3 años, localizados en áreas sociales con elevados índices de pobreza, procurando aumentar la eficiencia de políticas sociales, proveyéndolos de enseñanza, educación y alimentación, logrando que estén en igualdad de condiciones con sus pares al comenzar el ciclo siguiente, a partir de los 4 años. Existen centros CAIF de modalidad urbana y rural, que integran en un mismo sistema la acción socioeducativa de los programas de educación inicial (2 y 3 años), estimulación oportuna (0 y 1 año); y el trabajo con las familias en el centro, en el hogar y con la comunidad. Este plan cuenta con experiencias tales como: Estimulación Oportuna, Padres e Hijos, Para Amar y Cuidar la Vida, Servicio de Orientación y Consulta,

Educación Inicial. Promueven la orientación y capacitación de los padres, procurando la vinculación activa de la familia, constituyéndose en un valioso referente comunitario en los puntos de localización.

### Buen Comienzo-Promoción de los Derechos Sociales

Es la implementación del Programa Padres e Hijos (PPH) por redes de organizaciones uruguayas que trabajan con la infancia. El proyecto está dirigido a fortalecer los medios con que cuentan las organizaciones uruguayas que trabajan con la infancia para realizar una labor educativa con los padres de los niños de sectores populares que permita potenciar sus capacidades para el desempeño de roles parentales. Es una adaptación al contexto de las familias uruguayas del PPH desarrollado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile (CIDE).

El objetivo del programa es favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas en edad preescolar, atendidos por instituciones públicas y privadas que prestan servicios a sectores de población en situación de riesgo social, a partir de: 1) el fortalecimiento de las capacidades de los padres para promover y acompañar el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos; 2) la capacitación a un núcleo de personas integrantes de cada una de las instituciones participantes en el proyecto para aplicar y transferir la metodología del PPH; 3) la ejecución de los ajustes y las adaptaciones que resulten necesarias para adecuar la metodología a la realidad uruguaya; 4) la realización de experiencias de aplicación de la metodología con grupos de padres en las 4 instituciones participantes; 5) el incremento del nivel de intercambio y coordinación entre las instituciones participantes del proyecto. El programa es ejecutado por el Plan CAIF-INAU, e inició en el año 1998.

### Programa “Nuestros Niños”

Ejecutado por el Departamento de Descentralización, División Promoción Social. En sus primeros años de vida, el niño constituye el centro de este programa, con su entorno familiar y comunitario. El programa tiene 3 líneas de acción:

#### *Desarrollo infantil y educación inicial*

Su objetivo es promover modalidades de atención no convencionales, de carácter socioeducativo e integral, que abarquen: 1) cobertura y seguimiento nutricional, 2) prevención y seguimiento en salud, 3) programa pedagógico y de educación temprana, 4) apoyo a la familia y al entorno social.

#### *Promoción de la comunidad*

Tiene varios propósitos: 1) promover la identificación y calificación de los recursos humanos de la co-

<sup>6</sup> En el sitio web <http://www.plancaif.org.uy/>, se encuentran descrito en detalle el Plan CAIF.

munidad, 2) apoyar a las Comisiones Vecinales en la gestión y administración del programa a nivel local, 3) formar educadores, 4) realizar talleres de información, orientación e intercambio de experiencias, 5) orientar a las familias y comunidades para el cuidado y educación de los hijos, 6) crear espacios de expresión y participación para los diferentes grupos etarios de la comunidad.

*Fortalecimiento de estrategias de atención a la infancia y promoción de los derechos de niños y niñas de Montevideo*

A través de este proyecto auspiciado por UNICEF desde 1995, el programa propone: 1) centros de orientación y estimulación temprana a madres y bebés de sectores marginados, 2) campañas periódicas de difusión y sensibilización de los derechos del niño, 3) generación de instancias de coordinación permanente entre educadores del sistema formal y no formal, 4) coordinación de acciones en el área de la expresión y la recreación dentro del ámbito escolar para crear mayores motivaciones en las poblaciones afectadas por la deserción y la repitencia, 5) promoción de programas de apoyo a la reinserción escolar de niñas y niños y talleres permanentes para ellos.

Por otro lado, desde 1990 se están concretando en forma progresiva dos modalidades de atención, en el marco del programa: 1) Centros Comunitarios de Educación Inicial, y 2) Sistema de Becas. Además, el programa “Nuestros Niños” ejecuta planes de capacitación permanente.

**Federación de Instituciones Populares de Educación Inicial (FIPEI)**

Brinda atención integral para niños menores de 5 años de los sectores populares. Según datos de la Administración de Educación Pública (ANEP)/CEPAL, la matrícula pública preescolar en Montevideo en 1989 solo atendía un 37% de los niños de escasos recursos (17.691 niños) y en el interior del país era solo del 18% (29.098 niños) para el mismo sector. Como Federación, se hace vocera de las instituciones del sector ante el Estado y la opinión pública, coordina las acciones de sus miembros y de la red de ONG y propone alternativas de atención para el mejoramiento de la situación de la niñez uruguaya. Recibe el apoyo técnico y financiero de la ANEP y UNICEF, pero también busca, a través de sus comisiones de trabajo, nuevas posibilidades de autofinanciamiento, sobre todo a nivel local, para cubrir su presupuesto de funcionamiento. La mayoría de sus instituciones firman convenios con el Estado para cubrir parte de su funcionamiento; la FIPEI se hace cargo de las necesidades para mediar en la resolución de problemas y mejorar los beneficios obtenidos. Además, hace parte de las instituciones promovidas por el Programa de Cooperación de UNICEF-Uruguay 1992-1996 por representar un programa de atención no formal,

alternativo, de bajo costo y fácil replicabilidad para la atención al preescolar.

La FIPEI propende por la coordinación interinstitucional para la atención del preescolar, fomenta la capacitación del personal de jardines y guarderías e impulsa una atención integral de la niñez uruguaya. El grupo étnico beneficiado son los preescolares de 0 a 5 años de ambos sexos en condiciones de pobreza. Cubre el área de Montevideo y las zonas del interior del país de Colonia, Paysandú y Rivera.

Los objetivos de los servicios de la federación son: 1) defender el derecho de atención integral (educación, alimentación, salud) para los niños en edad preescolar de los sectores populares, 2) coordinar las acciones de las instituciones vinculadas a la federación, 3) desarrollar instancias de capacitación e intercambio de experiencias interinstitucionales, 4) proponer nuevas alternativas de atención a la niñez preescolar, 5) ejercer la representación del sector ante los organismos del Estado y la opinión pública en general, y 6) coordinar la red de ONG para incidir en el mejoramiento de la situación.

*Venezuela*

*Fuente: OEI, 2013*

**Programa Familia**

Tiene como objetivo principal orientar a las familias para facilitar el desarrollo integral de niño desde la concepción hasta los 6 años. A través de estrategias pertinentes dirigidas a la familia y a la comunidad se busca favorecer de manera sistemática el desarrollo de los niños, a fin de elevar los niveles en la calidad de atención integral en comunidades vulnerables, utilizando diferentes estrategias comunicacionales con el propósito de informar, sensibilizar y educar a los adultos significativos en la vida del niño a través de la atención directa e indirecta como material impreso, audiovisual, programas de radio y televisión, tomando como referencia contenidos culturales. A nivel operativo, las actividades se realizan apoyándose en la red de atención primaria en salud, pues desde aquí se puede contactar a las madres gestantes y lactantes, y con una acción combinada de atención de salud y educación se puede incidir en mejorar las prácticas de crianzas desde las fases de gestación.

**Centros del Niño y la Familia**

Es un modelo de atención no convencional, de base interinstitucional, para la atención integral del preescolar de los 0 a los 6 años de edad, con participación de la familia y la comunidad, en los sectores económicamente desaventajados.

**Modelo de Atención al Niño Preescolar del Sector Rural**

Tiene como objetivo fundamental desarrollar un modelo de atención integral al niño menor de 5 años



del sector rural y promover en la comunidad una actitud crítica, participativa y autogestionaria para resolver sus problemas.

### **Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP)**

Este programa es de carácter privado, con apoyo docente del Ministerio de Educación; brinda atención integral a los niños menores de 6 años y persigue la participación activa de la familia y la comunidad.

CECODAP es una organización venezolana que desde 1984 trabaja en la promoción y defensa de los derechos humanos de la niñez y adolescencia haciendo especial énfasis en la construcción de una convivencia sin violencia a través de la participación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes, familias, centros educativos y sociedad.

### **“El Maestro en Casa”**

Es una iniciativa que desarrolla acciones en comunidades pobres, para promover la acción integral de niños y niñas menores de 6 años con estrategias no convencionales, orientadas a fortalecer la educación inicial. Se considera y reconoce el rol fundamental de la familia como primeros maestros. Se busca incrementar la participación de las familias y adultos significativos en sus interacciones con los niños, a través de: jugar, expresar afecto y hablar, y escuchar a los niños.

### **Centroamérica y el Caribe**

Respecto a la atención y educación a la primera infancia (AEPI) en la región de Centro América<sup>7</sup> y el Caribe<sup>8</sup>, según UNESCO (2010):

Muchos de los primeros servicios de atención e instituciones de educación preescolar se pusieron en marcha en domicilios particulares, en los que se prestaban servicios de cuidado o se cubría la necesidad de impartir a los niños conocimientos básicos, o bien se prestaban servicios de cuidado mientras los padres estaban en el trabajo. El resultado en última instancia es que, en la mayoría de los países (excepto Granada, Saint Kitts y Nevis y Barbados), los gobiernos no se interesaban seriamente en el desarrollo de los servicios de AEPI hasta mucho después del periodo formativo de los niños. Hoy en día, la realidad es que en muchos países, la prestación de servicios de AEPI se ve impulsada principalmente por el sector privado, y existe una participación reducida o nula de las administraciones públicas (p. 109).

Los informes acerca de la primera infancia en esta región (UNESCO, 2007; Araujo, López-Boo, y Puyana, 2013; Elvir y Asensio, 2006; Van der Laet Alfaro, 2009; Consejo asesor de la Primera Infancia,

<sup>7</sup> Centroamérica se divide en los siete países independientes de Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá

<sup>8</sup> El Caribe es una región conformada por el mar Caribe, sus islas y las costas que rodean a este mar. Se localiza al sureste del golfo de México y América del Norte, al este de América Central, y al norte de América del Sur. Los países que hacen parte son: Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Cuba, Dominica, Granada, Haití, Jamaica, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía y Trinidad y Tobago.

Ministerio de Desarrollo Social de Panamá, 2011; FUNDAESPRO, APPEIDIBIMI, CINDE, FUNDASAL y CANTERA, 2011; Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, 2011; Comisión Nacional para la Niñez y Adolescencia (CNNA), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Plan Internacional Guatemala y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), 2008; Harris-Van Keureny Rodríguez Gómez, 2013; Myers, 2000; Peralta Espinoza y Fujimoto Gómez, 1998; UNESCO, 2010; UNESCO, 2006<sup>a</sup>, 2006<sup>b</sup>; UNESCO, 2004; UNICEF y CINDE, 2001; Vargas-Barón, 2009; OEI, 2013; Bedregal, González, Kotliarenco y Raczyński, 2007; Mara, 2009; Ministerio de Educación, 2004; Ochoa, Maillard y Solar, 2010; UNICEF, 2012b), permitieron la recopilación de la información que se presenta a continuación, y pueden ser consultados para ampliación.

### *Costa Rica*

Fuente: BID, 2013; OEI, 2013; Van der Laet Alfaro, 2009

### **Hogares Comunitarios**

Corresponden a un programa de atención integral a niños de 0 a 6 años, que cuentan con la ayuda del Estado y de organismos internacionales. Cada madre comunitaria seleccionada recibe en su casa a diez niños, con un horario de lunes a viernes de 6 a.m. a 6 p.m. Estas madres comunitarias cuidan, alimentan, educan y, sobre todo, le brindan afecto a los niños y las niñas. Los padres de familia deben pagar una cuota mínima por la atención que se les brindan a sus hijos. Los grupos comunales organizados supervisan y apoyan a la madre cuidadora y canalizan hacia los Hogares Comunitarios todos los recursos materiales. Asimismo, involucran a los padres y a las madres de familia o a los responsables del niño.

### **Centros de Educación y Nutrición (CEN)**

Son aproximadamente 575 instituciones que prestan servicios alimentarios, nutricionales y educativos a niños cuya edad oscila alrededor de los 4 años. Estos centros son administrados por el Ministerio de Salud.

### **Centros Infantiles de Atención Integral (CINAI)**

Estas instituciones reciben a los niños de 0 a 6 años; atendidos por técnicos de salud, maestros de atención integral y supervisados por el Departamento de Preescolar del Ministerio de Educación Pública. La modalidad de atención integral se refiere a niños y niñas que reciben educación inicial y estimulación para el crecimiento en los CEN-CINAI.

### **Centros de Desarrollo Infantil (CDI)**

Atienden a niños menores de 12 años que viven en pobreza extrema y riesgo social. También incluye a



la población menor de 7 años y le propicia un desarrollo integral. A los niños y las niñas se les brinda, además, espacios para el encuentro y la ocupación de su tiempo libre a través de una gama de actividades formativas, culturales, recreativas, deportivas, como apoyo al proceso educativo y a la recuperación escolar. Para brindar este servicio se utiliza la infraestructura de la comunidad, tales como los salones comunales o las parroquiales. Si bien el servicio de atención a la población meta que brindan los 28 Centros de Desarrollo Infantil, es similar a la de los Hogares Comunitarios, existen diferencias entre cada modalidad; mientras el servicio de un CDI utiliza la infraestructura de la comunidad (como salones comunales o parroquiales); los Hogares Comunitarios funcionan en una vivienda, o sea, en el hogar de una familia previamente seleccionada.

*El Salvador*

*Fuente: BID, 2013; FUNDAESPRO, APPEDIBIMI, CINDE, FUNDASAL y CANTERA, 2011; OEI, 2013*

### **Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA)**

Hasta 2002 fue la institución encargada de generar y coordinar un sistema participativo con cobertura nacional de atención y protección integral a niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años, para garantizar su desarrollo, considerando sus necesidades, derechos, deberes y obligaciones. Posteriormente se cambió el nombre a Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia, acorde con la Política Nacional para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia del país. El ISNA es el encargado de la provisión pública de servicios de primera infancia, a través de dos servicios de cuidado de carácter formal, los Centros de Bienestar Infantil (CBI) y los Centros de Desarrollo Integral (CDI), creados en 1993. Aunque el ISNA tiene cobertura nacional, solo atiende a 5.463 niños en 204 centros, principalmente por falta de presupuesto. La población objetivo son niños de entre 7 y 72 meses, hijos de familias de escasos recursos. El servicio se focaliza a través de la ubicación de los centros.

#### **Centros de Bienestar Infantil (CBI)**

Se presentan como una alternativa de bajo costo, utilizan infraestructura vieja y en condiciones regulares, y no separan a los niños en grupos según sus edades. Se ubican en centros comunitarios o instalaciones anexas a escuelas e iglesias. Atienden niños y niñas con edades entre los 2 y los 7 años.

#### **Centros de Desarrollo Integral (CDI)**

Cuentan con infraestructura de mejor calidad que los CBI y los niños están agrupados según sus edades; por lo general son centros exclusivos del pro-

grama. Están orientados la atención de los menores de 2 años de edad.

### **Centros Infantiles de Desarrollo**

Son lugares en los cuales la Asociación de Centros Infantiles de Desarrollo (CINDE) atiende a niñas y niños en la edad de la primera infancia. Las acciones de atención están comprendidas en procesos de: la gestión de recursos; la coordinación institucional; el desarrollo metodológico, adaptando la educación al contexto de vida urbano-precario; la formación y capacitación de personal docente y personal comunitario; el cuidado de niños y niñas en centros de educación inicial; y la formación y capacitación de las madres y padres o los encargados del cuidado en los hogares. Son tres centros infantiles ubicados en los municipios de Soyapango, Mejicanos y Zacamil (FUNDAESPRO, 2011).

*Guatemala*

*Fuente: Comisión Nacional para la Niñez y Adolescencia, 2008; FUNDAESPRO, APPEDIBIMI, CINDE, FUNDASAL y CANTERA, 2011; BID, 2013*

### **Programa Hogares Comunitarios**

Depende de la Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente (SOSEP). Fue creado en 1985 para atender a la primera infancia (0 a 3 años). Es un conjunto proyectos y acciones que, partiendo de las necesidades del niño menor de 7 años, hijos de madres trabajadoras, se proyectan como cobertura social para mejorar la calidad de vida de familias y comunidades pobres en general. Ofrece las siguientes modalidades, dependiendo del número de niños inscritos: Hogares y Multihogares de Cuidado Diario, Centros Infantiles Comunitarios de Cuidado Diario, Programas de Atención Integral, Hogares de Medio Tiempo, Hogares Temporales, Programa de Hogares Sustitutos, Escuelas para Padres, Proyecto de Recreación.

### **Programa de Atención Integral a la Niñez (PAIN)**

Antes llamado proyecto de Atención Integral al Niño de 0 a 6 años, de la Dirección General de Gestión de Calidad (DIGECADE), del Ministerio de Educación, trabaja en 122 comunidades rurales y urbano-marginales de Guatemala. Surgió en 1984 y su aplicación empezó en 1986, con el fin de promover el cuidado y la educación inicial de los niños guatemaltecos, principalmente indígenas, que viven en condiciones desfavorables en las áreas rurales y urbano-marginales del país. La focalización se realiza a través de la ubicación de los centros. Se ofrecen dos modalidades de atención: para niños de 0 a 3 años y niños de 3 a 6 años. El PAIN provee servicios a aquellos niños de entre 4 y 6 años, en sesiones de 3 horas, 4 días a la semana. Los niños menores de 3 años son

atendidos en sesiones semanales de una hora junto con sus madres.

**Niños Refugiados del Mundo -  
Asociación para el Desarrollo Integral  
y Multidisciplinario (APPEDIBIMI)**

La APPEDIBIMI desarrolla una práctica educativa para niños y niñas en la primera infancia, con poblaciones rurales de zonas indígenas del grupo Ixil en los municipios de Nebaj, San Juan Cotzal y Chajul del departamento de Quiché. Las metas iniciales fueron atender a niños de 3 a 6 años en 6 aldeas de Nebaj, brindando una atención especial en el aspecto físico y mental; desarrollando 11 módulos de contenido. Se pretende la capacitación de jovencitas mayahablantes en el cuidado y la atención de niños preescolares. La experiencia empezó a desarrollarse ante la ausencia de programas de acción pública por parte del Estado en aquellos años, salvo las acciones cívico-militares que ejecutaban las fuerzas armadas. Esto motivó a que la organización internacional Niños Refugiados del Mundo, en cooperación con UNICEF, promovieran una iniciativa de atención a la niñez que comprendió dos acciones básicas: 1) la formación de personal comunitario en asuntos relacionados con la educación y el cuidado de niños y niñas; y 2) la instalación de centros de aprendizaje para niños y niñas, adecuados al contexto de la población indígena y la situación de guerra.

**Centros Comunitarios Infantiles (CECI) Fundación  
Esfuerzo y Prosperidad (FUNDAESPRO)**

Ha desarrollado una práctica de atención en comunidades urbanas precarias de la ciudad de Guatemala y áreas conurbanas. La práctica se aplica en los centros que FUNDAESPRO denomina como Centros Comunitarios Infantiles (CECI). Hacia el año 1996, FUNDAESPRO inició una relación con el programa Hogares Comunitarios, con la intención de articular la práctica que desarrollaban en los CECI con esta propuesta institucional.

**Proyecto “Tías Maravillosas” (Chab’il, Karb’es)**

Surge en 1995 como una alternativa de atención a niños indígenas mayahablantes que viven en zonas rurales aisladas donde la cobertura de los programas educativos no llega, y además la enseñanza no es impartida en su propia lengua. Se promueve una demanda de los padres de familia para que exigieran servicios de atención escolar. El programa se desarrolla en aldeas y caseríos muy dispersos e in-comunicados. Funciona en ermitas, Casa de la Tía, en locales hechos por la comunidad (ranchitos) que no cuentan con mobiliario. El programa trabaja las áreas de estimulación temprana, desarrollo del niño y los contenidos curriculares de la educación preescolar. Los niños son atendidos en Casa de las Tías,

o hermitas, locales comunitarios adecuados para ello; asisten 4 horas diarias de lunes a viernes. Las 3 áreas curriculares son: aprestamiento, lenguaje y matemáticas.

*Honduras*

*Fuente: Vargas-Barón, 2009; BID, 2013; OEI, 2013*

**Programa Bienestar Familiar y  
Desarrollo Comunitario**

Es un programa del Instituto Hondureño de la Niñez y la Adolescencia (IHNFA). Su objetivo es promover la creación de un sistema de oportunidades que garantice la reducción de las causas de riesgo social en la niñez y sus familias, incentivando las acciones orientadas al fortalecimiento de la familia, la conformación de redes de servicio para la niñez y la adolescencia, generando mayor conocimiento sobre los derechos de la niñez y movilizándolo a los sectores públicos y privados a la consecución de este fin. Para su logro, su accionar se desarrolla en el marco de tres áreas básicas: 1) fortalecimiento de la familia; 2) mejoramiento de las condiciones de vida del niño, la niña y la familia; 3) divulgación de los derechos de la niñez. Respecto al mejoramiento de las condiciones de vida del niño, la niña y la familia, contemplan dos subáreas básicas de trabajo: 1) cuidado y atención infantil (0 a 11 años), y 2) atención a la adolescencia (12 a 18 años). El cuidado y la atención infantil se desarrolla en Centros de Atención Integral a nivel nacional, ofreciendo servicios a los niños y las niñas de 0 a 6 años; son espacios destinados a brindar una serie de estímulos y experiencias con el propósito de propiciar su desarrollo integral. En ellos se desarrollan diariamente los servicios de alimentación y nutrición, salud, recreación, estimulación temprana (0-3 años) y educación prebásica (3-6 años).

**Programa Piloto “Madres Guías”**

Es un ejemplo de un abordaje diferente de desarrollo de la primera infancia basado en la comunidad, integral y exitoso, que incluye además de educación nutricional, servicios holísticos que las comunidades rurales requieren. El Christian Children’s Fund de Honduras (CCF-H), hoy en día Child Fund, fundó Madres Guías en 1992. Presta servicios continuos para mujeres embarazadas y niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 ó 6 años. El programa se basa en un enfoque altamente participativo que construye sobre las culturas y los patrones de crianza locales. Personal local capacita a madres guía, y los materiales de capacitación son adaptados a la lengua y las condiciones socioculturales de las comunidades. Se fabrican materiales de estimulación temprana con objetos que cada comunidad consigue, y las actividades tienen lugar en el hogar usando elementos comunes. El programa atiende a familias rurales, urbanas y periurbanas que viven debajo de la línea

de la pobreza en los departamentos y municipios que tienen las mayores tasas de mortalidad infantil, desnutrición y niños y niñas en riesgo, crónicamente enfermos y con rezagos en el desarrollo. Emplea una estrategia combinada de padres-educación. Los servicios incluyen educación prenatal, tamizaje de recién nacidos, evaluaciones del desarrollo infantil, planes de desarrollo infantil y familiar individualizados, estimulación temprana, educación y apoyo a padres, servicios de nutrición y alimentación escolar, servicios de salud primarios, servicios de saneamiento comunitarios, servicios de protección social, guarderías infantiles, cuidado del niño y educación preescolar, transición a la escuela primaria, participación comunitaria y educación básica. Se han definido estándares programáticos para las visitas en casa y el programa evalúa el desarrollo del niño.

### **Centros de Educación Preescolar no Formal (CEPENF)**

En 1979 el Ministerio de Educación de Honduras inició el programa CEPENF, con el propósito de ampliar la cobertura de atención preescolar de la población infantil entre 3 y 6 años, en zonas urbanas marginales, rurales y fronterizas que por sus condiciones socioeconómicas desfavorables son los que más necesitan de ella. Los CEPENF tienen un ciclo de diez meses y operan en las áreas urbano-marginales, atendidos fundamentalmente por voluntarios de la comunidad. Su objetivo es orientar el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes, hábitos y conocimientos en los niños de 3 a 6 años, con la participación de la familia y la comunidad. Tienen un horario de atención de lunes a viernes en jornada matutina con duración de 2 horas y media. Se atienden grupos no menores de 15 niños.

En Honduras existen diferentes instituciones que implementan los CEPENF, con algunas modificaciones, pero siguiendo los mismos objetivos, estas son: Save the Children, Unidad de Servicio de Apoyo (UNISA), Federación Hondureña de Mujeres Campesinas (FEHMUC), Tierra de Hombre (TDH), Asociación Brigadas de Amor Cristiano, Plan de Honduras, Iglesia Católica, Junta Nacional de Bienestar Social (JNBS) y el Ministerio de Educación Pública.

### **Centros Comunitarios para la Iniciación Escolar (CCIE)**

Se concentran en el área rural y tienen una duración de 2 meses, es decir que se ejecuta en vacaciones (diciembre/enero), con 2 horas diarias durante los 5 días de la semana en los locales de la comunidad como escuelas, iglesias, centros comunales, alcaldías municipales y casas particulares. Son atendidos por voluntarios de la comunidad, estudiantes normalistas y maestros desempleados debidamente entrenados. Su principal objetivo es ampliar a bajo costo la cobertura del nivel preescolar rural, propiciando

al menor de 6 años, el desarrollo de destrezas, habilidades y actividades que permitan disminuir su deserción, reprobación y repitencia en el nivel primario. Se implementa una Guía Curricular sencilla que a través del juego y la socialización induce a los niños en las actividades de lecto-escritura, pautas de higiene, nutrición, salud y una contextualización sobre el medio ambiente y la vida comunitaria.

### **Otros**

Empresas Maternales (EMMAS), Proyecto Compartir, Jardín de Infantes, Proyecto de Estimulación Oportuna de Niños con Trastornos Visuales en la Comunidad.

### *Nicaragua*

*Fuente: FUNDAESPRO, APPEDIBIMI, CINDE, FUNDASAL y CANTERA, 2011; Gobierno de reconciliación y Unidad Nacional, 2011; Elvir y Asensio, 2006; BID, 2013*

### **Programa de Atención Integral de la Niñez Nicaragüense (PAININ)**

En Nicaragua, el principal proveedor de servicios públicos de primera infancia y protección de la familia ha sido el PAININ del Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez (MIFAN). Actualmente, la atención a la primera infancia está orientada por la Política Nacional de Primera Infancia “Amor por los más Chiquitos y Chiquitas” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, 2011). Las aplicaciones de este programa en la atención a la primera infancia están a cargo de los Centros Infantiles Comunitarios (CICOS) y los Centros de Desarrollo Infantil (CDI).

### **Red de Preescolares Comunitarios**

La ejecución de esta red está amparada en un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación (MINED), Save the Children y la organización de desarrollo nicaragüense Centro de Apoyo a Programas y Proyectos (CAPRI). Las actividades se desarrollan en el municipio de Ocotol del departamento de Nueva Segovia, con el Movimiento Comunal Nicaragüense y la Comisión de Preescolares de la alcaldía de Ocotol.

### **Centros de Educación Preescolar no Escolarizada (CEPNE)**

Nacen en 1980 con el apoyo de UNICEF y se constituyen en una alternativa de bajo costo y con participación de la comunidad, para ofrecer atención integral a los niños de 3 a 6 años que viven en zonas rurales y en barrios urbano-marginales del país. Constituyen una de las modalidades de atención que responden a la realidad social y económica de Nicaragua. Estas modalidades son: 1) Centros de Extensión Preescolar No Escolarizada (CEPNE), 2) Centros Preescolares Pilotos, 3) Centros Preescolares Comunales, 4)

Preescolares Populares, 5) Preescolares Privados, y 6) Aulas de Preescolares anexas a otros centros.

### **Proyecto “Aprendiendo en Casa”**

Es una experiencia educativa aplicada entre 2005 y 2008 en 3 municipios, con predominio de población rural y dispersa (Mateare, departamento de Managua; Juigalpa, departamento de Chontales; y San Lucas, departamento de Madriz), coordinado por el MINED y el Centro de Comunicación y Educación Popular (CANTERA), y con el soporte financiero de la Fundación Bernard van Leer.

Los objetivos de este proyecto fueron brindar orientaciones educativas a las familias con niños y niñas de 0 a 6 años, sobre pautas de crianza en ambientes de vida cotidiana. En la actualidad, como etapa de seguimiento, funcionan redes de padres y madres de familia.

### **“Toma Mi Mano”**

Es la estrategia oficial del MINED para la educación de los padres y las madres de familia y otros tutores, encargados de los niños y las niñas en las edades de la primera infancia. Como estrategia oficial, los servicios educacionales son generados por el propio MINED, con el apoyo de UNICEF. Está diseñado para apoyar y acompañar a las madres de familia, en la tarea de educar a sus hijos e hijas en los primeros años de vida. Extensivamente abarca a los padres y otros tutores.

Panamá

Fuente: BID, 2013; Consejo Asesor de la Primera Infancia, Ministerio de Desarrollo Social de Panamá, 2011; Elvir y Asensio, 2006

### **Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF)**

Consiste uno de los principales programas públicos de servicios de primera infancia en Panamá, dirigidos a los niños y las niñas menores de 4 años, a nivel nacional. El programa trabaja en 100 comunidades, de las cuales 6 son rurales, en jornadas de 8 horas diarias. El programa busca enfocarse en la población de escasos recursos y las madres trabajadoras. El servicio de los COIF se brinda en los centros del programa, con sesiones de 8 horas diarias, los 12 meses del año. Los COIF realizan charlas mensuales con los padres, en las que abordan temas de crianza, nutrición, salud y aprendizaje. El trabajo en los COIF se hace principalmente en instalaciones propias, aunque también se utilizan espacios anexos a escuelas o iglesias.

### **Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACI)**

Dirigidos a niños, niñas y familias que viven en condiciones de pobreza en el ámbito rural, indígena y urbano. La población directa atendida a través

de este programa son los niños y las niñas de 4 y 5 años de edad de los 185 corregimientos más pobres del país. El programa proporciona tanto servicio educativo y asistencial como de orientación a los padres y madres con hijos e hijas de 0 a 5 años para que interactúen directamente con ellos en responsabilidades educativas, que contribuyan de manera significativa en el desarrollo integral del niño y la niña. Los CEFACI son atendidos por promotores o promotoras escogidos entre los padres y las madres de la comunidad y capacitados por personal de la Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación. Para la atención y el buen funcionamiento de estos centros, fueron creados los Comités de Padres y Madres Administradores, conocidos como los COPAMACE.

### **Programa de Centros de Educación Inicial Comunitarios (CEIC)**

Este programa está dirigido a los niños y las niñas de 4 a 5 años, que viven en zonas de baja densidad poblacional. CEIC es una modalidad no convencional en la que la atención a los niños y las niñas en edad preescolar, es realizada en un centro educativo por una promotora seleccionada por la comunidad en la que va a trabajar, quien recibe una capacitación inicial de 8 días en la que aprende los elementos conceptuales y prácticos necesarios para trabajar con un grupo de hasta 24 niños y niñas durante 10 meses, una serie de actividades que contribuyen a su desarrollo físico, cognitivo, afectivo, personal y social. Cada promotora recibe un conjunto de materiales para trabajar con los niños y niñas, que incluye cintas de audio, manuales, unidades de aprendizaje, entre otros.

### **Programa de Educación Inicial en el Hogar (EIH)**

Es un programa educativo no formal e innovador, creado para darle respuesta a las necesidades educativas de los niños y las niñas menores de 6 años que viven en comunidades de pobreza extrema y de mayor dispersión geográfica, donde son inexistentes los programas de educación inicial (jardín de infancia o Centro Familiar y Comunitario de Educación Inicial (CEFACI)). Está dirigido a las familias para que actúen como agentes educativos de sus hijos e hijas menores de 6 años. Viene funcionando desde 1997, aunque anteriormente era conocido como “Madre a Madre”. La población directa atendida a través de este programa son madres, padres y miembros de la comunidad. La población indirecta son los niños y niñas de 0 a 5 años de las 13 regiones educativas a nivel nacional, focalizados en los 185 corregimientos de extrema pobreza. El adulto responsable de la crianza y educación de los menores se desplaza hasta el lugar donde se va a desarrollar el taller educativo.



En el apartado dedicado a las Experiencias destacadas de Atención Integral a la primera infancia en el panorama internacional, se describirá en detalle los centros COIF y los CEFACEL.

### **“La Familia Amaya y su Sabia Guacamaya” (programa radial)**

Mediante una red de emisoras locales, regionales y nacionales, se propone entregar programas con temas, contenidos y orientaciones metodológicas que apoyen a la familia y a la comunidad, favoreciendo la estimulación de la infancia menor de 6 años, de acuerdo con las características socioculturales de cada región. El organismo responsable del desarrollo de este programa es el Ministerio de Educación de la República de Panamá a través del Proyecto de Educación Básica, oficina encargada de la administración financiera, y por la Dirección Nacional de Educación Inicial, encargados de su ejecución.

### **Programa de Estimulación Precoz**

Es un programa del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE) que se especializa en la atención a niños con necesidades especiales. Las salas funcionan gracias a la cooperación con los centros del COIF que las cobijan y las consultas no dependen financieramente del programa sino del centro de salud en donde se realizan. Los servicios del IPHE son gratuitos para las familias y dicen alcanzar una cobertura del 100% de su población objetivo. Aparte de las consultas para niños menores de un año, se realizan sesiones de trabajo mensual con los padres para hablar sobre su rol en el desarrollo de sus hijos, con un énfasis en las necesidades del niño. El principal lugar de atención del IPHE son los centros de salud, aunque también se usan centros exclusivos y salas anexas a centros del COIF. El IPHE provee servicio de estimulación a través de salas especiales en los COIF o jardines públicos para mayores de un año y durante 4 horas al día. La atención a los menores de un año se hace a través de consultas médicas. En estas salas se provee almuerzo y dos refrigerios.

## **El Caribe y las Antillas**

### *Bermudas*

*Fuente: UNESCO, 2010; Ministry of Education, 2009*

### **Child Development Programme (Programa de Desarrollo Infantil)**

En Bermudas, tanto los niños de entre 0 y 4 años como sus padres se benefician del Programa de Desarrollo Infantil (CDP por sus siglas del inglés Child development Programme). Este programa ofrece una gran variedad de servicios de apoyo gratuitos, como por ejemplo manejo de la conducta, terapia

física y ocupacional y servicios psicológicos. En el marco del CDP se examina a los niños de 2 años para determinar si su bienestar físico, psicológico, social y emocional se ajusta a los objetivos marcados. Cuando existen problemas, el CDP remite al niño y a los padres a otros servicios de apoyo adicionales, o bien presta dicho apoyo con su propio personal. Si reúnen los requisitos aplicables, los niños de 4 años pueden acceder a uno de los 10 centros preescolares públicos gratuitos ubicados en toda la isla. El Ministerio de Educación permite el acceso temprano al nivel preescolar (es decir, antes de cumplir los 4 años) de los niños con necesidades especiales para garantizar que se desarrollen en un entorno estimulante. El Ministerio de Educación colabora con el de Sanidad en la prestación de servicios de lenguaje, ocupacionales y de fisioterapia para niños pequeños. El Ministerio de Sanidad hace uso de un modelo de carácter comunitario, es decir, que los terapeutas no solo prestan sus servicios a los niños con necesidades especiales, sino también a otras personas de la comunidad en general.

### *Cuba*

*Fuente: UNICEF, 2005; UNESCO, 2010; MINED, UNICEF, CELEP, 2003; UNICEF y CINDE, 2001; CELEP y Ministerio de Educación de Cuba (s.f.); Tinjanero, 2010*

### **“Círculos Infantiles”**

Constituyen modalidades de atención institucional para los hijos e hijas de madres trabajadoras desde los 12 meses hasta los 4 años.

### **Escuela primaria (grado preescolar)**

Las Aulas de Preescolar de las escuelas primarias constituyen modalidades de atención institucional. El grado Preescolar, puede ser en un “Círculo Infantil” o en una Escuela Primaria (5-6 años).

### **Programa “Educa a tu Hijo”**

Corresponde a la modalidad de atención no institucional. Está pensado para la población infantil que no asiste a instituciones educacionales, se aplica desde 1992, y su objetivo es preparar a la embarazada y las familias, a partir de sus propias experiencias y de las potencialidades de la comunidad, para favorecer el cumplimiento de sus funciones educativas y de protección. En el apartado dedicado a las Experiencias destacadas de Atención Integral a la primera infancia en el panorama internacional, se describirá en detalle este programa.

### *Haití*

*Fuente: UNESCO, 2010*

Antes del terremoto de enero de 2010, el 20% de los niños menores de 5 años estaban matriculados en preescolar, es decir, aproximadamente 590.000 niños. Tras el terremoto, las ONG y diversas orga-

nizaciones vinculadas con el desarrollo, establecieron un equipo de trabajo de desarrollo de primera infancia (DPI) con el propósito de formular una respuesta adecuada a las necesidades integrales de los niños pequeños, tanto para el periodo inmediatamente posterior al terremoto como de largo plazo. Se proporcionó formación para el apoyo psicológico de niños traumatizados y se montaron tiendas de campaña para albergar algunos centros preescolares. El equipo de trabajo estimó que en los 3 primeros meses tras el terremoto, 120.000 niños habían accedido a materiales y actividades estructurados no solo en contextos preescolares, sino también en tiendas de nutrición de bebés, orfanatos y centros pediátricos.

Jamaica

Fuente: UNESCO, 2010; BID, 2013; Wint-Smith, 2002

### **Early Childhood Commission (ECC) (Comisión para la Primera Infancia)**

Creada en 2003, cumple la función de ente regulador de los servicios públicos y privados de primera infancia. Regula los *daycares* (guarderías) (0 a 3 años, privados), *infant schools* (escuelas infantiles) e *infant departments* (departamentos de infancia) (3 a 5 años, públicos), *basic schools* (escuela básica) (3 a 5 años, privados con apoyo público) y *prep schools* (preescolares) (3 a 5 años, privados). Los servicios de cuidado son regulados por la ECC, generalmente tienen instalaciones propias o se encuentran anexos a escuelas e iglesias. Sus funciones vienen estipuladas en la legislación, así: 1) asesorar a la administración, a través del Ministerio de Educación y Juventud, en torno a asuntos de política relacionados con el desarrollo de la primera infancia, incluidas las iniciativas y las medidas destinadas a alcanzar los objetivos nacionales de desarrollo de la primera infancia (DPI); 2) prestar asistencia en la elaboración de planes y programas en el ámbito del DPI; 3) supervisar y evaluar la aplicación de planes y programas de DPI, y realizar recomendaciones al gobierno; 4) actuar como entidad coordinadora para racionalizar las actividades de DPI; 5) convocar consultas con las partes interesadas pertinentes, según proceda; 6) analizar necesidades de recursos del sector y realizar recomendaciones en torno a partidas presupuestarias; 7) identificar fuentes de financiación alternativas mediante la negociación con entidades donantes, y actuar como enlace con ellas para garantizar un uso eficiente de los fondos facilitados; 8) regular las instituciones de la primera infancia; 9) realizar estudios relativos al DPI.

### **Roving Caregivers (Cuidadores Itinerantes)**

El programa inició en 1996 como un esfuerzo de capacitación a jóvenes que habían abandonado la escuela. Actualmente se adelanta en 5 países del Caribe; tiene como estrategia las visitas al hogar de

niños entre 0 y 3 años. Los agentes educativos son jóvenes capacitados que visitan el hogar de los niños una vez por semana y desarrollan con ellos y sus padres y madres actividades de estimulación que brindan apoyo y orientación a la familia para la educación y el cuidado de sus hijos. Las sesiones suelen durar entre media y una hora, y las madres son motivadas a repetir estas actividades con los niños diariamente hasta la siguiente visita. Las madres reciben también orientación sobre salud, higiene y seguridad de sus hijos e hijas. Las *caregivers* son madres voluntarias y el programa las entrena antes de que comiencen a atender a las familias. Después se transformó en un piloto que produjo la primera generación de *caregivers*. En el apartado dedicado a las experiencias destacadas de atención integral a la primera infancia en el panorama internacional, se describirá en detalle este programa.

### **Coalition for Better Parenting (CBP) (Coalición para una Mejor Crianza)**

Es una organización “sombrija” en Jamaica, financiada por UNICEF, el Gobierno de Jamaica (GOJ) / UNICEF de Educación Básica y el Programa de Desarrollo de la Primera Infancia.

En 1991, el entonces ministro de Estado en el Ministerio de Educación y Cultura, invitó a los grupos que trabajaban con los padres para encontrar formas de fortalecer los esfuerzos del Ministerio en el impacto en la crianza de los hijos a través de programas con asociaciones de padres y maestros. El principal resultado de la consulta fue un acuerdo para establecer una coalición, un grupo “sombrija” que podría proporcionar una red de formadores disponibles para las asociaciones de padres y maestros. Lleva a cabo un programa de capacitación de 6 meses, a los padres o cuidadores, en un esfuerzo por mejorar los conocimientos y las habilidades de las personas involucradas con la crianza de los hijos. También realiza asesorías, remisiones a otros servicios y apoyo técnico para los padres.

### **Radio Jamaica (RJR)**

Es un socio de UNICEF en la producción de una función de 15 minutos, “Vamos a hablar de crianza” (*Lets Talk Parenting*), sale al aire dos veces por semana. Ofrece consejos útiles para los padres y utiliza situaciones hipotéticas, así como los servicios de consejeros, psicólogos y profesionales de trabajo social para destacar diversas preocupaciones de los padres. El programa se puede escuchar en Radio Jamaica 94 FM (o en línea en [www.radiojamaica.com](http://www.radiojamaica.com)) los miércoles a las 8:45 pm con una repetición del programa de los domingos a las 11:45 a.m.

*República Dominicana**Fuente: BID, 2013; OEI, 2013***Aldeas Infantiles SOS**

Este servicio es brindado por la Asociación de Aldeas Infantiles SOS Dominicanas, fundada por comisión de Kinderdorf Internacional, radicada en Innsbruck-Austria, tras el paso del huracán David por República Dominicana en 1979. El objetivo de las Aldeas Infantiles es reemplazar a la familia natural del huérfano o abandonado, para permitirle desarrollar una vida normal en su sociedad. El trabajo de SOS es de tipo integral; los niños reciben atención alimenticia, educación, techo y los servicios de salud que amerite cada caso en particular. A la Escuela Primaria Hermann Gmeiner asisten todos los niños de las Aldeas desde preescolar hasta el octavo grado, al igual que los niños de la comunidad donde se encuentra ubicada. El desarrollo infantil es atendido tanto por la escuela, que dispone de profesores capacitados y una orientadora, y por el pediatra responsable del Dispensario Médico SOS. Las madres reciben capacitación permanente y el apoyo de las trabajadoras sociales. En casos de tratamientos especializados se acude a profesionales externos. Una Aldea SOS está compuesta por entre 10 a 20 casas unifamiliares, con capacidad para vivir una madre con un grupo de 9 a 11 niños y niñas. Son viviendas sencillas, con todas las dependencias de una vivienda familiar: dormitorios, sala de estar, comedor, cocina, jardín, etc. Cada Aldea posee áreas recreativas y de deportes. A los menores se les trata de proporcionar un ambiente familiar permanente, en el cual la madre es la responsable de ese hogar y donde se comparten tanto las tareas como las relaciones emocionales.

**Centros Infantiles de Atención Integral (CIANI)**

Son coordinados por el Consejo Nacional para la Niñez (CONANI), el cual se creó con el objetivo principal de la promoción del bienestar de la población infantil, en especial, la perteneciente al sector marginado del país, por medio de la coordinación, la ejecución y el apoyo a los planes, proyectos y programas que benefician a la infancia. Se desarrolla en los barrios marginados del Distrito y del interior. Actúa como factor preventivo, ofreciendo atención integral a través de un equipo multidisciplinario. Ejecuta sus acciones con niños y niñas, padres, familiares y otras personas de las comunidades donde operan los CIANI, realizando orientaciones, cursos, charlas, entrenamientos, grupos productivos y comités de padres, entre otras. El CONANI atiende a niños de 2 a 6 años, a través de los programas: Centros Infantiles de Atención Integral (CIANI); “Ayúdame a Ser Niño” (PASN) trabaja con menores de 7 a 14 años, y “Educación Masiva” (PEM) que ofrece orientación a nivel comunitario, motivando y concienciando a los adul-

tos sobre el cuidado y desarrollo de los menores. Los CIANI ofrecen atención integral y multidisciplinaria a niños de 2 a 6 años, hijos de padres de muy escasos recursos económicos, en la áreas de educación inicial y primaria no formal, psicología, trabajo social, salud y nutrición, integrando a las familias y a las comunidades.

*San Vicente y las Granadinas**Fuente: UNESCO, 2010***Early Childhood Health Outreach (ECHO) (Programa de Asistencia Sanitaria a la Primera Infancia)**

Combina servicios sanitarios a la comunidad para niños de 0 a 3 años con servicios de estimulación temprana. Es un concepto que desarrollan los servicios de salud materno-infantil ya existentes. Su objetivo global es contar con servicios de atención sanitaria existentes para ofrecer una intervención de mejora de la salud y el desarrollo de los niños procedentes de familias desfavorecidas. Los objetivos son: 1) reforzar la concienciación de los cuidadores en torno a la importancia del desarrollo de la primera infancia y a las técnicas que contribuyen a promover la buena salud y el desarrollo de los niños pequeños; 2) supervisar el desarrollo temprano y la salud de niños pequeños que no tengan un acceso adecuado a servicios de primera infancia.

*Trinidad y Tobago**Fuente: BID, 2013***Early Childhood Care and Education Centers (ECCE) (Centros de Atención y Educación a la Primera Infancia)**

Dependen del Ministerio de Educación y son regulados por un Consejo que adicionalmente opera unos pocos centros privados. Se tienen modalidades de atención de 4 y 8 horas al día, dependiendo de las necesidades de la comunidad. El programa funciona 9 meses por año y tiene cobertura universal sin proceso de focalización específico. En estos centros, los niños son atendidos en una misma sala, sin separación entre grupos por edad. Los centros contratan tres tipos de personal: maestros (licenciatura en desarrollo infantil temprano, 3 a 5 años de experiencia), maestros asistentes (5 *ordinary levels* 19, certificado en desarrollo infantil, pasantía y 3 años de experiencia), y auxiliares (3 *ordinary levels*, certificado en desarrollo infantil y un año de entrenamiento). Estos perfiles constituyen un requisito que se cumple estrictamente, lo que permite garantizar buena calidad en el capital humano de los centros.

## Norteamérica

Norteamérica<sup>9</sup> se divide políticamente en 3 países soberanos e independientes: Canadá, Estados Unidos y México. Los informes acerca de la primera infancia en Norteamérica (UNESCO, 2007; BID, 2013; Estados Unidos Mexicanos, Universidad Autónoma de Nuevo León, OEA, 1999; Human Resources and Skills Development Canada, 2012; Oates, 2010; OECD (s.f.); U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2010), permitieron la recopilación de la información que se presentan a continuación.

### México

Fuente: ID, 2013; Vargas-Barón, 2009; OEI, 2013; UNESCO, 2004

### Programa de Educación Inicial (PEI)

Dependiente del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), es un programa de apoyo parental de modalidad comunitaria que trabaja con las madres o cuidadoras de niños de 0 a 48 meses en 27.903 localidades rurales o urbano-marginales. Se enfoca en niños sin acceso a otros servicios de desarrollo infantil. Este programa, creado en 1982 y reformado en 1994, atiende a 452.599 familias a través de sesiones semanales de una duración de 2 horas cada una. El programa se dirige a mujeres embarazadas y a padres de niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años que viven en áreas rurales, periurbanas y urbanas con altos niveles de marginación y poblaciones indígenas. El programa emplea una estrategia combinada de educación de padres y servicios infantiles. Sus servicios incluyen educación prenatal, preparación para ser padres y madres, evaluaciones del niño, estimulación temprana, educación y apoyo a padres, y participación comunitaria. Ofrece visitas al hogar, consultas individuales y reuniones de padres. En las sesiones, una promotora comunitaria capacitada por el programa sigue un currículo que se basa en 4 ejes temáticos: cuidado y protección infantil; desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; y exploración y conocimiento del medio.

### Programa “Estancias Infantiles”

Creado en 2007 como parte de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). La provisión del servicio está a cargo de operadores privados que deben cumplir con ciertos estándares mínimos para recibir el financiamiento por parte de la SEDESOL para la operación de la estancia. Se focaliza en hijos de madres que trabajan o que buscan empleo y de padres solteros. Las familias deben demostrar que sus ingresos son menores a 1,5 salarios mínimos al mes.

## Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)

Proveen servicios de cuidado para personas afiliadas al Seguro Social. Cuenta con uno de los presupuestos más altos de Latinoamérica, lo que le permite mantener un buen coeficiente de atención muy bajo y contar con una muy buena infraestructura. Describe como misión la de proporcionar a los hijos e hijas de las madres trabajadoras aseguradas, padres viudos o divorciados a los que judicialmente se le hubiere confiado la custodia de sus hijos, todos aquellos elementos que favorezcan su desarrollo integral, a través de la práctica de acciones de alto valor educativo, nutricional, de preservación y fomento de la salud, así como satisfacer la demanda mediante la ampliación de cobertura.

### Proyecto “Trabajando Juntos”

Es el primer proyecto experimental de desarrollo e investigaciones desarrollado en México; tiene como uno de sus objetivos centrales diseñar y evaluar una metodología de educación a distancia para atender a niños y niñas de 1 a 5 años, en zonas urbanomarginales, a través de sus padres. Este es un proyecto de la Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación inicial perteneciente al Proyecto Multinacional MED-OEA 2000 y que promueve el “Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación”. La metodología del proyecto es de dos tipos: 1) a distancia, a través de las clases por radio y de consultas por teléfono; 2) presencial, a través de intercambios de experiencias con las madres y los niños, cada quince días. En el apartado dedicado a las experiencias destacadas de atención integral a la primera infancia en el panorama internacional, se describirá en detalle este programa.

### Programa de Desarrollo Humano “Oportunidades”

Es un programa de transferencias condicionadas fundado en 1997 como una iniciativa del sector público de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) que lo lidera. Desde su inicio, “Oportunidades” ha sido un esfuerzo multisectorial que incluye a SEDESOL, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la Secretaría de Salud, la Secretaría de Educación Pública (que coordina con el programa Educación Inicial de CONAFE), el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Consejo Nacional de Población. Todas estas agencias gubernamentales participan en el Consejo Coordinador Nacional de Oportunidades y están involucradas en la planificación, implementación y coordinación del programa. La coordinación nacional de “Oportunidades” implementa el programa en colaboración con las secretarías estatales de educación y salud en todos los estados mexicanos. Los estados son responsables de pres-

<sup>9</sup> América del Norte se divide políticamente en 3 países soberanos e independientes: Canadá, Estados Unidos y México. Además al subcontinente son ligados 3 territorios o dependencias insulares: Groenlandia, Bermudas y San Pedro y Miquelón.



tar servicios educativos y de salud designados a las familias inscritas. Está dirigido a mujeres embarazadas y lactantes, y a sus hijos e hijas desde el nacimiento hasta su entrada en la escuela y más allá, con un énfasis importante en los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 2 años. Las poblaciones objetivo son familias urbanas, periurbanas y rurales marginadas y que viven en condiciones de pobreza severa. El programa está adoptando cada vez más una estrategia combinada padres-hijos a través de acuerdos cooperativos con servicios de salud, nutrición y educación. Los servicios incluyen educación y atención en salud prenatal, apoyo durante el parto, servicios para recién nacidos, suplementos nutricionales para mujeres embarazadas y para niños y niñas desde el nacimiento hasta los 2 años de edad, tamizaje y evaluación, educación y apoyo a padres, servicios de atención primaria en salud y servicios de protección.

### Canadá

Fuente: *Human Resources and Skills Development Canada, 2012; OECD, s.f.*

#### Programas Federales

El Gobierno Federal provee los siguientes programas y beneficios:

##### *Transfers to Individuals and Tax Expenditures (Transferencias a personas y los gastos fiscales)*

Incluyen: 1) Beneficio de Atención Universal por Hijo (Universal Child Care Benefit) se introdujo en 2006 y ofrece un pago en efectivo de US\$100 al mes a las familias por cada hijo menor de 6 años (máximo US\$1.200/año por hijo). 2) Crédito Tributario por Hijos (Child Tax Credit): el propósito de esta medida es reducir la carga fiscal sobre las familias con niños. 3) Crédito fiscal por Inversión en Espacios de Cuidado Infantil (Investment Tax Credit for Child Care Spaces): esta medida alienta a las empresas a crear espacios de cuidado infantil para los hijos de sus empleados y para los niños de la comunidad que la rodea. Las empresas elegibles pueden recibir un crédito fiscal no reembolsable a la inversión equivalente al 25% de los gastos subvencionables, con un crédito máximo de US\$10.000 por cada espacio de cuidado infantil creado. 4) Deducción de Gastos por el Cuidado de Niños (Child Care Expense Deduction): esta disposición reconoce los costos de cuidado infantil incurridos por las familias en el curso de generación de ingresos. Esta deducción se solicita en el formato de declaración de impuestos, se especifican importes máximos por hijos menores de 7 años, por hijo entre 7 y 16 años de edad, por hijos mayores con una discapacidad mental o física, y por hijos elegibles para el Crédito por Discapacidad. Para las parejas, el cónyuge con el ingreso más bajo es quien debe reclamar la deducción. 5) Seguro de Empleo-Beneficios de Maternidad y Paternidad

(Employment Insurance-Maternity and Parental Benefits): este apoyo se ofrece bajo el programa federal de Seguro de Empleo. El programa contempla 4 beneficios, de los cuales 2 son de maternidad y paternidad, y consisten en prestaciones de maternidad para trabajadoras que se encuentran embarazadas o que hayan dado a luz, y las prestaciones o beneficios de paternidad para los trabajadores elegibles que están cuidando a un niño recién nacido o recién adoptado.

##### *ECEC and Related Programs under Federal Aegis (Atención y educación a la primera infancia (AEPI) y programas relacionados bajo protección federal)*

Incluye: 1) enseñanza de idiomas para recién llegados a Canadá (LINC): componente cuidado de niños (Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC): Child-Minding Component. El programa LINC ofrece formación lingüística básica en una de las lenguas oficiales a adultos recién llegados a Canadá. Tiene un componente de cuidado de los hijos, lo que ayuda a que los padres o tutores asistan a clases de LINC, cubriendo el costo de cualquiera de las guarderías con licencia o cuidado de niños en el lugar. Los niños también se benefician al tener la oportunidad de aprender algo de francés o inglés en un ambiente seguro. 2) Centros de Recursos para las Familias de Militares (Military Family Resource Centres): proporcionan una gama de servicios a las familias, incluido el cuidado de los niños.

##### *Federal Contributions to Aboriginal<sup>10</sup> ECEC (Contribuciones federales a los servicios de AAPI para comunidades aborígenes)*

Incluyen: 1) iniciativa de cuidado infantil First Nations<sup>11</sup> e Inuit (First Nations and Inuit Child Care Initiative –FNICCI): esta iniciativa apoya la disponibilidad de servicios de cuidado de niños en las reservas indígenas y en las comunidades Inuit. 2) Programa de Cuidado de Niños / Día-Alberta (Child/Day Care Program-Alberta) y Programa de Cuidado de Niños / Día-Ontario (Child/Day Care Program-Ontario): en virtud de un acuerdo financiero y administrativo con el gobierno de Alberta y de Ontario, el gobierno federal proporciona financiamiento directo para espacios de cuidado infantil en las reservas indígenas. El objetivo del acuerdo es ofrecer programación de desarrollo de la primera infancia y servicios de aprendizaje que sean razonablemente comparables a los ofrecidos por el gobierno provincial para las personas que viven fuera de las reservas. 3) Programa Head Start para los niños y familias del pueblo First Nations-New Brunswick (First Nations Child and Family Service Head Start-New Brunswick):

<sup>10</sup> *Aboriginal people* (comunidades indígenas nativas) es un nombre colectivo para los pueblos originarios de América del Norte y sus descendientes. La Constitución canadiense reconoce tres grupos de pueblos aborígenes: indios (comúnmente conocida como First Nations), los Métis (mestizos) y los inuit.

<sup>11</sup> *First Nations*: las naciones originarias de Canadá, también conocidas por su apelación en inglés, First Nations, o Primeras Naciones de Canadá, son la denominación moderna de los pueblos indígenas (y sus descendientes) de Canadá excluyendo a los inuits o esquimales y metis. En Canadá, se representan por la Asamblea de las Naciones Originarias.

los objetivos de este programa son: a) mantener la solidez de la unidad familiar, b) asistir a los niños que están enfrentando carencias físicas, emocionales, sociales y/o educativas y, c) proteger a los niños de ambientes perjudiciales. 4) Educación primaria y secundaria para la comunidad *first nations* (First Nations Elementary/Secondary Education): el gobierno federal apoya a la comunidad First Nations en la entrega de programas de primaria y secundaria (K-12) a niños en las reservas. Provee programas razonablemente comparables con los de la provincia de residencia o mediante la organización de los estudiantes que viven en la reserva para asistir a las escuelas provinciales. El objetivo es proporcionar a los estudiantes una educación culturalmente relevante que apoye el aprendizaje para la vida (*life-long learning*). 5) Programa “Aboriginal Head Start” en comunidades urbanas y del Norte (Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities): es un programa para el desarrollo integral de la primera infancia para niños, niñas y sus familias, de las comunidades First Nations, *inuit* y *métis*, que viven en centros urbanos y las grandes comunidades del Norte. El objetivo principal del programa es reducir las desigualdades en los resultados de salud y de desarrollo para los niños indígenas mediante el apoyo a las estrategias de intervención temprana que cultivan un sentido positivo de sí mismo, el deseo de aprender y las oportunidades para desarrollarse con éxito. Los sitios donde se ofrece este programa se caracterizan por brindar programación preescolar de medio día para los niños aborígenes (edades entre 2 a 6), centrada en la cultura aborígen y el lenguaje, la educación y la preparación escolar, la promoción de la salud, la nutrición, el apoyo social y la participación de los padres. 6) Programa Aboriginal Head Start on Reserve. Es un programa de intervención en la primera infancia para niños y niñas (0 a 6 años) y sus familias, de las comunidades *first nations* que viven en las reservas. Con la programación diseñada y entregada por las comunidades, el programa apoya el desarrollo del bienestar físico, emocional, social, cultural y espiritual de los niños. El programa se centra en 6 componentes: 1) promoción y protección de la lengua y la cultura, 2) nutrición, 3) educación, 4) promoción de la salud, 5) apoyo social, y 6) la participación de los padres y la familia. Se pretende que en el programa los niños obtengan oportunidades para desarrollar confianza en sí mismos, un mayor deseo de aprender y un excelente comienzo en su camino para convertirse en personas exitosas.

#### *Transfers to Provinces and Territories* (*Transferencias a Provincias y Territorios*)

Además del gasto directo y las medidas fiscales para las familias, el gobierno federal apoya la atención y educación de la primera infancia a través de una asignación nominal de las transferencias a las provincias y los territorios. Los gobiernos provinciales

y territoriales tienen la responsabilidad de diseñar y ofrecer estos programas, y son responsables ante sus ciudadanos y parlamentos de los resultados obtenidos y el dinero gastado.

#### **Servicios en las provincias y los territorios**

En la segunda parte del documento *Public Investments in Early Childhood Education and Care in Canada 2010* (Human Resources and Skills Development Canada, 2012), se encuentran descritos de forma detallada los servicios de atención y educación a la primera infancia (AEPI) (*Early Childhood Education and Care* (ECEC), por las siglas en inglés), en las provincias y territorios de Canadá. Dichos servicios están relacionados con servicios de cuidado infantil regulados, los kindergarten y otros programas de AEPI. A continuación se presentan algunas generalidades de diez territorios, no se describe la Isla Prince Edward, Nunavut, ni Yukon.

##### *Newfoundland y Labrador*

El kindergarten se ofrece en una jornada de medio día, para todos los niños de 5 años. Predominan los centros de cuidado infantil con fines de lucro, con algunos centros sin ánimo de lucro y varios programas públicos. Se proyectan cambios en los servicios de AEPI, desarrollando una estrategia de aprendizaje temprano y cuidado infantil de 10 años, en el Ministerio de Niños, Jóvenes y Servicios Familiares, y una infraestructura de aprendizaje infantil temprano en el Ministerio de Educación.

##### *Nueva Escocia*

El kindergaten, llamado primer grado, es de jornada completa en el día para todos los niños de 5 años y es obligatoria. El cuidado infantil se ofrece en centros sin fines de lucro y centros con fines de lucro, no hay oferta pública.

##### *Nuevo Brunswick*

El kindergarten es de jornada completa obligatoria para todos los niños de 5 años. Nuevo Brunswick es una provincia bilingüe con sectores de educación pública (inglés y francés) paralelos; existen kindergartens franceses e ingleses que se ofrecen como parte de los dos sectores. Los centros de cuidado infantil regulados son predominantemente con fines de lucro; no hay oferta pública.

##### *Quebec*

Los servicios de atención y educación para la primera infancia en Quebec los proveen dos ministerios. Se ofrece kindergarten (*maternelle*) de jornada completa para todos los niños de 5 años, a cargo del Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Los servicios para los niños de 0 a 4 años están a cargo del Ministère de la Famille et des Aînés (MFA) e incluyen centros para la primera infancia (*Centres*

de la *Petite Enfance-CPE*) los cuales operan como pequeñas redes de instalaciones o centros, sin fines de lucro, y en ocasiones incluyen también cuidado infantil familiar, el cual es un servicio coordinado por oficinas con el mismo nombre. Además hay guarderías (*garderies*), principalmente con fines de lucro. No hay ofertas reguladas de media jornada al día, pero existen jardines infantiles (*jardins d'enfants*), que no están regulados pero sí permitidos.

#### *Ontario*

Es la única provincia que ofrece kindergarten para niños de 4 años, llamado Junior Kindergarten; para niños de 5 años se llama Senior Kindergarten Superior. El kindergarten de jornada completa provee a los niños de 4 y 5 años con días continuos e integrados que incluyen un programa basado en el juego y programas antes y después de la escuela en los lugares donde hay suficiente demanda. La mayoría de servicios de atención en Ontario es ofrecida por programas sin fines de lucro y se ha incrementado el sector con fines de lucro.

#### *Manitoba*

El kindergarten es un programa de media jornada al día para todos los niños de 5 años y no es obligatorio. Los servicios regulados para niños de 0-12 años son, en su mayoría, sin fines de lucro y unos pocos con fines de lucro. Manitoba ofrece subvenciones de funcionamiento a los centros y hogares elegibles, y proporciona subsidios de matrícula a los padres.

#### *Saskatchewan*

Los servicios de atención y educación para la primera infancia incluyen kindergarten, pre-kindergarten (pre-K) y cuidado infantil regulado. El kindergarten es ofrecido en jornadas de medio día para todos los niños de 5 años; el pre-K, además de medio día, está dirigido a niños y niñas vulnerables que cumplen los criterios de elegibilidad especificados localmente. Tanto el kindergarten como el pre-K son proporcionados por las autoridades escolares (Distritos Escolares) sin cuota de los padres.

#### *Alberta*

El kindergarten se refiere a cualquier programa educativo en el año anterior al grado primero; otros servicios o programas para la primera infancia están disponibles para los niños más pequeños; no es obligatorio. Los programas y servicios para la primera infancia (Early Childhood Services (ECS)), incluyendo kindergarten, son financiados públicamente y entregados por una variedad de operadores (públicos, escuelas chárter<sup>12</sup> y escuelas privadas, y operadores de ECS sin fines de lucro).

#### *Columbia Británica*

La atención y el cuidado a la primera infancia en British Columbia es responsabilidad de 3 ministerios. British Columbia inició en el 2010 el paso a la jornada completa de kindergarten para los niños de 5 años; todas las escuelas públicas deben proveer esa modalidad. Un programa que dirige el Ministerio de Educación es StrongStart BC, el cual se ofrece en casi todos los distritos escolares y consiste en un programa de aprendizaje temprano para niños de menor edad que la del kindergarten, quienes tienen que estar acompañados por un padre u otro cuidador durante el tiempo de atención.

#### *Territorio del Noreste*

Los servicios dependen del Departamento de Educación, Cultura y Empleo (Primera Infancia y Servicios Escolares). El kindergarten puede ser de jornada completa o parcial, pero la mayoría son de jornada completa; otros programas los gestionan los consejos escolares.

#### *Estados Unidos*

Fuente: Zero to Three, 2013; U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2010; Oates, 2010

#### **Head Start Program (Programa Head Start)**

Es un programa federal que promueve la preparación escolar de los niños que provienen de familias de bajos ingresos, fomentando su desarrollo cognitivo, social y emocional, desde que nacen, hasta los 5 años. Proporcionan un entorno de aprendizaje que apoya el crecimiento en las siguientes áreas: 1) lenguaje y alfabetización, 2) cognición y conocimientos generales, 3) desarrollo físico y salud, 4) desarrollo social y emocional, y 5) enfoques de aprendizaje. Los programas brindan servicios integrales a los niños matriculados y a sus familias, que incluyen servicios sociales, de salud, nutrición y los que, a través de evaluaciones de las necesidades familiares, hagan falta, así como servicios educacionales y de desarrollo cognitivo. Los servicios se han diseñado para que respondan a la herencia étnica, cultural y lingüística de cada niño y su familia. Head Start recalca el papel que desempeñan los padres como los primeros y más importantes maestros de sus hijos. Los programas establecen relaciones con las familias para apoyar lo siguiente: 1) el bienestar familiar y las relaciones positivas entre los padres y los hijos, 2) las familias como estudiantes y maestros de por vida, 3) la participación de la familia durante las transiciones, 4) las conexiones de la familia con los pares y la comunidad, y 5) las familias como defensoras y líderes.

Head Start presta servicios a los niños en edad preescolar y sus familias. Muchos de sus programas también brindan servicios de Early Head Start, en

<sup>12</sup> Una escuela chárter es un sistema de educación alternativa en el cual una institución recibe financiación pública y opera de manera privada.



el cual se atiende a bebés, niños pequeños, mujeres embarazadas y sus familias, cuyos ingresos caigan por debajo del nivel federal de pobreza. Los programas ofrecen una variedad de modelos de servicios, dependiendo de las necesidades de la comunidad local. Pueden basarse en: 1) centros o escuelas donde los niños asisten para recibir servicios de jornada parcial o completa; 2) hogares de cuidado infantil familiar y/o hogares de los propios niños, en los cuales un miembro del personal los visita una vez a la semana para brindar servicios a los niños y a su familia. Los que reciben servicios en su hogar, se reúnen periódicamente con otras familias matriculadas para tomar parte en el aprendizaje en grupos. Más de un millón de niños reciben servicios de los programas cada año, inclusive los que residen en todos los estados y territorios de los Estados Unidos, así como en comunidades para indios estadounidenses y nativos de Alaska. Desde 1965, alrededor de 30 millones de niños de bajos ingresos y sus familias han recibido estos servicios integrales para mejorar la preparación escolar de los niños a su cargo. En el apartado dedicado a las experiencias destacadas de atención integral a la primera infancia en el panorama internacional, se describirá en detalle este programa.

### **Zero to Three: National Center for Infants<sup>15</sup>, Toddlers<sup>14</sup> and Families (Cero a Tres. Centro Nacional para Lactantes, Infantes y Familias)**

Es una organización nacional sin fines de lucro que provee a padres, profesionales y responsables políticos los conocimientos y el saber-hacer para fomentar el desarrollo temprano de los niños y niñas de 0 a 3 años. El Centro existe desde 1977, fundado por expertos en el desarrollo infantil y la salud física y mental de los niños y niñas más pequeños. Se ha convertido en la organización que desempeña un papel de liderazgo fundamental en la promoción de la comprensión en torno a cuestiones clave que afectan a los niños o las niñas y sus familias, incluyendo el cuidado infantil, la salud mental infantil, el desarrollo temprano del lenguaje y la alfabetización (*literacy*), la intervención temprana y el impacto de la cultura en el desarrollo de la primera infancia. Desarrolla una serie de grabaciones digitales de audio (*podcasts*) llamada *Little Kids, Big Questions*, y está pensada para las familias. Esta serie de entrevistas cortas explica el desarrollo de la primera infancia y brinda ideas sobre prácticas que madres, padres y otros cuidadores pueden adaptar a las necesidades de sus propios hijos y familias. La serie de *podcasts* es financiada por la Fundación MetLife y está disponible en el sitio web del Centro. No es clara la información acerca de otras formas de difusión de las entrevistas. También cuenta con una publicación bimensual (6 números al año), *Zero to*

*Three Journal*, para los profesionales que trabajan con los niños más pequeños (0-3 años) y sus familias, y distribuyen de manera gratuita folletos y guías para los padres con temas relacionados con la promoción de un desarrollo saludable; los momentos importantes del nacimiento a los 4 meses, 4 a 6 meses, 6 a 9 meses, 9 a 12 meses, 12 a 15 meses, 15 a 18 meses, 18 a 24 meses, 24 a 30 meses y 30 a 36 meses; cómo apoyar y promover el desarrollo del lenguaje, las habilidades de pensamiento, la autoconfianza y el autocontrol, entre otros temas que interesan a los padres. Entre otros proyectos, Zero to Three opera el funcionamiento del Centro Nacional de Recursos del programa Early Head Start. El sitio web del National Center for Infants, Toddlers and Families es: <http://www.zerotothree.org>

### **Early Head Start (EHS) (Programa Early Head Start)**

Es un programa financiado por el gobierno federal, basado en la comunidad y enfocado para las mujeres embarazadas y familias de bajos ingresos, con bebés y niños pequeños hasta los 3 años. Las familias que hacen parte de los programas Head Start, generalmente son de bajos ingresos que reciben ayuda a través de la Temporary Assistance for Needy Families (TANF) (Asistencia Temporal para Familias Necesitadas) o el Supplementary Security Income (SSI) (Ingreso Suplementario de Seguridad). Los niños de hogares de acogida o las familias sin hogar también suelen calificar, así como aquellos por debajo de los niveles de pobreza. En algunos casos, incluso las familias que técnicamente están por encima de los niveles de pobreza pueden inscribirse. Early Head Start cuenta con 1.027 programas que ofrecen los servicios de apoyo en todos los 50 estados, el Distrito de Columbia, Puerto Rico y las Islas Vírgenes. Los objetivos de este programa son: 1) promover resultados prenatales saludables para las mujeres embarazadas, 2) mejorar el desarrollo de los niños de corta edad, y 3) promover el funcionamiento familiar saludable, todos a través de la educación.

El marco del programa incluye tres áreas de importancia: 1) administración/gestión, 2) mejora continua y 3) los niños con discapacidad. Los pilares son: 1) desarrollo del niño, 2) desarrollo de la familia, 3) desarrollo del equipo de talento humano y 4) desarrollo comunitario. En este sentido, los servicios que el programa proporciona, directamente o mediante remisión, incluyen: 1) servicios de educación temprana con prácticas evolutivamente apropiadas; 2) visitas al hogar, especialmente para familias con recién nacidos; 3) educación de los padres y actividades entre padres e hijos; 4) servicios de salud mental y salud integral, y 5) servicios de cuidado infantil de alta calidad, prestados directamente o en colaboración con los proveedores de cuidado infantil de la comunidad. En relación con los pilares, las estrategias del programa están enfocadas en los si-

<sup>15</sup> Bebés lactantes.

<sup>14</sup> Niños y niñas de 1 a 3 años.



guientes aspectos: 1) estrategias de transición entre el ingreso y el egreso de EHS, dentro del programa, transición de la familia, transiciones en el desarrollo de los niños; 2) proceso de convenio de colaboración de la familia; 3) respuestas a las necesidades de salud mental de los bebés, los niños y las familias; 4) la socialización para bebés y niños en la opción del programa basado en el hogar (Home-Based Program); 5) el desarrollo del talento humano del programa.

**National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños)<sup>15</sup>**

Es la organización mundial más grande trabajando en nombre de los niños pequeños. La misión de NAEYC es servir y actuar en nombre de las necesidades, los derechos y el bienestar de todos los niños con un enfoque principal en la prestación de servicios y recursos educativos y de desarrollo. Esta asociación expresa su misión en términos de 3 objetivos globales: 1) Mejorar la práctica profesional y las condiciones de trabajo en educación infantil. 2) Apoyar los programas para la primera infancia, trabajando para lograr un sistema de alta calidad de la educación para la primera infancia. 3) Construir una organización de alto desempeño e inclusiva, de grupos y personas comprometidos con promover la excelencia en la educación de la primera infancia para todos los niños.

Las estrategias y acciones de la NAEYC están diseñadas para lograr que: 1) todos los niños tengan acceso a programas de educación inicial seguros, accesibles y de alta calidad, que incluyan currículos apropiados para su desarrollo; equipos de talento humano y educadores con buena formación inicial, cualificación y bien informados; y servicios integrales que apoyen la salud, la nutrición y el bienestar social en un entorno que respete y apoye la diversidad. 2) Todos los profesionales de la primera infancia estén respaldados como tales por haber cursado una carrera profesional, con oportunidades de desarrollo profesional y con compensaciones que atraigan a los formadores de calidad. 3) Todas las familias tengan acceso a los programas de educación para la primera infancia, asequibles y de alta calidad, y que participen activamente en la educación de sus hijos como pares reconocidos y respetados. 4) Todas las comunidades y los estados trabajen juntos para asegurar sistemas responsables de la educación de alta calidad en la primera infancia para todos los niños.

En el sitio web de la NAEYC se encuentra información relacionada con publicaciones, oportunidades de desarrollo profesional, recursos sobre política pública, e información sobre los temas prioritarios de la Asociación. Disponible en <http://www.naeyc.org/>

**National Institute for Early Education Research (NIEER) (Instituto Nacional para la Investigación de la Educación Inicial)**

Realiza y divulga investigación para apoyar la educación de la primera infancia de alta calidad y eficaz para todos los niños pequeños. Ofrece asesoramiento independiente, basado en la investigación, y asistencia técnica a los responsables políticos, periodistas, investigadores y educadores.

El programa de investigación del NIEER está dirigido a: 1) proporcionar una visión de excelencia en la educación temprana en términos que sean útiles para la política y comprensibles para el público general; 2) monitorear y evaluar los progresos nacionales y estatales hacia la educación inicial de alta calidad; 3) desarrollar y analizar un modelo de legislación, normas, reglamentos y otras políticas requeridas para mejorar la calidad y aumentar el acceso a buenos programas de educación preescolar; 4) explicar los costos, los resultados y los beneficios económicos de políticas alternativas. El sitio web del instituto es: <http://nieer.org/>

**The Incredible Years (Los Años Increíbles)**

Puesto en marcha hace más de 25 años por la profesora Carolyn Webster-Stratton y sus colegas, con base en Seattle, ha sido evaluado rigurosa y positivamente en comunidades situadas en Gales e Inglaterra, además de Estados Unidos. Fue creado con la finalidad de promover una crianza comprobada mediante investigaciones y prácticas de enseñanza positivas que refuercen las habilidades para resolver problemas y la competencia social de los niños, reduciendo al mismo tiempo las agresiones en el hogar y en la escuela. El enfoque se basa en el empleo de videograbaciones modelo, con base en los cuales los padres discuten *videoclips* en los cuales se ven otros padres mientras ponen en práctica toda una serie de estrategias para enfrentar situaciones de la vida cotidiana con sus hijos. Las videograbaciones representan familias pertenecientes a un variado abanico de contextos. El programa BASIC pone de relieve las destrezas de crianza que han demostrado su utilidad para fomentar la competencia social de los niños y reducir los problemas de conducta, como por ejemplo, las estrategias eficaces y no violentas para controlar los comportamientos negativos. Entre los temas principales figuran los siguientes: cómo jugar con su hijo; cómo ayudar a su hijo a aprender; elogios y estímulos eficaces; cómo motivar a su hijo; cómo ser coherentes con los límites y las reglas; cómo tratar la mala conducta (por ejemplo, usando el método de tiempo-fuera); solución de problemas.

<sup>15</sup> Niños y niñas de 3 a 8 años.

## Europa

Fuente: Urban, 2009; Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), 2009; OECD, 2001, 2006, 2012

En los países del continente europeo,<sup>16</sup> los servicios de AEPI deben proporcionar un ambiente seguro para los niños, dándoles el apoyo emocional, físico, social y educativo que necesitan para comenzar a desarrollar su potencial. Al respecto se han realizado numerosos estudios (Urban, 2009; Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), 2009; OECD, 2001, 2006, 2012), que reflejan la diversidad y la complejidad de la educación de la primera infancia en toda Europa.

Según la EACEA (2009), todos los países de Europa, sin excepción, han desarrollado algún tipo de oferta de atención y educación a la primera infancia (AEPI) acreditada y subvencionada con fondos públicos para niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria. Las diferencias residen en las formas de organización, en las autoridades competentes y en la edad a la que pueden acceder los niños a este tipo de oferta. En ese sentido, la oferta de AEPI en Europa se organiza en torno a dos modelos principales: en el primero, la oferta se realiza en centros integrados que se estructura en una única etapa para todos los niños en edad preescolar; en el segundo, los servicios se organizan en función de la edad de los niños (por lo general, en un ciclo para niños de 0 a 3 años y otro para niños de 3 a 6 años). Cada uno de estos dos niveles puede depender de distintos ministerios.

Los informes acerca de la primera infancia en Europa (Urban, 2009; Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), 2009; OECD, 2001, 2006, 2012), permitieron la recopilación de la información que presentamos a continuación.

### Principales modelos de oferta educativa

#### Países Nórdicos, Letonia y Eslovenia

En los países nórdicos (excepto Dinamarca), en Letonia y Eslovenia, los servicios de AEPI se ofrecen solo según el modelo integrado. En Letonia, Finlandia y Suecia, además de centros integrados también se ofrece preparación para la escuela primaria (generalmente para niños de 5 ó 6 años), diferenciada de la oferta para niños más pequeños. Los programas preparatorios para la escuela primaria pueden organizarse en los mismos centros en los que se escolariza a los niños más pequeños, en centros separados, o en centros de educación primaria. En los

países que poseen el modelo integrado se reconoce el derecho universal de acceso desde la edad más temprana.

#### Finlandia

El derecho a la atención en guarderías comienza al terminar el permiso por maternidad o paternidad. Los padres solicitan plaza para los servicios de AEPI en el ayuntamiento, y la decisión sobre el tipo de servicio (por ejemplo, atención en el domicilio o en un centro) que se ofertará, depende del propio ayuntamiento, ajustándose a las necesidades de los padres (incluidos los servicios de guardería por turnos por las tardes y fines de semana). Los niños de 6 años pueden participar en las clases de educación infantil. Las autoridades locales también ofrecen servicios para niños en edad preescolar, por ejemplo, a través de actividades lúdicas. Además, no hay una edad definida de corte entre los centros de atención infantil integrados y el programa infantil (*esiopetus*), que se imparte en las guarderías (*päiväkoti*) y en las escuelas donde se imparte la educación obligatoria (*peruskoulu*). Aunque la educación obligatoria comienza a los 7 años, los niños tienen derecho a ingresar durante el año en que cumplen los 6 si los padres lo desean. Por último, la educación infantil para niños con necesidades educativas especiales se extiende a 2 años, aunque la edad de comienzo de la educación obligatoria es de 5 años.

#### Suecia

Los ayuntamientos tienen que ofrecer educación preescolar a todos los niños desde que cumplen un año hasta que comienzan las clases de educación infantil voluntarias o la escolarización obligatoria. Esto resulta importante cuando los padres trabajan o estudian, o si el propio niño necesita asistir a un centro de educación infantil. Deben ofrecerse plazas sin retraso injustificado, normalmente dentro de los 3 ó 4 meses siguientes a la solicitud por parte de la familia.

#### Noruega

Una prioridad del gobierno es la de conseguir una oferta plena de guardería para niños de entre 1 y 5 años. En 2009 entró en vigor el derecho a obtener plaza en guarderías. Los ayuntamientos tienen el deber de garantizar que existan suficientes plazas para los niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria.

#### Eslovenia

Todos los niños tienen derecho a una plaza en AEPI y los padres pueden escoger el tipo de centro. Las autoridades locales casi siempre gestionan programas de educación infantil dentro del sector público.

<sup>16</sup> Los países del continente europeo son: Albania, Alemania, Andorra, Austria, Bielorusia, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Bélgica, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Gibraltar, Grecia, Guernsey, Hungría, Irlanda, Isla de Jersey, Isla de Man, Islandia, Islas Feroe, Italia, Jan Mayen, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Mónaco, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, San Marino, Serbia y Montenegro, Suecia, Suiza, Svalbard, Ucrania, Vaticano. No todos hacen parte de la Unión Europea.

### **Dinamarca**

Una reforma reciente establece que las autoridades locales deben garantizar la oferta de guarderías a todos los niños desde las 26 semanas hasta que el niño alcance la edad escolar.

### **España**

La educación infantil constituye el primer nivel del sistema educativo español, y comienza desde los primeros meses de la vida del bebé, hasta los 6 años, edad a la que la escolarización es obligatoria. La mayor parte de la oferta es pública o subvencionada, y las Comunidades Autónomas tienen el deber de garantizar que las familias tengan acceso a la oferta educativa de su elección.

### **Bélgica y Francia**

Tanto en Bélgica (comunidad francesa) como en Francia, a partir de los 2 años y medio, los niños se incorporan al sistema escolar general, en Francia, a veces desde los 2 años.

### **Luxemburgo**

En Luxemburgo, donde la escolarización obligatoria comienza a los 4 años, las autoridades locales tienen, a partir de septiembre del 2009, la obligación legal de ofertar educación infantil para los niños de 3 años.

### **Otros países**

Grecia, Chipre y Lituania tienen un sistema diferente en el que los padres de los niños (mayores de 4 años en Grecia y de 3 en Lituania) pueden elegir entre escolarización en un centro integrado o uno específico para su edad. En Letonia y Lituania, donde existe una oferta educativa integrada para los niños a partir del año, la mayoría de los que no ingresa en la educación infantil hasta los 3 años.

En 5 países de entre los que tienen un sistema mixto (Dinamarca, Grecia, Chipre, España y Lituania), los niños pueden asistir a centros que siguen el modelo integrado o a centros donde la oferta se estructura según las edades de los niños.

#### *Principales modelos de oferta educativa para menores de 3 años*

En lo que se refiere a los niños más pequeños menores de 3 años, la situación es compleja y variada, pero, en general, los países europeos no garantizan plazas subvencionadas para todos los niños antes de que sean lo bastante mayores como para entrar en la educación infantil, lo que suele suceder a los 3 años.

### **Bélgica**

El sistema de atención para niños menores de 2 años y medio es acreditado y subvencionado por organismos

gubernamentales para las tres comunidades. Hay, sin embargo, escasez de plazas, y el sector privado no subvencionado, también supervisado por organismos gubernamentales, absorbe una parte de la demanda no satisfecha.

### **Francia**

Los organismos regionales, denominados Comisiones Departamentales para la Atención a la Primera Infancia (Commissions Départementales pour l'Accueil des Jeunes Enfants (CODAJE)), participan en la planificación y acreditación de la oferta educativa, además de realizar otras funciones de evaluación y planificación general. La oferta para los niños menores de 3 años es muy variada, y menos de una tercera parte encuentran plaza en centros de atención como las guarderías municipales, que tienen una matrícula casi completa en educación infantil.

### **Austria**

Tiene cierta oferta educativa para los menores de 3 años, bien en guarderías, bien en centros con varios niveles en educación infantil, aunque el índice de matriculación es bajo y la oferta se concentra en las zonas urbanas. La mayoría de los niños mayores de 3 años asisten a jardines de infancia.

### **Polonia**

El acceso a escuelas-guardería para niños mayores de 3 años está abierto a todos los niños; los de 0 a 3 años, cuyos padres tengan trabajo, pueden obtener plaza en alguna de las numerosas guarderías municipales, algunas de las cuales también están adscritas a escuelas-guardería.

### **Reino Unido (Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte)**

No existe una oferta generalizada subvencionada directamente para los menores de 3 años. Sin embargo, hay algunas excepciones: se está introduciendo la oferta de atención a tiempo parcial para niños de 2 años en zonas desfavorecidas de Inglaterra y Gales, y se encuentra en fase de proyecto piloto en Irlanda del Norte, donde las guarderías del sector público pueden admitir a niños de 2 años si disponen de plazas. También existen iniciativas a nivel local, como el programa para facilitar el acceso a los servicios de atención infantil en Londres. Desde 2008, en Inglaterra y Gales, las autoridades locales tienen la obligación de garantizar suficientes plazas para los hijos de padres y madres que trabajan. No se les exige que proporcionen estas plazas escolares directamente, pero deben prestar apoyo al sector privado y de voluntariado para la creación de las mismas, allí donde exista demanda. En la totalidad del Reino Unido, los esfuerzos políticos se centran en conseguir más apoyo integral para las familias y los niños, con el

fin de mejorar los resultados en toda la población infantil. En Inglaterra se han integrado en un solo sistema la denominada Etapa de Educación Infantil (Early Years Foundation Stage), obligatoria a partir de septiembre de 2008. Existen estándares de calidad establecidos para el aprendizaje y la atención a niños de 0 a 6 años.

### Países Bajos

La atención infantil y la educación infantil temprana se ofertan por separado. La atención infantil, para los niños de 0 a 4 años, se ofrece en centros de educación infantil y guarderías; para los niños de 4 a 12 años hay centros fuera de las escuelas. Se ofrece educación infantil temprana para niños de 2 a 6 años, especialmente para niños de entornos desfavorecidos; se imparte en centros lúdicos preescolares (niños de 2 ó 3 años) y escuelas primarias (niños de 4 ó 5 años). En los Países Bajos la oferta de atención a la primera infancia corre a cargo del sector privado, y son el gobierno, los empresarios y los padres los que sufragan los gastos de estos servicios acreditados. Así pues, aquí se opta por prestar apoyo a los padres y las madres que trabajan. Uno de los objetivos políticos del gobierno central es que los niños desfavorecidos participen en la AEPI desde los 2 años.

### Otros países

En algunos países prácticamente no existe oferta con financiación pública para niños menores de 3 años. Como resultado, en la República Checa, Irlanda y Polonia los índices de participación en AEPI de los menores de 3 años son extremadamente bajos.

#### *Servicios en jornada completa*

La oferta a jornada completa (incluyendo sesiones de mañana y tarde) es la norma en los cinco países nórdicos, los tres países bálticos, Bélgica, España, Francia, Hungría, los Países Bajos (excepto en los centros lúdicos), Austria, Polonia, Portugal, Rumanía y Eslovenia.

La situación es parecida en la República Checa, donde las guarderías (*jesle*) funcionan generalmente a jornada completa, como ocurre con las escuelas-guardería, aunque algunas solo abren a media jornada, mientras que algunas escuelas ofrecen atención nocturna. Las autoridades locales a menudo acuerdan horarios concretos en función de las necesidades locales.

Algunos países ofrecen incluso más flexibilidad para los servicios de AEPI, adaptándose a las condiciones laborales específicas de los padres. En Francia se amplía el horario a las tardes y noches para los padres y madres que trabajan por turnos, solo para los niños menores de 2 años. En Finlandia y Noruega, el horario de apertura de los centros de AEPI puede también extenderse a las tardes, noches y fines de se-

mana, independientemente de la edad del niño. En Bélgica (comunidades flamenca y francesa) también existe una oferta flexible, con el fin de adaptarse a la atención requerida en momentos concretos. En España, donde el horario de apertura es distinto en función del tipo de escuela (pública o privada) y de las autoridades educativas de las que depende, algunos centros abren antes y cierran más tarde que otros para adaptarse a las obligaciones laborales de los padres. Algunos países están desarrollando servicios de AEPI flexibles, como por ejemplo, Lituania, donde el plan de desarrollo de la AEPI 2007-2012 introduce modelos flexibles de oferta.

#### *Servicios a tiempo parcial*

Este es el caso de Alemania, Grecia, Chipre y Liechtenstein; en los Países Bajos, los centros lúdicos funcionan solo media jornada, pero la educación infantil (*basisonderwijs*) para los niños de 4 a 6 años es a jornada completa.

Dos países tienen un sistema mixto. En Malta, los centros de AEPI funcionan a media jornada o a jornada completa. Los que funcionan a media jornada pueden optar por ampliar su horario para satisfacer la demanda de los usuarios. En el Reino Unido, la mayoría de los centros de enseñanza infantil públicos están abiertos a media jornada, aunque se trata de una decisión que se toma a nivel local, y algunas autoridades locales tienen por norma ofrecer plazas a jornada completa subvencionadas con fondos públicos. Existe una amplia gama de oferta de servicios complementarios en el sector privado y en organizaciones de voluntariado, que los padres contratan cuando solo hay disponibles plazas a media jornada.

#### *Acceso a determinados grupos de población a la AEPI*

### Bélgica

En la comunidad flamenca, el proyecto piloto Centros Integrados de Atención Infantil (Centrum voor Kinderopvang -CKO-) trata de establecer políticas de admisión que garanticen una composición de los grupos de niños que refleje la sociedad en cada región o municipio.

### Dinamarca

En julio de 2006, Dinamarca implantó un sistema de evaluación por escrito para todas las guarderías sobre su impacto en el entorno infantil, con el fin de garantizar que los centros de atención preescolar fomenten el desarrollo de los niños en situación de desventaja. El gobierno está invirtiendo en formación complementaria para el personal que trabaja en guarderías, de manera que les permita trabajar con niños desfavorecidos, por ejemplo, en la enseñanza de la lengua.



## Francia

Todos los niños que viven en las zonas de intervención educativa prioritaria (Zones d'Éducation Prioritaires -ZEP-) tienen derecho a comenzar la educación infantil a los 2 años. El objetivo principal del programa ZEP, implantado en 1982, es proporcionar recursos adicionales a los centros de las áreas más desfavorecidas (definidas por altos niveles de desempleo, pobreza, un número elevado de no hablantes de francés, entre otros).

## Países Bajos

La política del gobierno respecto a la AEPI está enfocada hacia los niños de 2 a 5 años en situación de desventaja educativa. Este grupo destinatario está compuesto principalmente por niños cuyos padres tienen un bajo nivel educativo, incluyendo a muchos niños de minorías étnicas. Las principales formas de oferta son los centros lúdicos (*peuterspeelzalen*), que ofrecen servicios de guardería a tiempo parcial para niños de 2 y 3 años, y las escuelas de primaria para los de 4 ó 5 años. A nivel local se anima a los padres a matricular a sus hijos en estos centros. Los servicios de salud para niños pequeños (de 0 a 4 años) juegan un importante papel a este nivel, puesto que casi todos los padres (más del 95%) llevan a sus bebés o a sus pequeños a centros de salud infantiles. Asimismo, se han puesto en marcha programas especiales que informan a los padres sobre los beneficios de la AEPI. Las autoridades municipales deciden tanto la estrategia como los medios que han de utilizarse en estos casos.

## Portugal

Existen centros destinados específicamente a los niños desfavorecidos, financiados por el gobierno y que ofrecen servicios de AEPI, como los Centros Sociales de Solidaridad. Además, la figura del mediador sociocultural, de reciente implantación, ayuda a la integración escolar y general de niños inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas.

## Irlanda

El perfil sociodemográfico de la zona es uno de los aspectos prioritarios a la hora de conceder subvenciones a centros de atención infantil, según establece el Programa Nacional de Inversión en Atención a la Infancia (National Childcare Investment Programme).

## Hungría

Desde 2008, los niños en situación de desventaja (generalmente definidos en función de la condición económica y educativa de sus padres) tienen prioridad en el acceso a la AEPI, y deben ser aceptados por los jardines de infancia de su área de residencia, además de tener admisión preferente en cualquier

centro de este tipo. Las guarderías no municipales con subvención pública tienen que reservar hasta una cuarta parte de sus plazas para niños desfavorecidos. Hungría ha implantado un programa, el Biztos Kezdet, para niños de hasta 3 años que vivan en zonas donde no haya oferta de guardería (*bölcs de*). Los profesionales y voluntarios implicados en el Biztos Kezdet ayudan en tareas de atención infantil y asistencia social y sanitaria.

## España

Existe una distribución equilibrada de niños pertenecientes a grupos social o culturalmente desfavorecidos entre centros públicos y privados concertados. Los niños de 0 a 3 años en situación de riesgo tienen plazas reservadas y disfrutan de deducciones en el coste de su escolarización.

## Reino Unido

En Inglaterra cuentan con el programa "Cada Niño Cuenta" (Every Child Matters). Es un proyecto interministerial destinado a garantizar el bienestar de todos los niños, incluidos los más vulnerables. En 2004 se puso en marcha una estrategia para la atención infantil con una duración de 10 años, en la que se establece el compromiso del gobierno de invertir en atención a la infancia y en educación en la primera infancia, así como de ayudar a los padres a conciliar su vida familiar y laboral. El programa "Inicio Seguro" (Sure Start) apoya los objetivos del Every Child Matters para los más pequeños mediante una combinación de medidas dirigidas a la educación infantil, la atención temprana, la salud y el apoyo a la familia. Incluye servicios disponibles para todos, con un esfuerzo especial en el apoyo a los niños y a las familias más necesitadas, como los pertenecientes a minorías étnicas, los desempleados, las personas con discapacidad, los progenitores adolescentes y cabeza de familia monoparental, y los que solicitan asilo político. En el resto del Reino Unido también se han puesto en marcha programas similares que proporcionan un amplio respaldo a las familias con hijos pequeños.

### *Oferta educativa destinada a niños y niñas de 1 a 6 años*

Respecto a la oferta educativa para los niños y niñas en Europa, la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) (2009) describe que los centros destinados a la primera infancia (de 0-1 a 2-3 años) persiguen generalmente objetivos relacionados con el bienestar del niño (físico, psicológico y social), con la conciliación de la vida familiar y laboral, con el aprendizaje y la socialización tempranos, y con la prevención de problemas sociales. Por otro lado, la educación infantil, a menudo diseñada para niños de 3 a 6 años, se centra en la dimensión educativa, enfocada al desarrollo cognitivo y social,

al aprendizaje y la socialización tempranos, y a poner los cimientos para el desarrollo de las destrezas básicas (lectoescritura y aritmética) necesarias para el inicio de la educación primaria. También puede tener otras funciones, como garantizar el bienestar físico de los niños (Estonia, Polonia, Eslovaquia y Finlandia). Los países que han adoptado un modelo integrado para todos los niños de 0-1 a 6-7 años conceden a la educación, la socialización y la atención la misma importancia durante toda la etapa de AEPI.

### Tamaño de los grupos y ratios

Las ratios de personal constituyen uno de los factores más determinantes respecto a la calidad. Pueden establecerse de dos formas: fijando ratios máximos adulto/niño o fijando un número máximo de niños que pueden estar bajo la supervisión de una o más personas adultas. El tamaño del grupo en el que el niño desarrolla las actividades de aprendizaje determina, en parte, tanto la naturaleza de las actividades organizadas por los adultos como la forma en que estos interactúan con los niños. Los niños son mucho más sensibles a los efectos del tamaño del grupo cuando pequeños; su número en un grupo influye considerablemente sobre las posibilidades de intercambio e interacción, tanto entre ellos como con las personas adultas.

Cuanto más grande es el grupo, mayor es la probabilidad de que el niño se pierda y de que le resulte difícil acudir a las personas adultas presentes en el aula. Desde el punto de vista de los adultos, trabajar junto con otros adultos con un grupo grande de niños influye sobre sus métodos de trabajo. Así, compartir con otros la responsabilidad de un grupo grande puede reducir su capacidad para fomentar una relación individual y personalizada con los niños. Por otra parte, el número de niños en el grupo influye sobre la calidad de la interacción con sus iguales y puede, por ejemplo, ser una fuente de conflictos. Por lo general, el tamaño máximo del grupo a cargo de un profesor oscila entre 20 y 25 niños. Tan solo en Estonia, Finlandia, Irlanda, Islandia y Letonia las ratios son 1 adulto por cada 12 niños, o incluso menos. Lo mismo ocurre en los Países Bajos en las guarderías (1 adulto por cada 8 niños de 3 ó 4 años), y también en otras estructuras educativas para niños y niñas de 4 a 6 años, incluyendo centros lúdicos y centros de primaria (*basisonderwijs*), donde la cifra recomendada es de 15 niños, generalmente bajo el cuidado de 2 adultos. Nueve países (Alemania, Estonia, Francia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos –centros lúdicos–, Portugal, el Reino Unido –excepto Escocia– y Noruega) asignan también un profesor de apoyo.

Solo algunos países arbitran medidas específicas para niños en situación de riesgo. Pueden consistir bien en el incremento del personal docente, como en Bélgica y Francia, donde estas medidas se integran en las políticas dirigidas a zonas prioritarias, o bien

en la asignación de un ayudante, como en Irlanda y Chipre. En España se ponen en práctica medidas compensatorias, como la reducción del número de niños por clase. En Eslovenia, las medidas pueden variar en función del nivel de desarrollo regional o de la presencia de niños de etnia gitana. De hecho, las medidas para niños gitanos varían de una región a otra. Por ejemplo, en la zona de Doleniska, un ayudante de etnia gitana integra el equipo docente, mientras que en la zona de Prekmurje, la comunidad gitana organiza sus propios servicios de AEPI, que pueden contar con personal gitano o no.

La situación es muy diferente respecto a las disposiciones relativas al personal de atención a niños y niñas menores de 2 ó 3 años. En los países en los que se dispone de datos, las ratios son inferiores a las establecidas para los centros que atienden a niños mayores: son inferiores a una persona adulta cada 10 niños en casi todos los países. Algunos países (Estonia, Lituania, Hungría, Austria, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia) establecen normas relativas tanto al tamaño del grupo como a la ratio adulto/niño. En muchos de ellos se deduce de los datos aportados, que la norma general consiste en reunir a varias personas adultas en torno a un grupo relativamente grande de niños. Este es el caso de la comunidad germanófona de Bélgica, con 3 adultos por cada 18 niños; de Polonia, con 4 adultos por cada 35 niños; y de Eslovaquia, con 3 adultos por cada 14 ó 20 niños.

### *Normativa sobre permisos por maternidad o paternidad en países de Europa (EACEA, 2009)*

En relación con la normativa sobre permisos por maternidad o paternidad, el informe *Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales* de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) (2009), describe de forma detallada los sistemas de subsidios por maternidad y paternidad. Teniendo en cuenta que en Europa la edad de inicio de la oferta de AEPI varía mucho entre los diferentes países (desde los 3 meses, 6 meses, primer año), por debajo del primer año se anima a los padres a quedarse en casa con los bebés.

### **Bulgaria**

Las madres tienen derecho a prestaciones por cuidado de hijos hasta que estos cumplen un año, o 2 si el niño tiene alguna discapacidad.

### **Estonia**

Dispone de un amplio sistema de ayudas familiares que incluyen: prestaciones por maternidad, subsidios por maternidad o paternidad, deducciones fiscales de carácter general a familias, créditos fiscales y ayudas económicas para las excedencias laborales. La prestación por maternidad se concede a ma-

dres trabajadoras, equivale al 100% del salario que la madre percibía y tiene una duración de 140 días, antes y después del nacimiento. La cuantía de los subsidios por maternidad/paternidad se basa en los ingresos previos de los progenitores, aunque se fija un máximo y un mínimo. Este subsidio se paga a la madre trabajadora al finalizar la prestación por maternidad. Las prestaciones por maternidad y los subsidios por paternidad/maternidad cubren 455 días. Los progenitores que no trabajen tienen derecho a 14 meses de subsidio por paternidad, comenzando en el momento del nacimiento. Los padres varones también tienen derecho a dicho subsidio durante los seis meses siguientes al nacimiento, así como a un permiso adicional para el cuidado del niño durante el embarazo y el permiso por maternidad de la madre, o dentro de los dos meses posteriores al nacimiento.

### Letonia

Cualquiera de los progenitores tiene derecho a solicitar una excedencia, a cargo de la seguridad social estatal, para cuidar de su hijo por un período máximo de año y medio, hasta que el niño cumpla los 8 años. El progenitor que cuide al niño hasta que cumpla un año recibe una prestación, si está desempleado, o en excedencia por cuidado de hijo. Desde el 1 de enero de 2008, el subsidio por maternidad/paternidad se ha introducido como parte de las prestaciones de la seguridad social. Este subsidio se concede al progenitor que cuide al niño menor de un año. Sin embargo, no se concede si el otro progenitor recibe al mismo tiempo un subsidio por maternidad/paternidad o un subsidio por cuidado de hijos.

### Lituania

Los progenitores o padres adoptivos reciben un subsidio equivalente a su salario completo (hasta un límite) hasta que el niño cumple un año, y del 85% de su salario hasta que cumple 2. Además, los padres (varones) tienen derecho a un subsidio equivalente al 100% de su salario durante un mes de permiso tras el nacimiento del hijo. Una normativa promulgada por el Ministerio de Educación y Ciencia también anima a las familias a educar a sus hijos en el hogar, otorgándoles el derecho a recibir apoyo educativo. Este incluye información sobre educación infantil y distintas formas de asesoramiento pedagógico.

### Austria

Se presenta un considerable gasto en subsidios federales para el cuidado de los hijos y en medidas de permisos por maternidad o paternidad con el gasto mucho menor en servicios para la primera infancia hasta los 6 años. Si un progenitor se queda en casa, en virtud del Plan Nacional de Ayudas a la Infancia, está cubierto durante 18 meses por el sistema de sanidad pública y de pensiones de jubilación, y sigue

disfrutando de protección laboral legal durante 6 meses más, hasta que el niño cumple 2 años.

### Suecia

Proporciona 480 días de permiso por maternidad/paternidad remunerado (antes y después del nacimiento), 60 días se reservan solo para la madre (*mammamånader*) y 60 días solo para el padre (*ppamånader*). Los 360 días restantes constituyen un derecho familiar que supuestamente debe repartirse por igual, pero que puede transferirse de un progenitor a otro. Durante 390 días, el subsidio asciende al 80% de los ingresos (sujeto a un límite máximo), y durante los otros 90 días hay un pago de cuota fija de 180 coronas al día (unos 17 euros). Estas ayudas pueden percibirse hasta que el niño cumpla 8 años, o hasta que finalice su primer año de escolarización.

### Eslovenia

Ofrece una serie de derechos en cuanto a permisos y prestaciones por el nacimiento o la adopción de un niño: permiso por maternidad (105 días), por paternidad (90 días, incluyendo un permiso pagado de 15 días); y por adopción (150 ó 120 días). Además, el Estado concede permisos para criar y cuidar de los hijos, que suman hasta 260 días y pueden incrementarse en determinadas circunstancias, tales como el nacimiento de mellizos o de un niño con discapacidad. El pago de estas prestaciones corre a cargo de los planes de seguros financiados mediante las contribuciones obligatorias de trabajadores y empresarios. Por otro lado, uno de los progenitores de cualquier niño menor de 3 años tiene derecho a solicitar una reducción de jornada.

### República Checa

No hay límite de edad para que los niños puedan acudir a una guardería (*jesle*), y el Estado apoya el cuidado por parte de los padres de los hijos menores de 3 años. El permiso por maternidad, que dura 28 semanas, puede prolongarse con un permiso por nacimiento que el empresario está obligado a respetar hasta que el niño tenga 3 años. Los padres que deciden educar a sus hijos ellos mismos, también tienen derecho a ayudas económicas específicas.

### Oceanía

De Oceanía,<sup>17</sup> se presentan los servicios de Australia y una experiencia de Nueva Zelanda. En Australia existen diferentes tipos de servicios de Early Childhood Education and Care (ECEC) (Atención y Educación a la Primera Infancia) y usualmente están asociados con diferentes estándares de regulación y financiación (Commonwealth of Australia, 2011).

<sup>17</sup> Oceanía es un continente insular constituido por la plataforma continental de Australia, las islas de Nueva Guinea, Nueva Zelanda y los archipiélagos coralinos y volcánicos de Melanesia, Micronesia y Polinesia.

Los informes acerca de la primera infancia en Oceanía (Commonwealth of Australia, 2011; Oates, 2010), permitieron la recopilación de la información que presentamos a continuación.

## Australia

Fuente: Commonwealth of Australia, 2011; Oates, 2010

### **Commonwealth Approved Services (Servicios Aprobados por el Gobierno)**

La mayoría de la asistencia del cuidado infantil la provee el gobierno por medio de pagos a familias que ayuden con los costos de los servicios de cuidado aprobados:

#### *Long Day Care (LDC) (Cuidado a lo largo del día)*

Es un centro basado en la forma de servicios de atención y educación para la primera infancia. Los servicios son ofrecidos por operadores privados, consejos locales, organizaciones comunitarias, empleados u organizaciones sin ánimo de lucro. Estos servicios están diseñados para proveer todo el día o la mitad del tiempo completo o medio tiempo, y están dirigidos a niños que aún no estén en edad escolar.

#### *Family Day Care (FDC) (Cuidado familiar en el día)*

Estos servicios son apoyados y administrados por redes de cuidadores quienes proveen cuidado flexible y actividades de desarrollo para niñas y niños de otras personas en sus propias casas.

#### *Outside School Hours Care (OSHC) (Cuidado fuera del horario escolar)*

Provee cuidado principalmente para niños de escuela primaria, antes o después del horario escolar y en las vacaciones.

#### *Occasional Care (OC) (Cuidado en el hogar)*

Centro que provee cuidado flexible a niños, desde el nacimiento hasta la edad escolar. Las familias pueden acceder al cuidado ocasional, de manera regular por períodos de sesiones o irregularmente.

### **In-Home Care (IHC)**

Disponibles para familias que no tienen acceso a servicios de atención y educación a la primera infancia u otro servicio tradicional. Algunas de las circunstancias para que las familias puedan ser elegidas para esta modalidad tienen que ver con que: 1) los familiares o el niño tienen una enfermedad o una discapacidad, 2) viven en zonas rurales o alejadas, o 3) la familia ha tenido muchos hijos.

### **Pre-school/Kindergarten**

La educación preescolar no es obligatoria. Las familias pueden decidir voluntariamente llevar a los niños al kindergarten. La mayoría de los niños aus-

tralianos ingresan al kindergarten un año antes de ingresar a la escuela, mientras que los niños de comunidades indígenas pueden acceder 2 años antes de ingresar a la escuela. Hay una participación del 70% de los niños y la edad promedio de acceso es de 4 años. Los programas de preescolar están distribuidos en una gama de modelos: integrados con los entornos escolares (públicos y privados), en los centros que ofrecen el programa de Long Day Care y con preescolares comunitarios autónomos. Los prestadores del servicio contienen una mezcla de centros preescolares del gobierno estatal y el gobierno territorial, la comunidad y los independientes, con diferentes fuentes de financiamiento, acreditación y acuerdos de gobernanza. Los costos a los padres varían por jurisdicción, con 5 de 8 que ofrecen programas gratuitos de preescolar.

### **Other DEEWR Funded Services (Otros servicios financiados por el DEEWR)**

Son financiados por el Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales (Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)). Proveen atención infantil y oportunidades de aprendizaje temprano cuando el mercado no las ofrece. Estos servicios son predominantes en las comunidades rurales, remotas e indígenas, las cuales tienen niños vulnerables por condiciones de pobreza. Los servicios BBF incluyen:

#### *Multifunctional Aboriginal Children's Services (MACS) (Servicios multifuncionales para niños aborígenes)*

Son servicios basados en la comunidad, financiados para satisfacer las necesidades educativas, sociales y de desarrollo de los aborígenes y de los niños de la comunidad isleña Torres Strait. El servicio Long Day Care (LCD) es para niños que están a un año de ingresar a la escuela y se provee por lo menos otra forma de cuidado o de actividades por fuera de la escuela, como *playgroups* (grupos de juego), programas nutricionales y/o programas de crianza.

#### *Mobile Child Care Services (Servicios móviles de cuidado infantil)*

Los servicios de esta modalidad consisten en visitas a áreas rurales y remotas. Provee sesiones flexibles para los niños que incluyen *playgroups* (grupos de juego), cuidado durante las vacaciones, cuidado en las granjas, apoyo a los padres y bibliotecas de préstamo de juguetes y video. Esta modalidad ofrece oportunidades de socialización con otros niños y de acceso a programas de educación inicial. Dentro de los servicios que se ofrecen se encuentran jornadas de LDC en espacios comunitarios visitando pequeñas comunidades rurales cada semana.



*Indigenous playgroups (Grupos de juego indígenas)*

En estos grupos de juego se desarrollan actividades educativas y de socialización culturalmente relevantes para la comunidad local. Su objetivo es preparar a los niños para el preescolar, la escuela y las relaciones en la comunidad. Los grupos de juego también promueven actividades para que las familias se apoyen y compartan experiencias.

*Indigenous Outside School Hours Care and Enrichment Programs (Cuidado fuera del horario escolar y programas de enriquecimiento indígena)*

Esta modalidad ofrece cuidados para niños y adolescentes indígenas en edad escolar. Los *enrichment programs* (programas de enriquecimiento) operan en espacios comunitarios y ofrecen cuidado supervisado, actividades organizadas, centros de tareas y servicios de nutrición.

*Crèches (Including JET crèches) (Guarderías)*

Es un programa flexible para quienes no tienen acceso a otros programas. Funciona en horarios flexibles, ofrece programas de cuidado culturalmente apropiados y forma a las familias en aprendizaje temprano y cuidado infantil. Estos servicios fomentan las fortalezas individuales de los niños, las habilidades y los intereses con el fin de tener un desarrollo culturalmente apropiado en el juego y el aprendizaje. Antes de 2008, esta modalidad se conocía como JET Crèches (Job Education and Training), la cual consistía en proveer la oportunidad de iniciar estudios, trabajo o búsqueda de empleo a los padres desempleados. De igual manera se les ayudaba a reiniciar su vida laboral. La modalidad de crèches ofrece servicios a un grupo más amplio de clientes.

*Flexible/innovative Services (Servicios flexibles e innovadores)*

Ofrecen educación y cuidado flexible para la primera infancia a las familias que viven en zonas rurales y en comunidades remotas con población dispersa. Pueden incluir cuidado fuera del horario escolar (Outside School Hours Care - OSHC), cuidado a lo largo del día (Long Day Care- LDC), Cuidado ocasional (Occasional Care- OC), servicios multipropósito móviles (Mobile Multipurpose Services), Cuidado en la granja (On-Farm Care), cuidado de niños multilocal (Multi-Sited Child Care) y cuidado de noche (Overnight Care). Las semanas, horas y días que opera el servicio se programan con los padres que lo usan. Se ofrecen a familias y comunidades en las cuales los programas convencionales no logran cubrir o solucionar las necesidades de la comunidad.

**Playgroups (Grupos de Juego)<sup>18</sup>**

Consisten en sesiones informales, en las cuales madres, padres, abuelos, cuidadores, niños y bebés se reúnen en un ambiente relajado. Estas reuniones o sesiones son organizadas y administradas por padres y cuidadores; los niños pueden elegir entre una amplia gama de actividades creadas para satisfacer sus diversas necesidades. Las actividades en los *playgroups* son gratuitas o de bajo costo, y pueden incluir música y canto, juego imaginativo, juego al aire libre, actividades artísticas y artesanales, salidas. En estas sesiones, los padres y los cuidadores interactúan con los otros adultos y juegan con los niños.

Los *playgroup* se realizan en cualquier lugar seguro para los niños y donde grupos de personas pueden reunirse: centros comunitarios y vecinales, centros de salud, centros de mujeres, guarderías y jardines de infantes, salas de la iglesia e, incluso, en la casa de alguien.

En un *playgroup*, los padres y los cuidadores interactúan con los otros adultos y juegan con los niños. Los *supported playgroups* (grupo de apoyo) ofrecen oportunidades para que los padres y los niños que no accederían normalmente un *playgroups*, para mejorar sus relaciones en un ambiente de apoyo, aumentar sus habilidades y la confianza, y para desarrollar redes de apoyo social y familiar. Los *supported playgroups* tienen como objetivo capacitar a las familias para apoyar el desarrollo de los niños pequeños a través de la prestación y la participación en una variedad de experiencias y actividades de juego apropiadas para el desarrollo. Ambas modalidades, *community playgroups* y *supported playgroups*, están disponibles en todo el país.

**Positive Parenting Program (Programa para Padres Positivos)**

La Triple P (Positive Parenting Program) es un sistema desarrollado en Australia y único en su género, estructurado en varios niveles y con base en la población, para el apoyo a los padres y las familias (Sanders y otros, 2003). Se propone prevenir problemas de conducta, emocionales y evolutivos en los niños, mediante el aumento de conocimientos, habilidades y confianza en sí mismos de los padres. Comprende 5 niveles diferentes de intervención, los cuales operan en un proceso escalonado que respalda a los padres desde que el niño nace hasta que cumple 16 años. Para lograr mejoras significativas en la competencia necesaria para la crianza, se aplica un enfoque centrado en la salud de la población.

La Triple P, ejecutada por profesionales capacitados, aspira a construir un entorno adecuado para las familias a fin de ayudar a los padres y proporcionarles mayor autonomía. Su objetivo son los contextos sociales que influyen a los padres en la vida cotidiana; como, por ejemplo, los medios de comu-

<sup>18</sup> En el sitio web <https://www.playgroupaustralia.com.au/>, se encuentran descritos en detalle los dos tipos de playgroups que se ofrecen en todo Australia.

nicación, los servicios para la atención primaria de la salud, la red de guarderías, el sistema escolar, los lugares de trabajo, las organizaciones religiosas y el sistema político en su conjunto. Cuenta con sólidas experiencias, recibe una buena acogida y es eficaz con una vasta gama de familias que provienen de distintos grupos socioeconómicos, son de diferentes tipos y pertenecen a varios grupos étnicos y lingüísticos. Además proporciona beneficios a los niños y sus padres gracias a la reducción de las tasas de maltrato infantil, la disminución de los problemas de conducta, la mejora de las relaciones entre padres e hijos, el aumento de la confianza en sí mismos y la autosuficiencia de los padres, el decrecimiento de los casos de depresión, estrés, furia y conflictos familiares, el incremento de la capacidad de los padres de desempeñarse bien en su empleo, y el refuerzo de la resiliencia de los padres.

El programa: 1) combina enfoques universales y específicos de manera tal que las familias con situaciones más complejas puedan recibir un apoyo más intensivo; 2) aplica el principio de “intervención mínima suficiente”, intentando adaptar el nivel de apoyo a las necesidades de las familias; 3) tiene múltiples grados de intensidad: los cinco niveles de intervención utilizan principios coherentes de crianza positiva; 4) emplea esquemas flexibles de administración: se puede ejecutar en grupos grandes o pequeños, individualmente, por teléfono y como programa de autoayuda; 5) adopta un marco autorregulador en el cual los padres establecen sus propios objetivos; 6) trabaja en diferentes culturas; 7) cubre una amplia franja de edad, desde la primera infancia hasta la adolescencia; 8) es sumamente rentable; y 9) posee un sistema estandarizado de formación y cualificación para los profesionales.

Nueva Zelanda

Fuente: Oates, 2010

### Āhuru Mōwai

“Āhuru Mōwai” significa “refugio seguro” en el idioma maorí de Nueva Zelanda. Es el nombre dado a un programa de apoyo a los padres, creado por el Ministerio Neozelandés de Desarrollo Social en 1991 como parte de la iniciativa “Los Padres como Primeros Maestros”. Está dirigido específicamente a los nativos neozelandeses y fue elaborado con la asistencia de educadores de padres de etnia maorí, con base en la filosofía tradicional maorí respecto al desarrollo infantil y los objetivos de la crianza. El nombre alude también al entorno nutriente del seno materno. El programa subraya los valores culturales maoríes relacionados con el cuidado de niños: *Aroha*: amor incondicional; *Manaakitanga*: cuidado de los demás; *Whanaungatanga*: parentela; *Whakapapa*: legado ancestral; *Wairuatanga*: espiritualidad; *tuakana-teina*: roles recíprocos entre el maestro y el

alumno; *Te mana o te tamaiti*: derecho fundamental a la autodeterminación.

El programa está centrado en el concepto de “educadores de padres”, figuras que provienen de un sinfín de disciplinas y también incluyen padres que, en su momento, fueron beneficiarios de los servicios del programa. La “formación” de los educadores se basa en la cultura maorí y cubre 5 áreas clave: las tradiciones orales, el desarrollo infantil, los métodos de apoyo a los padres, los derechos del niño y el derecho a la autodeterminación, y la seguridad y la salud. La formación se organiza a nivel nacional y se exige que los educadores de padres posean un diploma de enseñanza para la educación de la primera infancia u otro título equivalente.

El programa se realiza mediante visitas personales a domicilio y reuniones de grupo, y a través de contactos y puntos de referencia en los servicios locales. Comienza antes del nacimiento del niño y prosigue hasta que el niño cumple 3 años. Respeta los principios del *Te Whaariiki*, que es el programa nacional neozelandés para la educación de la primera infancia, y se propone alentar a los padres a convertirse en los primeros, más importantes y útiles maestros del niño. Āhuru Mōwai es administrado en toda Nueva Zelanda, en comunidades urbanas y rurales.

### Experiencias destacadas de atención integral a la primera infancia en el panorama internacional

El apartado que se presenta a continuación describe algunas experiencias significativas en atención integral a la primera infancia (AIPI) que se evidencian en diferentes partes del mundo. En esta caracterización se resaltarán los aspectos más importantes que identifican a cada una de las prácticas, relacionándolas con las siguientes variables: modalidad, edades en las que se aplica la modalidad, actores, contextos, componentes, estrategias, recursos y dinámicas. Estas experiencias son reconocidas porque se constituyen por programas intersectoriales, en los que convergen varias áreas o sectores.

#### Experiencias en Suramérica

##### Chile: “Chile Crece Contigo”

Fuente: Ochoa, Maillard & Solar, 2010; *Chile crece contigo*, diciembre, 2012

En 2009 en Chile se sancionó la ley 20379 por la cual se creó el Sistema Intersectorial de Protección Social y se institucionalizó el subsistema de protección integral a la infancia “Chile Crece Contigo”

El programa nacional del mismo nombre tiene como objetivo acompañar el proceso de desarrollo de los niños y las niñas que se atiendan en el sistema público de salud, desde su primer control de

gestación hasta su ingreso a prekindergarten en el sistema escolar (4 años). Si bien el subsistema gira alrededor del componente sanitario, también garantiza acceso gratuito a distintas modalidades de cuidado y educación a los niños y las niñas que presentan situaciones de vulnerabilidad.

“Chile Crece Contigo” es un sistema integral de protección a la infancia cuyo objetivo principal es acompañar y hacer un seguimiento personalizado a la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas (Chile Crece Contigo, diciembre, 2012).

El programa entrega a los niños y las niñas acceso expedito a los servicios y prestaciones que atienden sus necesidades y apoyan su desarrollo en cada etapa de su crecimiento. Adicionalmente, apoya a las familias y a las comunidades donde los niños y las niñas crecen y se desarrollan, de forma que existan las condiciones adecuadas en un entorno amigable, inclusivo y acogedor de las necesidades particulares de cada niño y niña en Chile (ver tabla 6).

### *Experiencias de Centroamérica y el Caribe*

#### **El Caribe: Santa Lucía, Granada, Granadinas, Jamaica, Dominica y San Vicente: Roving Caregivers**

*Fuente: UNESO, 2007; Foundation for Development of Caribbean Children, 2011; Spiker & Gaylor, 2012; Global Child Development Group, s.f.*

#### *El Caribe: “Roving Caregivers” (“Cuidadores Itinerantes”)*

Es un programa trascendental de la Fundación para el Desarrollo de la Niñez del Caribe (Foundation for the Development of Caribbean Children (FDCC)). Este programa de apoyo al desarrollo de la primera infancia y a las familias, diseñado para fortalecer los contextos de cuidado de los niños desde su nacimiento hasta los 3 años (particularmente los niños y niñas caribeños en comunidades rurales), ofrece información a las familias sobre aspectos de salud y cuidado infantil. Inició en 1996 como un esfuerzo de capacitación a jóvenes que habían abandonado la escuela; tiempo después, se transformó en un estudio piloto que produjo la primera generación de *caregivers* (ver tabla 7).

#### **Cuba: “Educa a tu Hijo”**

*Fuente: BID, 2013; UNESCO, 2010; Foundation for the Development of Caribbean Children; Caribbean Child Support Initiative, 2008; Jules, 2010*

El Sistema Cubano de Educación Inicial se caracteriza por ser auspiciado, coordinado y reglamentado por el Ministerio de Educación a través del Subsistema de la Educación Preescolar en dos modalidades: la vía institucional y la vía no institucional. La primera se lleva a cabo en centros de atención (Círculos Infantiles y Aulas de Preescolar), y la segunda

es realizada en las comunidades y en los hogares, a través de las familias. La vía no institucional funciona sobre la base de un sistema de atención integrado y articulado por el Ministerio de Educación, otros ministerios y organizaciones representantes de la sociedad civil, promotores y ejecutores, maestros y, sobre todo, las familias. La vía de atención educativa no institucional está concebida para todos los niños y las niñas de 0 a 6 años que no asisten a instituciones infantiles y se implementa en forma de un Programa Social de Atención Educativa denominado “Educa a tu Hijo”, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, de la misma manera que lo son los Círculos Infantiles y las Aulas de Preescolar (ver tabla 8).

Este programa fue antecedido por una importante experiencia realizada en Cuba, que se preocupaba por hallar alternativas que permitieran preparar para la educación, a niños y niñas de 5 a 6 años que vivían en zonas rurales de difícil acceso y en donde las escuelas no contaban con un grado de preparación preescolar (Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar (CELEP) y Ministerio de Educación de Cuba, s.f.). Fue implementado en 1992 con el apoyo del UNICEF, con el propósito de promover el desarrollo integral de los niños entre 0 y 6 años de edad. Su aplicación ha sido tan importante, que en 2002, ofrecía cobertura al 70,9% de la población infantil cubana de 0 a 6 años, que no recibía atención por la vía institucional de la educación infantil (Círculos Infantiles y Aulas de Pre-escuelas).

Uno de los aspectos más relevantes del programa “Educa a tu Hijo” ha sido su carácter eminentemente educativo, dirigido al desarrollo integral de niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la escuela. Esto es posible y se materializa desde su enfoque intersectorial y comunitario a través de los Grupos Coordinadores, integrados por todos aquellos sectores de la sociedad comprometidos: ministerios de Salud Pública, Cultura, Deporte, la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP), las Asociaciones Estudiantiles, los sindicatos y los medios de difusión masiva, entre otros, bajo la coordinación del Ministerio de Educación. Estas entidades se encargan de orientar a los padres y demás familiares en la continuidad de las acciones educativas en el hogar, para estimular el desarrollo socioafectivo, cognitivo, motriz, el cuidado de la salud y la nutrición infantil (MINED, UNICEF, CELEP, 2003).

#### **Panamá: Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF)**

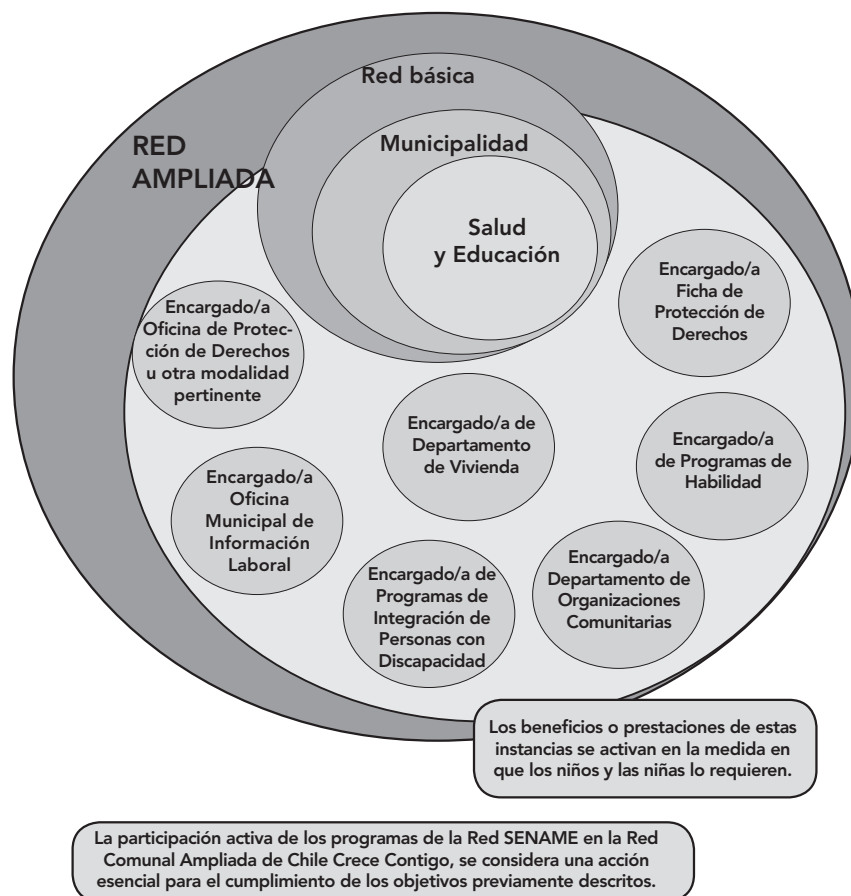
*Fuente: Araujo, López-Boo, & Puyana, junio 2013*

Este programa fue creado en 1980, coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social. Se caracteriza como uno de los programas públicos principales que ofrecen servicios para atender a la primera infancia en

**Tabla 6.** “Chile Crece Contigo”, Chile

NOMBRE DEL PROGRAMA	“CHILE CRECE CONTIGO”
País	Chile
Modalidad (es)	Institucional. Los objetivos de este programa consisten en: - Atender las necesidades y apoyar el desarrollo en cada etapa de la primera infancia, promoviendo las condiciones básicas necesarias, en el entendido de que el desarrollo infantil es multidimensional y, por tanto, simultáneamente influyen aspectos biológicos, físicos, psíquicos y sociales del niño y la niña y su entorno. -Adicionalmente, apoya a las familias y a las comunidades donde los niños y niñas crecen y se desarrollan, de forma que existan las condiciones adecuadas en un entorno amigable, inclusivo y acogedor de las necesidades particulares de cada niño y niña en Chile.
Edades	Desde la gestación hasta los 4 años.
Actores	Ministerio de Salud (MINSAL). Tiene la responsabilidad de apoyar el desarrollo biopsicosocial del niño o de la niña a través del reforzamiento del control prenatal, la promoción del parto humanizado y el reforzamiento del control del niño sano. Ministerio de Educación (MINEDUC). Es la instancia encargada de velar por la calidad de la educación en el sistema preescolar (salas cunas y jardines infantiles) así como coordinar las políticas educativas destinadas a la educación preescolar. Ministerio del Trabajo (MINTRAB). Impulsa el perfeccionamiento de las políticas que inciden en la protección laboral de la paternidad y maternidad a través de reformas legislativas. Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM). Promoción del paquete de propuestas legislativas del “Chile Crece Contigo” enviado al Congreso Nacional el presente año, especialmente en lo referente a la protección de la maternidad. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en conjunto con la Fundación Integra. Garantizarán el acceso a salas cunas y jardines infantiles de calidad a niños y niñas pertenecientes a los hogares del 40% de menores recursos o que presenten alguna vulnerabilidad. Fondo Nacional para la Discapacidad (FONADIS). Entrega ayudas técnicas para aquellos niños y niñas que presenten alguna discapacidad y que pertenezcan a los hogares del 40% de menores recursos. Municipalidades. Articularán la red local del “Chile Crece Contigo”, asegurando que el Sistema se ejecute en su territorio. SECPLAC Ministerio de Planificación (MIDEPLAN).
Contextos	No se especifican.
Componentes	- Calidad de la vivienda. - Atención primaria. - Acceso a la educación. - Atención y cuidado de los padres y la comunidad en general. En el documento de los lineamientos de acción y coordinación del programa “Chile Crece Contigo” (2012), se presenta el siguiente esquema que refleja el trabajo de los equipos regionales y comunales de “Chile Crece Contigo” y de la Red SENAME (Servicio Nacional de Menores). Componentes de la Red comunal ampliada, “Chile Crece Contigo” (Chile Crece Contigo, diciembre, 2012).
Estrategias	El sistema es un modelo de gestión constituido por las acciones y prestaciones sociales ejecutadas y coordinadas por distintos organismos del Estado, destinadas a la población nacional más vulnerable socioeconómicamente y que requieran de una acción concertada de dichos organismos para acceder a mejores condiciones de vida, abordando múltiples dimensiones que posibiliten generar entornos favorables para el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas.
Recursos	No se especifican.
Dinámicas	Contempla tres áreas de prestaciones: - Programa educativo masivo: actividades de sensibilización, información y educación sobre el cuidado y estimulación de los niños. - Programa de apoyo al desarrollo biopsicosocial: control y promoción de la salud a todos los niños que se atienden en el sistema público de salud desde la gestación hasta los 4 años de edad. - Prestaciones diferenciadas de acuerdo con las características particulares de los niños y niñas y sus familias: a) Prestaciones para el 60% de los niños y niñas más vulnerables: ayudas técnicas para quienes presenten alguna discapacidad; acceso gratuito a sala cuna, jardín infantil o modalidades equivalentes. b) Prestaciones para las familias con niños y niñas pertenecientes al 40% de la población más vulnerable: subsidio familiar a partir del 5to mes de gestación y hasta los 18 años; acceso gratuito a establecimientos de educación inicial; y seguimiento del embarazo y posterior control de salud infantil en los servicios de salud comunales.
Buenas prácticas	No se especifica.
Evaluación de la modalidad	Logros. No se especifica. Dificultades.: No se especifica.
Recomendaciones	Apoyar el desarrollo del trabajo intersectorial y coordinado de las Redes Comunales, ya que son fundamentales para la mantención y fortalecimiento del sistema. Desarrollo de la fuerza de trabajo, incrementado y potenciando las capacidades de los equipos técnicos que implementan y se integran al sistema. Llegar con más y mejor información a las familias, ya que se ha mostrado que las familias con mayor información pueden aprovechar mejor los servicios sociales. Mejorar la calidad de los servicios y las prestaciones. Mejorar el acceso y la calidad de servicios diferenciados para familias de extrema vulnerabilidad. Fortalecer las prestaciones destinadas a niños y niñas vulnerados en sus derechos, coordinando los esfuerzos del sistema con los servicios especializados en esa área. Mejorar y aumentar las prestaciones y los servicios dirigidos a apoyar el desarrollo integral de niños y niñas con discapacidad, ajustándolo a las múltiples necesidades de los niños y niñas en esta condición. Avanzar hacia el sistema escolar.
Referencias	-Sitio web oficial de “Chile Crece Contigo”, del Sistema de Promoción y Protección Social que coordina el Ministerio de Desarrollo Social. Un esfuerzo del Gobierno de Chile que promueve la equidad desde el comienzo de la vida: <a href="http://www.crececontigo.gob.cl/">http://www.crececontigo.gob.cl/</a> -Bedregal, et al, 2007; UNICEF y CINDE, 2001; Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo y Servicio Nacional de Menores, 2012; Ochoa, Maillard y Solar, 2010; UNESCO, 2010; Consejo de la Infancia, 2006, Chile; Convención de los Derechos del Niño





**Tabla 7.** Roving Caregivers, el Caribe

NOMBRE DEL PROGRAMA	ROVING CAREGIVERS
País	Caribe (Santa Lucía, Granada, las Granadinas, Jamaica, Dominica y San Vicente).
Modalidad (es)	Familiar – Comunitario
Edades en las que se aplica la modalidad	Niños de 0 a 3 años.
Actores	Fundación para el Desarrollo de la Niñez del Caribe, padres de familia de la comunidad caregivers.
Contextos	Este modelo ha sido replicado en 5 países del Caribe (Santa Lucía, Granada, Jamaica, Dominica y San Vicente), dado su reconocimiento como una alternativa de bajo costo en la provisión de servicios de apoyo parental.
Estrategias	Tiene como estrategia las visitas al hogar de la población infantil beneficiada, realizadas por agentes o jóvenes capacitados, una vez por semana, con el fin de desarrollar con los niños y las niñas y sus padres (incluyendo a las madres), actividades de estimulación que brindan apoyo y orientación a la familia para la educación y el cuidado de sus hijos. Las sesiones suelen durar entre media y una hora, y los padres de familia son motivados a repetir estas actividades con los niños diariamente hasta la siguiente visita. Las madres reciben también orientación sobre salud, higiene y seguridad de sus hijos/as.
Recursos	Las visitas al hogar de la población infantil beneficiada, realizadas por agentes o jóvenes capacitados,
Dinámicas	El programa incluye acciones de capacitación a las familias sobre cómo estimular las habilidades cognitivas y psicosociales con los niños y las niñas.
Evaluación de la modalidad	Una evaluación de impacto realizado al programa Roving Caregivers, en Jamaica (2004), refiere que este permite observar un avance significativo en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas después de un año de inscripción; sin embargo esta evidencia no se pudo corroborar para otros países del Caribe, que aplicaban el programa. Para poder minimizar esta brecha, la Fundación Van Leer está haciendo la evaluación longitudinal del programa en Santa Lucía para medir el impacto del programa tanto en los niños y las niñas, desde el preescolar hasta la secundaria, como en los padres. Además, se evaluará en qué medida el programa ha producido cambios en el entorno social y físico inmediato de los niños y las niñas (Global Child Development Group, s.f.).
Referencias	Ochoa, Maillard & Solar, 2010; Chile crece contigo, diciembre, 2012

**Tabla 8** “Educa a tu Hijo” Cuba

NOMBRE DEL PROGRAMA	EDUCA A TU HIJO
<b>País</b>	Cuba
<b>Modalidad (es)</b>	<p>ENTORNO FAMILIAR: La modalidad no institucional, con el nombre de Programa Social de Atención Educativa “Educa a tu Hijo”, se implementa para atender en el ámbito familiar, desde antes de su nacimiento y en el período etareo de 0 a 6 años, a la infancia que no asiste a instituciones educativas hasta que tiene lugar su ingreso a la escuela primaria. El programa por vía no institucional en Cuba tiene carácter flexible y adopta diferentes modalidades en correspondencia con la diversidad de contextos donde se aplique. Estas modalidades son:</p> <p>Atención a las futuras madres y padres (familia): Orientación sistemática durante el embarazo por el médico, la enfermera y otros ejecutores así como en las consultas de atención prenatal para prepararlos en los distintos aspectos a tener en cuenta en el embarazo y desde el nacimiento para la promoción de un favorable desarrollo infantil.</p> <p>-Atención individualizada: Esta atención se inicia antes del nacimiento, durante el embarazo, mediante la orientación sistemática por el médico y la enfermera de la familia y otros ejecutores, así como en las consultas de atención prenatal. Después del nacimiento y hasta los 2 años, se realizan visitas una o dos veces a la semana al hogar, donde se orientan a la familia los contenidos específicos de los folletos “Educa a tu Hijo”, se les demuestra cómo realizar las actividades que permitirán el desarrollo integral de sus hijos y se comprueba si han comprendido las acciones a realizar.</p> <p>- Atención grupal: Para las edades de 2 a 6 años se adopta la variante de “actividad conjunta”, llamada así porque en ella participan juntos las familias, sus niños y niñas, y el personal orientador-ejecutor, con el objetivo de realizar diferentes actividades y, fundamentalmente, lograr en ellas la participación de todos como una vía idónea para demostrarles cómo continuar desarrollándolas en el hogar.</p>
<b>Edades en las que se aplica la modalidad</b>	Está dirigido a todos los niños y niñas de 0 a 6 años que no asisten a instituciones de educación infantil.
<b>Actores</b>	<p>Ministerios de Salud Pública, Cultura, Deporte, la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP), las Asociaciones Estudiantiles, los Sindicatos y los medios de difusión masiva, entre otros, bajo la coordinación del Ministerio de Educación.</p> <p>El programa está conformado por:</p> <p>Promotores: (Educadores, maestros, médicos u otro personal idóneo), que asumen la responsabilidad de capacitar y servir de enlace con el grupo coordinador en la concreción del plan de acción en el territorio.</p> <p>Ejecutores: (Educadores, maestros, auxiliares pedagógicas, médicos, enfermeras, instructores de deporte, animadores de cultura, jubilados, estudiantes, personal voluntario de la comunidad y las propias familias) que son los encargados de orientar directamente a la familia y velar porque realicen las actividades educativas en el hogar.</p> <p>El grupo coordinador, en los diferentes niveles estructurales, se conforma con representantes de diferentes organismos estatales sectoriales, tales como Salud, Cultura, Deportes, Justicia, Instituto Cubano de Radio y Televisión, así como organizaciones y asociaciones sociales, como la Federación de Mujeres Cubanas, la Central de Trabajadores de Cuba y sus respectivos sindicatos, los Comités de Defensa de la Revolución, la Asociación de Agricultores Pequeños, la Asociación de Pedagogos, entre otros. El grupo coordinador está dirigido por el sector educativo.</p> <p>Grupos coordinadores: Los Grupos Coordinadores del Programa funcionan en los diferentes niveles y con determinadas funciones:</p> <p>Grupo Coordinador Nacional: Traza políticas y estrategias de trabajo para la puesta en marcha del Programa “Educa a tu Hijo” en el país. Diseña la capacitación general, el monitoreo y la evaluación. Diseña las campañas de divulgación y estimulación. Presidido por el Ministerio de Educación e integrado por los representantes de los diferentes organismos y organizaciones a nivel nacional.</p> <p>Grupos Coordinadores a nivel provincial: Trazan estrategias de trabajo atendiendo a las características de la provincia. Diseñan, orientan y controlan el trabajo y trazan la estrategia de capacitación, evaluación, divulgación y estimulación.</p> <p>Grupos Coordinadores municipales: Ajustan la estrategia de acuerdo con su territorio. Trazan la política de extensión, proyecto de capacitación. Seleccionan promotores, sistematizan, supervisan, controlan y evalúan la calidad del Programa. Divulgan y estimulan a su nivel.</p> <p>Grupos Coordinadores a nivel de Consejo Popular: Se encargan de materializar el proyecto con la participación activa y voluntaria de la comunidad, seleccionan y capacitan a los promotores y ejecutores. Ajustan el proyecto a las características de la comunidad, a sus necesidades e intereses. Dan seguimiento y evalúan los resultados. Fomentan la divulgación y estimulación de todos los participantes, incluyendo a las familias.</p>
<b>Contextos</b>	<p>El Programa “Educa a tu Hijo” tiene varios componentes y/o experiencias dentro del programa: Una es “Educa a tu hijo” y los niños y niñas con necesidades educativas especiales, el cual se ha desarrollado en la provincia Cienfuegos: Los Promotores y ejecutores de la comunidad detectan a los niños con necesidades educativas especiales. Se valora la necesidad del niño (a) y la familia y se diseñan actividades complementarias para las familias, además de las que aparecen en los folletos del Programa. Se orienta a las familias a realizar aquellas acciones específicas beneficiosas para el desarrollo de estos niños y niñas. En las actividades conjuntas con niños y familias, los niños se integran al grupo y participan en la medida de sus capacidades.</p> <p>Otra experiencia es la que se desarrolla en zonas de montaña, provincia Santiago de Cuba: Por las condiciones de difícil acceso y aislamiento de las zonas de montaña, se forman a las familias como ejecutoras. Los promotores preparan a las “familias-ejecutoras” para organizar las actividades conjuntas y la responsabilidad se va rotando entre las familias. Para ello se realizan talleres, entrenamientos conjuntos entre promotores y familias y actividades demostrativas. El Círculo Infantil actúa como centro capacitador y coordinador de la experiencia.</p> <p>La experiencia de “Educa a tu Hijo” se realiza con niños sometidos a ingresos hospitalarios prolongados, provincia Ciudad de La Habana: Estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar acuden a los centros hospitalarios donde hay niños y niñas ingresados por períodos prolongados o con enfermedades de alto riesgo. El objetivo es preparar al personal médico para que sean ejecutores del “Educa a tu Hijo” y puedan trabajar brindando orientación a las familias. En lo que lleva de marcha la experiencia, las familias afirman que se les está ofreciendo la orientación necesaria y oportuna para continuar estimulando el desarrollo físico, psíquico y emocional de los niños y se están creando espacios de interacción y alegría familiar, mientras los niños y niñas permanecen sometidos a tratamiento médico.</p>

NOMBRE DEL PROGRAMA	EDUCA A TU HIJO
<p><b>Estrategias</b></p>	<p>Las modalidades de atención individual y grupal a las familias con sus pequeños se instrumentan mediante las denominadas actividades conjuntas, cuya estructura pedagógica viene determinada por tres momentos: Un momento inicial, en el que se valora de conjunto el cumplimiento de las orientaciones ofrecidas en el encuentro anterior y se llama la atención de la familia hacia las actividades que se realizarán con los niños, los propósitos que tienen, las áreas del desarrollo que se favorecerán, los procedimientos y recursos materiales (cómo y con qué realizarlas), entre otras. Un segundo momento, en el que se ejecuta la actividad, con la participación de niños y familias orientados y estimulados por el personal ejecutor quienes comprueban si se han comprendido, así como las posibilidades de realizarlas posteriormente en el hogar y uno tercero y final, de control y valoración por parte del ejecutor y las propias familias acerca de lo que comprendieron, de lo que no les quedó totalmente claro, de cómo y con qué se continuarán realizando en sus hogares para que cumplan su propósito, así como la forma de comprobar si a los niños les gusta lo que se les plantea y si comprenden y asimilan los contenidos de la estimulación. Es el momento también de recordar, por parte del ejecutor, que todas las actividades que se realicen con los pequeños tendrán que ser de su agrado, asumidas por ellos en forma de juego, para que cumplan verdaderamente su cometido.</p> <p>El Programa “Educa a tu Hijo” encuentra en la comunidad el escenario óptimo para su realización, porque las familias, por lo general no viven aisladas, pueden vivir distantes, pero siempre hay un entorno geográfico común, bien por sus características físicas o demográficas, como por una historia y una cultura común o condiciones económicas y sociales similares. Es en la comunidad donde surgen los actores sociales que pueden, una vez capacitados, convertirse en agentes movilizados y educativos de las familias. que es allí, en la comunidad, donde se manifiesta más claramente, en acciones tangibles, el enfoque intersectorial, justo en la medida en que los representantes de organismos y organizaciones (salud, recreación, cultura, deportes y organización femenina, entre otros), asumen la responsabilidad de trabajar por un beneficio común: el bienestar y desarrollo de sus más pequeños habitantes y se van cohesionando para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar en la búsqueda de personal que oriente a la familia.</li> <li>• Promover y realizar diferentes acciones para el desarrollo infantil (culturales, deportivas, recreativas, sanitarias, entre otras).</li> <li>• Aportar locales para la realización de actividades con los pequeños.</li> <li>• Promover la confección de juguetes y materiales a bajo costo.</li> <li>• Estimular la participación de las familias en las acciones educativas del Programa.</li> </ul> <p>El carácter intersectorial del programa también se revela en la necesidad de que los aportes que identifican a los diferentes sectores y disciplinas deben constituir contenido esencial del programa educativo que se aplica para cumplir los parámetros de integralidad que en el desarrollo humano debe alcanzarse, expresados en el fin que tiene establecido. Igualmente, se manifiesta en la imprescindible coordinación que entre los organismos, organizaciones e instituciones debe lograrse para la proyección de estrategias conjuntas que propicien la implementación de una verdadera atención integral a la infancia, desde antes del nacimiento y en las primeras edades.</p> <p>La capacitación sistemática y diferenciada es otro proceso indispensable que acompaña todo el tiempo la implementación del programa en un territorio, desde antes de sus inicios. Supone la preparación inicial y permanente tanto de los grupos coordinadores como del otro personal involucrado, especialmente de los ejecutores, que son los que directamente orientan a las familias, los contenidos y los procedimientos para realizar las acciones educativas con sus niños en el hogar, así como las formas de valorar los logros que con ellos van alcanzando, y de los promotores, que son los responsables de preparar a los ejecutores para el desempeño de las funciones mencionadas.</p> <p>Para las edades de 1 y 2 años y de 2 a 5 años se adopta la variante de atención grupal, en la que una o dos veces por semana, durante una hora y media aproximadamente, se reúnen el ejecutor con un grupo de familias y sus niños, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, con el objetivo de orientar y realizar diferentes actividades estimuladoras del desarrollo y promover que las familias, al participar directamente en su ejecución, se preparen para continuarlas en el hogar. Esta variante también se utiliza para los niños de 5 a 6 años que, por vivir en zonas de montaña o de difícil acceso, no pueden asistir a un aula del grado preescolar.</p> <p>Los promotores y los ejecutores, reciben una capacitación especializada según la tarea a desarrollar y su formación profesional. Se trata de influir en cada participante a partir de los diversos conocimientos que poseen y las funciones que desempeñarán. Ello determina que se realice inicialmente un diagnóstico de sus potencialidades y necesidades de capacitación. Se realiza en los diferentes niveles (nación, provincia, municipio, consejo popular) con una frecuencia acordada y toma como punto de partida los resultados obtenidos en etapas anteriores, para aplicar vías y métodos que eleven su calidad.</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<p>La atención educativa por vía no institucional cuenta con el respaldo del Estado que asegura el personal técnico en capacidad de preparar y asesorar a la gran masa de voluntarios que en él participan. El resto de los Organismos participantes asumen los aseguramientos del personal aportan al trabajo de orientación a las familias.</p> <p>Se ha contado con una colaboración sistemática del UNICEF, fundamentalmente dirigido a la edición de materiales, el aseguramiento de la capacitación tomando en consideración la amplia y diversa cantidad de personas a las que resulta necesario llegar y como apoyo a las investigaciones.</p>
<p><b>Materiales</b></p>	<p>El soporte pedagógico del Programa Social de Atención Educativa se presenta en 9 folletos bajo el título “Educa a tu Hijo”.</p> <p>Cada folleto contiene una presentación que persigue el propósito de sensibilizar a la familia sobre la importancia de realizar una educación sistemática para lograr el óptimo desarrollo de su hijo; una explicación sencilla de las características del pequeño como respuesta a la pregunta ¿Cómo es tu niño...? (en un período determinado). A continuación, dando respuesta a la pregunta ¿Qué debes hacer para que tu niño crezca y se desarrolle sano y feliz?, aparecen recomendaciones de actividades necesarias para estimular su desarrollo socio – afectivo, intelectual, del lenguaje y motriz, así como la formación de valores, hábitos higiénicos, cualidades morales, los cuidados de su salud y la prevención de accidentes. Por último, al finalizar cada folleto aparecen indicadores, en forma de logros que los niños deben alcanzar en cada edad y que permiten a la propia familia valorar el nivel de desarrollo alcanzado por sus hijos en cada período etario.</p> <p>Para su aplicación cuenta además, como soporte material, con folletos y manuales dirigidos a promotores y ejecutores relacionados con la concepción y fundamentación del programa, las condiciones en que tiene lugar el desarrollo del niño, la salud e higiene, la elaboración de materiales didácticos y lúdicos, así como las técnicas de trabajo comunitario.</p>

NOMBRE DEL PROGRAMA	EDUCA A TU HIJO
<b>Dinámicas</b>	<p>La estrategia general de las acciones de seguimiento y evaluación abarca a todos sus elementos esenciales: a los niños, cuyo desarrollo es el fin más importante que se persigue; a las familias, que reciben los beneficios del programa en términos, fundamentalmente, de su preparación; a los agentes claves de las comunidades, por el nivel de participación y apoyo que brindan; a los diferentes recursos humanos que capacitan a los que realizan labor de orientación y preparación a las familias (promotores) y a los que la ejecutan directamente (ejecutores); a los representantes de los diferentes organismos e instituciones, por sus aportes específicos y por sus niveles de coordinación en la proyección, ejecución y valoración de las acciones previstas (grupos coordinadores en los diferentes niveles en que se desempeñan); toma como centro a la familia y a los infantes y se fundamenta en la estructuración de un trabajo comunitario que aúna a los diferentes actores del territorio en la realización de acciones educativas con un carácter sistemático e intersectorial: Salud Pública, Cultura, Deportes, Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Comités de Defensa de la Revolución (CDR), Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), Asociaciones Estudiantiles, Sindicatos y los medios de difusión masiva.</p>
<b>Evaluación de la modalidad</b>	<p>Logros: Una de las constantes más importantes del "Educa a tu Hijo" es el seguimiento y evaluación de los resultados alcanzados desde el inicio del Programa.</p> <p>El sistema de información estadística de las diferentes instancias del Ministerio de Educación contempla la recopilación trimestral de datos claves para el control del estado del Programa en cada territorio, como son: población infantil, cobertura, sexo, procedencia rural o urbana, promotores y ejecutores de los diferentes organismos y organizaciones, familia y comunidad.</p> <p>La evaluación en el sistema de Educación Preescolar cubano tiene carácter eminentemente cualitativo, dirigido a comprobar el nivel de desarrollo alcanzado por los niños como consecuencia de las influencias educativas y se realiza utilizando diferentes vías y momentos, tales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación sistemática.</li> <li>• El diagnóstico del nivel de desarrollo y preparación alcanzado por los niños y niñas al ingresar al Primer Grado de la Escuela Primaria (básica).</li> <li>• Monitoreo del Programa "Educa a tu Hijo".</li> </ul> <p>La evaluación sistemática en este Programa la realizan los promotores y ejecutores, así como la familia, que a su vez es evaluada junto a su hijo, en todas las actividades en que participan, ya sea en la atención individual, grupal o mediante la visita al hogar. En el accionar de la familia con sus hijos se evalúa tanto el desempeño del niño y la niña como la preparación de la familia para estimular su desarrollo.</p> <p>Los monitoreos, en el sistema de evaluación y seguimiento del Programa, son cortes que se realizan en determinadas etapas de su implementación o generalización para conocer el impacto social del mismo expresado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo alcanzado por los niños.</li> <li>• La preparación de la familia para estimular el desarrollo de sus hijos.</li> <li>• El conocimiento y participación de la comunidad en el Programa.</li> </ul> <p>Los resultados del programa Educa a tu Hijo han sido comprobados por diferentes vías, entre las que se destacan los tres monitoreos realizados cada cinco años aproximadamente (19947, 1999, 2006), en los que fueron evaluados el desarrollo integral de niños y la preparación alcanzada por las familias y por otros actores de la comunidad, así como el desempeño de los representantes de los grupos coordinadores y de los promotores y ejecutores.</p> <p>El análisis general de los resultados alcanzados por los niños demostró que el 53,2% de los evaluados en el primer monitoreo (aplicado a los dos años de iniciar la generalización del programa en el país), el 87,8% en el segundo monitoreo y el 97,5% en el tercero cumplieron todos los indicadores del desarrollo que aparecen en los folletos para la orientación a las familias del programa. Se apreciaron también, en los tres monitoreos, resultados satisfactorios en las esferas socioafectiva (86%, 98% y 98%, respectivamente); motriz (90%, 96% y 95%, respectivamente) y de comunicación y lenguaje (86%, 90% y 92%, respectivamente), con una tendencia ascendente en correspondencia con el aumento de edad. En la esfera intelectual, aunque los indicadores mostraron niveles aceptables, se documentaron los registros más bajos: 76%, 83% y 91%, respectivamente.</p> <p>El desarrollo integral mostrado por los niños es también evidencia de la mejor preparación alcanzada por la familia en la realización de las acciones educativas en el hogar. Así, en los tres monitoreos y también con un carácter ascendente, se identificó que las familias asisten a las actividades conjuntas (62%, 70%, 82%, respectivamente) y que continúan realizando de forma sistemática las actividades en el hogar (80%, 82% y 85%, respectivamente). Se apreció también en sus respuestas a preguntas o en sus comentarios espontáneos que hubo un cambio de actitud hacia sus hijos, puesto de manifiesto en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— se preocupan más por su alimentación y descanso (70%, 84%, 88%);</li> <li>— conversan más con ellos y los escuchan (66%, 72%, 82%);</li> <li>— también juegan con ellos y le dan un gran valor al juego (64%, 70%, 85%);</li> <li>— se preocupan por llevarlos de paseo (42%, 61%, 75 %);</li> <li>— interactúan más con otras familias acerca de cómo educar y lograr el desarrollo de sus hijos (52%, 75%, 82%).</li> </ul> <p>Una muestra fehaciente de la efectividad del "Educa a tu Hijo" son los resultados cada vez mejores obtenidos en el diagnóstico del nivel de desarrollo y preparación alcanzado a su ingreso al Primer Grado por los niños que sólo han recibido esta influencia, sobre todo aquellos de zona rural y de montaña. A ello se une que, en la mayoría de los casos, los maestros de Preescolar, son los ejecutores del programa que abarca a los niños(as) de 4 a 5 años que serán sus alumnos el próximo curso, lo cual contribuye a garantizar en primer lugar un proceso de adaptación exitoso a la escuela, un mejor conocimiento del maestro de su grupo de niños y un mayor sentido de pertenencia del ejecutor (maestro) con su grupo. Este programa se ha replicado en: Modelo "Educa a Tu Hijo" en San Luis Potosí, México, "Creciendo con Nuestros Hijos", en Ecuador, Modelo "Educa a tu Hijo", en Guatemala.</p>
<b>Dificultades</b>	<p><i>Dificultades:</i> En el "Educa a tu Hijo" al inicio del estudio se apreciaron bajos resultados en los indicadores relacionados con la comunicación entre los niños y niñas, entre éstos y las promotoras y ejecutoras o en cómo se propiciaba su participación en las actividades. También en el proceso de orientar la actividad y crear condiciones adecuadas para su realización. Ello conllevó en cada caso al diseño de acciones de capacitación que fueron transformando paulatinamente estos resultados.</p>
<b>Recomendaciones</b>	<p><i>Otorgadas por los documentos:</i> El éxito del Programa, en gran medida depende de la estrategia y acciones de capacitación que se diseñan y realizan, con la participación de diferentes agentes educativos, promotores y ejecutores, y especialmente con las potencialidades de las familias y comunidades.</p> <p>Continuar el fortalecimiento de la vía no institucional como efectiva para lograr la educación de los niños cubanos desde las primeras edades implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr mayor coherencia, sistematicidad y compromiso en la participación intersectorial de todos los representantes de los Grupos Coordinadores en los diferentes niveles, utilizando como vía fundamental para ello la capacitación con un enfoque intersectorial y diferenciado.</li> <li>• Continuar promoviendo la intervención consciente y responsable de la familia en la educación de los hijos mediante su asistencia sistemática a las actividades del Programa y la continuidad en el hogar, en especial de los padres.</li> <li>• Lograr que la capacitación sea más flexible y ampliada, dirigida a elevar el nivel psicológico y pedagógico de quienes más lo necesitan como los médicos y enfermeras, con énfasis en el voluntariado.</li> </ul>



NOMBRE DEL PROGRAMA	EDUCA A TU HIJO
<b>Recomendaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer el carácter integral de las acciones que permitan alcanzar niveles de desarrollo superiores, focalizando aquellas áreas en las que aún no se alcanzan los resultados esperados.</li> <li>• Sistematizar y enriquecer las campañas de divulgación en todos los niveles, utilizando para ello diferentes vías, por ejemplo, los medios de difusión masiva.</li> <li>• Mantener y perfeccionar el sistema de seguimiento y evaluación de los resultados del Programa como vía esencial para elevar de manera permanente su calidad.</li> <li>• Continuar la elaboración y actualización de material bibliográfico para la orientación de la familia y la superación de todos los que intervienen en el Programa.</li> <li>• Continuar promoviendo diferentes formas de estimulación, especialmente a promotores, ejecutores y las propias familias.</li> <li>• Sistematizar y divulgar las mejores experiencias para establecer las regularidades y particularidades de esta modalidad.</li> <li>• Continuar documentando e intercambiando la experiencia del "Educa a tu Hijo" con otros países de América Latina y el Caribe.</li> </ul>
<b>Referencias</b>	UNICEF (2005); MINED, UNICEF, CELEP (2003); UNICEF y CINDE (2001); CELEP y Ministerio de Educación de Cuba (s.f.); Tinjanero, 2010

Panamá, beneficiando a una población muy vulnerable, los niños con necesidades educativas especiales (ver tabla 9).

### **Panamá: Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACEI)**

*Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo (2011), ECLAC-UNICEF (2011), Schady, N. (2012), UNESCO (2010)*

Se reconocen como un subcomponente que hace parte de la expansión de la educación preescolar no formal correspondiente al Proyecto de Educación Básica, promovido por el Ministerio de Educación de la República de Panamá, la Dirección Nacional de Educación Inicial y el Banco Mundial (Ministerio de Educación de Panamá, 2000). Inició en 1997 con la capacitación de promotores que atendieran a la población infantil entre los 4 y 5 años de edad y a sus familias (padre y madre), en los corregimientos más pobres de Panamá (Ministerio de Educación de Panamá, 2000). Además, a partir de lo estipulado por el decreto ejecutivo 175 del 26 de octubre de 1988, de la Dirección Nacional de Educación Inicial, se han logrado algunos avances respecto a la atención de esta población, ya que estos programas no formales se han venido implementando "con la participación de todos los actores del proceso educativo (madres y padres de familia, comunidad y educadores) y de los diversos sectores nacionales que asumen su responsabilidad frente al tema de la infancia" (Ministerio de Educación de Panamá, 2000; OEI, s.f.) (ver tabla 10).

### *Experiencias de Norteamérica*

#### **Estados Unidos: Head Start**

*Fuente: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute (2008); U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2007); U.S. Department of Health and Human Services (2000); U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2001); U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children, Youth and Families (2002); U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children, Youth and Families (2003); U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families (2004)*

Desde 1964, con el gobierno del presidente Lyndon B. Johnson, quien declaró la guerra a la pobreza, nace la iniciativa de realizar un programa integral de desarrollo infantil que ayudara a satisfacer las necesidades emocionales, sociales, de salud, nutricionales y psicológicas de los niños y las niñas en edad preescolar más desfavorecidos, con el fin de compensar la desigualdad de las condiciones sociales y/o económicas. Así, en 1965, la Oficina de Oportunidades Económicas del Departamento de Desarrollo Infantil de Estados Unidos crea el proyecto Head Start (con una duración de ocho semanas), y en 1969 lo transfiere al Departamento de Salud, Educación y Bienestar Social de la Nación (Office of Planning, Research and Evaluation; Administration for Children and Families; U.S. Department of Health and Human Services, 2010).

Hacia 1977, durante el gobierno del presidente Jimmy Carter, el proyecto Head Start da inicio a los programas bilingües y biculturales en 21 estados. En octubre de 1984, bajo el mandato del presidente Reagan, el presupuesto de Head Start superó los mil millones de dólares; en septiembre de 1995 (en el gobierno de Clinton), se confirieron los primeros aportes para Early Head Start y para octubre de 1998, el programa fue aprobado para ampliar sus servicios en una jornada completa y durante todo el año (U.S. Department of Health and Human Services; Office of Head Start (OHS); U.S. Government, 2013).

Este programa fue reautorizado de nuevo en 2007, durante el gobierno de George W. Bush, para mejorar sus servicios en cuestión de: direccionamiento de objetivos para la preparación escolar, atendiendo las normas de aprendizaje temprano establecidas a nivel estatal; una mayor cualificación del personal docente perteneciente a la organización Head Start; de la creación de consejos asesores estatales para el cuidado y la educación infantil de cada estado, mayor supervisión del programa, revisiones de los resultados de los niños y las niñas y auditorías financieras anuales.

En 2009, el gobierno de Obama aplicó la Ley de Reinversión y Recuperación para disponer de 64.000 cupos en el programa Early Head Start y Head Start. Actualmente es dirigido por la Administración para Niños y Familias (ACF) en el Departamento de Sa-

**Tabla 9.** Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF), Panamá

NOMBRE	CENTROS DE ORIENTACIÓN INFANTIL Y FAMILIAR (COIF)
<b>País</b>	Panamá
<b>Modalidad (es)</b>	Institucional
<b>Edades</b>	Menores de 5 años, con necesidades educativas especiales.
<b>Actores</b>	Se tienen dos perfiles de personal en los COIF: los maestros y los maestros asistentes. El Programa de Estimulación Precoz del Instituto Panameño de Rehabilitación Especial (IPHE), como un ejemplo de esta modalidad de atención, cuenta con un grupo profesional interdisciplinario conformado por: fonoaudiólogos y psicomotricistas apoyados por educadoras y auxiliares permanentes.
<b>Contextos</b>	El programa trabaja en 100 comunidades, de las cuales 6 son rurales. La focalización del servicio se realiza por la ubicación geográfica, que prioriza a las zonas más vulnerables de Panamá.
<b>Componentes</b>	Componentes de los principales programas públicos (Araujo, López-Boo, & Puyana, junio 2013). En los Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF) y en el Programa de Estimulación Precoz los componentes que se ofrecen son: servicios de cuidado, servicios de alimentación, seguimiento nutricional, entrega de suplementos y apoyo a los padres. Las acciones que contemplan están dirigidas al cuidado de los niños en centros, especialmente de madres trabajadoras, el trabajo especializado de estimulación precoz, la entrega de suplementos nutricionales, charlas y sesiones de trabajo mensuales con los padres.
<b>Estrategias</b>	El programa busca enfocarse en la población de escasos recursos y las madres trabajadoras con hijos que tienen necesidades educativas especiales. El programa no ha crecido ni ha tenido un gran financiamiento que le permita expandir su cobertura. A continuación se presenta un cuadro que describe los ingresos y gastos de los principales programas públicos de esta modalidad. Ingresos y gastos de los principales programas públicos (Araujo, López-Boo, & Puyana, junio 2013). Infraestructura y capital humano de los principales programas públicos (Araujo, López-Boo, & Puyana, junio 2013).
<b>Recursos</b>	En los Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF) y en el Programa de Estimulación Precoz los componentes que se ofrecen son: servicios de cuidado, servicios de alimentación, seguimiento nutricional, entrega de suplementos y apoyo a los padres. Las acciones que contemplan están dirigidas al cuidado de los niños en centros, especialmente de madres trabajadoras, el trabajo especializado de estimulación precoz, la entrega de suplementos nutricionales, charlas y sesiones de trabajo mensuales con los padres. De acuerdo con el informe elaborado por Araujo, López-Boo, y Puyana, (2013), el programa no ha crecido ni ha tenido un financiamiento que le permita expandir su cobertura. Los ingresos y gastos de los principales programas públicos de esta modalidad están relacionados con gastos administrativos, materiales, alimentación, salarios, infraestructura y mantenimiento de la misma, capacitaciones, costo anual por niño, entre otros. Respecto a los recursos relacionados con la infraestructura y capital humano de los Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF) y del Programa de Estimulación precoz, existen diferencias significativas entre ambas modalidades. Los centros COIF operan en centros exclusivos del programa, instalaciones anexas a colegios o iglesias y en centros comunitarios, cuentan con maestros con un nivel educativo de, en promedio, 3 años de educación superior, y maestros asistentes quienes no han terminado bachillerato. Los maestros no reciben remuneración mensual. Por su parte, el Programa de estimulación precoz opera en centros de salud, centros exclusivos del programa o en salas anexas a centros del COIF. El personal está constituido por estimuladoras, quienes deben ser licenciadas en educación y trabajan en grupos itinerantes; educadoras, quienes deben demostrar educación técnica de 3 años o en educación especial; y auxiliares, quienes no tienen establecido un requisito de formación mínima. Todos los cargos tienen remuneración mensual.
<b>Dinámicas</b>	Los COIF brindan sus servicios en los centros del programa, con sesiones de 8 horas diarias, los 12 meses del año. El programa provee almuerzo y 2 refrigerios por día, aunque no tiene definido el porcentaje del requerimiento calórico que se debe cubrir. Adicionalmente, hace seguimiento al crecimiento de los niños cada 3 meses y entrega hierro cuando se detecta la necesidad. Se toman medidas antropométricas al inicio, mitad y final de año, y los datos se analizan y comparten con los padres. En los centros del programa se ofrecen servicios de estimulación a través de salas especiales o jardines públicos para mayores de 1 año y durante 4 horas al día. La atención a los menores de 1 año se hace a través de consultas médicas. Los coeficientes de atención varían desde 3,5 niños por adulto para niños entre 0 y 1 año, hasta 25 entre 4 y 6 años en los COIF. En el IPHE estos son 12 niños por médico en las consultas de niños menores de 1 año y 7,5 niños por adulto para el resto de edades dentro de las salas de estimulación. Los COIF también realizan charlas mensuales con los padres, en las que abordan temas de crianza, nutrición, salud y aprendizaje. El trabajo en los COIF se hace principalmente en instalaciones propias aunque también se utilizan espacios anexas a escuelas o iglesias. Los COIF cumplen una función reguladora frente a los jardines infantiles privados de Panamá.
<b>Buenas prácticas</b>	<i>Logros.</i> El programa trabaja en 100 comunidades, de las cuales 6 son rurales y en la actualidad atiende a 3.653 niños menores de 5 años con necesidades educativas especiales.
<b>Evaluación de la modalidad</b>	<i>Dificultades</i> El personal del programa refiere que no se están cumpliendo los requerimientos educativos mínimos y que tampoco se tiene definida una escala salarial para los maestros de los centros. Los centros tienen poca regulación en términos de espacios, aunque cumplen con los requerimientos mínimos en cuanto a la dotación de juegos y materiales. El monitoreo de los centros es poco regular y lo es mucho menos en los sectores rurales.
<b>Referencias</b>	Banco Interamericano de Desarrollo (2011), ECLAC-UNICEF (2011), Schady, N. (2012), UNESCO (2010).

**Tabla 10.** Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial (CEFACEI), Panamá

NOMBRE DEL PROGRAMA	CENTROS FAMILIARES Y COMUNITARIOS DE EDUCACIÓN INICIAL (CEFACEI)
País	Panamá
Modalidad (es)	Familiar-comunitario, no formal Es un programa que proporciona un servicio educativo y asistencial a los niños y niñas de 4 a 5 años de edad, así como orientación a los padres y madres con hijos e hijas de 0 a 5 años para que interactúen directamente con ellos en responsabilidades educativas, que contribuyan de manera significativa en el desarrollo integral del niño y la niña. (OEI, s.f.).
Edades en las que se aplica la modalidad	La población directa atendida a través de este programa son los niños y las niñas de 4 y 5 años de edad de los 185 corregimientos más pobres de Panamá, incluyendo la población indígena (Ministerio de Educación de Panamá, 2000; OEI, s.f.).
Actores	Estos centros familiares y comunitarios son atendidos por promotores o promotoras (actores educativos) escogidos entre los padres y las madres de la comunidad y capacitados por personal de la Dirección Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación. (OEI, s.f.). Para la atención y buen funcionamiento de estos centros fueron creados los Comités de Padres y Madres Administradores, conocidos como los CO.PA.MA.CE, capacitados para desarrollar con los demás miembros del comité y los demás padres y madres de familia, programas de autogestión que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida del grupo familiar en sus respectivas comunidades (Ministerio de Educación de Panamá-2000, 2000; OEI, s.f.)
Contextos	Este programa está distribuido en las 13 regiones escolares a nivel nacional de la República de Panamá y están focalizados en los 185 corregimientos de extrema pobreza.
Recursos	Los recursos de financiamiento se obtienen a través del gobierno local y un préstamo realizado al Banco Mundial. Entre los recursos físicos, los centros cuentan con mobiliario (mesitas, sillitas, tablero, anaquel, mesa del promotor y silla del promotor), útiles escolares y unidades de Aprendizaje Integradas.
Dinámicas	Orientación para los padres y madres de familia cuyos hijos e hijas asistan al centro. Integración de la comunidad en el desarrollo de programas educativos y sociales que beneficien a la población. Creación de ambientes sanos para el crecimiento y desarrollo de la población infantil menor de 6 años de edad.
Evaluación de la modalidad	Por medio de este programa han sido beneficiados aproximadamente 6.250 niños y niñas (cada año) y 2.500 padres y madres de familia.
Referencias	<i>Banco Interamericano de Desarrollo (2011), ECLAC-UNICEF (2011), Schady, N. (2012), UNESCO (2010)</i>

lud y Servicios Humanos y atiende alrededor de un millón de niños y niñas y sus familias, incluyendo comunidades indígenas, nativos de Alaska, familias de migrantes y trabajadores de temporada, en diferentes zonas rurales y urbanas del Distrito de Columbia, Puerto Rico y Estados Unidos.

Para resumir, el programa Head Start tiene como propósito, impulsar la preparación escolar de la población infantil proveniente de familias de bajos recursos, a partir de la oferta de servicios diseñados para responder a cada niño o niña, respetando su herencia étnica, cultural y lingüística. Un principio clave de esta experiencia consiste en desarrollar un programa culturalmente sensible a las comunidades beneficiadas, en el que estas mismas contribuyan con su éxito, desde su aporte con horas de trabajo voluntario y donaciones.

En la tabla 11, se resumen algunos aspectos importantes, que caracterizan a esta experiencia.

### **México: Proyecto “Trabajando Juntos”**

*Fuente: Universidad Autónoma de León, 1999*

Es un proyecto de investigación experimental desarrollado en México, que inició en 1997 con la Universidad de Monterrey y posteriormente fue ejecutada por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su propósito principal consiste en diseñar y evaluar una metodología de educación a distancia para atender a niños y niñas de 1 a 5 años, en zonas urbano-marginales, con una participación activa de los padres de familia, buscando mejorar la calidad

de vida de la población infantil beneficiada y promoviendo su desarrollo integral, con la finalidad de prepararlos en su ingreso a la educación formal pre-escolar y básica.


Este es un proyecto de la Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación inicial perteneciente al Proyecto Multinacional MED-OEA (2000) y que promueve el jardín infantil a través de los medios de comunicación.

Para iniciar el proyecto en una comunidad educativa se hace una invitación a los directivos de la escuela primaria, a los maestros que coordinan primer grado y las educadoras que trabajan en jardines (instituciones que se convierten en sede para realizar las sesiones presenciales con los padres de familias y la población infantil), con el fin de sensibilizarlos frente a la importancia que tiene la educación inicial y los beneficios que se obtendrán del programa. Posteriormente, se recurre a los padres de familia para que se inscriban y formen parte del proyecto. Cuando se tiene conformada la población objetivo, se organizan los grupos en cada escuela primaria para desarrollar las sesiones presenciales cada 15 días, en las cuales se promueve la interactividad, el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias, el conocimiento y la integración de la comunidad al proceso educativo. De igual forma, se comentan los programas de radio escuchados en las semanas anteriores y se registran las dudas de los padres y madres de familia para ser llevadas a la radio y contestadas por especialistas en la materia.

Tabla 11. Head Start, Estados Unidos

NOMBRE DEL PROGRAMA	HEAD START														
<b>País</b>	Estados Unidos														
<b>Modalidad (es)</b>	Familiar y comunitario De origen federal, el programa Head Start resalta la relevancia del papel que cumplen los padres como los primeros y más importantes maestros de sus hijos.														
<b>Edades en las que se aplica la modalidad</b>	Promueve la preparación escolar de los niños y niñas que provienen de familias de bajos ingresos, fomentando su desarrollo cognitivo, social y emocional, desde que nacen, hasta los 5 años (U.S. Department of Health and Human Services; Office of Head Start (OHS); U.S. Government, 2013). Otros programas de Head Start también se relacionan con servicios de Early Head Start, en el cual se atiende a bebés, niños pequeños, mujeres embarazadas y sus familias, cuyos ingresos estén por debajo del nivel federal de pobreza (U.S. Department of Health and Human Services; Office of Head Start (OHS); U.S. Government, 2013).														
<b>Actores</b>	Padres de familia de los niños y las niñas beneficiados, que en ocasiones actúan como voluntarios en las aulas de clase y apoyan a los docentes como asistentes, maestros y maestras certificados con diploma de AA o BA en educación y profesionales en diversos campos: Asesores-mentores en alfabetización temprana, personal directivo y administrativo del programa, personal que ofrece servicios en salud, en psicología, en nutrición, en el aspecto social, entre otros.														
<b>Contextos</b>	El programa se desarrolla en agencias o centros de desarrollo infantil ubicados en diferentes zonas rurales y urbanas del Distrito de Columbia, Puerto Rico y Estados Unidos, incluyendo comunidades indígenas, nativos de Alaska, familias de migrantes y trabajadores de temporada.														
<b>Componentes</b>	<p>El programa se fundamenta en un marco de aprendizaje temprano para el apoyo en la preparación escolar, el cual se construye a partir de la estimulación de 5 dominios esenciales en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los 5 años: salud y desarrollo físico, desarrollo social y emocional, enfoques de aprendizaje o aprender a aprender, lenguaje y literatura, y cognición y conocimiento general. Dentro de la identificación de estos dominios de desarrollo y aprendizaje, se deben tener en cuenta las áreas críticas en los niños de 3 a 5 años, incluyendo para aquellos que aprenden dos idiomas o para los que son identificados con alguna discapacidad.</p> <table border="1" data-bbox="299 879 1362 1892"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="299 879 1362 911">Dominios del desarrollo y aprendizaje infantil (0 a 5 años)</th> </tr> <tr> <th data-bbox="299 911 482 944">Dominio</th> <th data-bbox="482 911 1362 944">Estrategias y recursos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="299 944 482 1019">Salud y desarrollo físico</td> <td data-bbox="482 944 1362 1019">*Estado de salud físico. *Conocimiento y práctica en salud. *Habilidades motoras gruesas y finas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="299 1019 482 1116">Desarrollo social y emocional</td> <td data-bbox="482 1019 1362 1116">*Relaciones de interacción social. *Concepto de sí mismo y autoeficiencia. *Autorregulación. Salud Emocional y comportamental.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="299 1116 482 1321">Aprender a aprender</td> <td data-bbox="482 1116 1362 1321">Enfoques de aprendizaje: *Iniciativa y curiosidad. *Persistencia y atención. *Cooperación. Expresión artístico-creativa: *Música. *Danza y movimiento corporal. *Arte. *Drama.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="299 1321 482 1526">Lenguaje y literatura</td> <td data-bbox="482 1321 1362 1526">Lenguaje y literatura *Lenguaje expresivo y comprensivo. Habilidades y conocimiento de la literatura *Apreciación de la literatura. *Conciencia fonológica. *Conocimiento del alfabeto. *Conocimiento de lo impreso y sus convenciones. *Escritura temprana.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="299 1526 482 1892">Cognición y conocimiento general</td> <td data-bbox="482 1526 1362 1892">Lógica y razonamiento *Razonamiento y resolución de problemas. *Representación simbólica. Habilidades y conocimiento matemático *Conceptos de número y cantidad. *Operaciones y relaciones numéricas. *Sentido espacial y geométrico. *Patrones. *Medidas y comparación. Habilidades y conocimiento científico *Habilidades científicas y de método. *Conocimiento conceptual del mundo natural y físico. Habilidades y conocimiento de estudios sociales *Familia y comunidad. *Historia y eventos. *Las personas y el medio ambiente.</td> </tr> </tbody> </table>	Dominios del desarrollo y aprendizaje infantil (0 a 5 años)		Dominio	Estrategias y recursos	Salud y desarrollo físico	*Estado de salud físico. *Conocimiento y práctica en salud. *Habilidades motoras gruesas y finas.	Desarrollo social y emocional	*Relaciones de interacción social. *Concepto de sí mismo y autoeficiencia. *Autorregulación. Salud Emocional y comportamental.	Aprender a aprender	Enfoques de aprendizaje: *Iniciativa y curiosidad. *Persistencia y atención. *Cooperación. Expresión artístico-creativa: *Música. *Danza y movimiento corporal. *Arte. *Drama.	Lenguaje y literatura	Lenguaje y literatura *Lenguaje expresivo y comprensivo. Habilidades y conocimiento de la literatura *Apreciación de la literatura. *Conciencia fonológica. *Conocimiento del alfabeto. *Conocimiento de lo impreso y sus convenciones. *Escritura temprana.	Cognición y conocimiento general	Lógica y razonamiento *Razonamiento y resolución de problemas. *Representación simbólica. Habilidades y conocimiento matemático *Conceptos de número y cantidad. *Operaciones y relaciones numéricas. *Sentido espacial y geométrico. *Patrones. *Medidas y comparación. Habilidades y conocimiento científico *Habilidades científicas y de método. *Conocimiento conceptual del mundo natural y físico. Habilidades y conocimiento de estudios sociales *Familia y comunidad. *Historia y eventos. *Las personas y el medio ambiente.
Dominios del desarrollo y aprendizaje infantil (0 a 5 años)															
Dominio	Estrategias y recursos														
Salud y desarrollo físico	*Estado de salud físico. *Conocimiento y práctica en salud. *Habilidades motoras gruesas y finas.														
Desarrollo social y emocional	*Relaciones de interacción social. *Concepto de sí mismo y autoeficiencia. *Autorregulación. Salud Emocional y comportamental.														
Aprender a aprender	Enfoques de aprendizaje: *Iniciativa y curiosidad. *Persistencia y atención. *Cooperación. Expresión artístico-creativa: *Música. *Danza y movimiento corporal. *Arte. *Drama.														
Lenguaje y literatura	Lenguaje y literatura *Lenguaje expresivo y comprensivo. Habilidades y conocimiento de la literatura *Apreciación de la literatura. *Conciencia fonológica. *Conocimiento del alfabeto. *Conocimiento de lo impreso y sus convenciones. *Escritura temprana.														
Cognición y conocimiento general	Lógica y razonamiento *Razonamiento y resolución de problemas. *Representación simbólica. Habilidades y conocimiento matemático *Conceptos de número y cantidad. *Operaciones y relaciones numéricas. *Sentido espacial y geométrico. *Patrones. *Medidas y comparación. Habilidades y conocimiento científico *Habilidades científicas y de método. *Conocimiento conceptual del mundo natural y físico. Habilidades y conocimiento de estudios sociales *Familia y comunidad. *Historia y eventos. *Las personas y el medio ambiente.														



NOMBRE DEL PROGRAMA	HEAD START
<b>Estrategias</b>	<p>Estrategias básicas para promover la preparación escolar</p> <p>Con el fin de ayudar a preparar a los niños para tener éxito cuando entran en la escuela, los programas Head Start pueden implementar estrategias básicas como las siguientes (U.S. Department of Health and Human Services; Office of Head Start (OHS); U.S. Government, 2013):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La implementación de un plan de estudios integrado que aborde los ámbitos esenciales de la preparación para la escuela en el Head Start, relacionado con el desarrollo de los niños y las niñas y el plan de aprendizaje temprano.</li> </ul>
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La realización de una evaluación y análisis de datos, por lo menos 3 veces al año, de cada uno de los niños y las niñas (a excepción de los que participan en programas que operan con menos de 90 días, en los que la evaluación se debe realizar 2 veces durante el periodo operativo del programa) y el uso de esos datos, en combinación con otra información del programa, para determinar el progreso de la población infantil beneficiada e informar a los padres de familia y a la comunidad sobre los resultados obtenidos, con el propósito de mejorar continuamente aspectos relacionados con: el currículo, la instrucción, el desarrollo profesional, el diseño de programas, entre otros (45 CFR Capítulo XIII 1307.3 2) 1), en su versión modificada refenciado en U.S. Department of Health and Human Services; Office of Head Start (OHS); U.S. Government, 2013).</li> <li>– Proporcionar entrenamiento de aprendizaje temprano al personal a través de las opciones y la configuración del programa.</li> <li>– El establecimiento de planes de bienestar individualizados que promuevan el desarrollo saludable para todos los niños y las niñas participantes del programa.</li> <li>– Garantizar un proceso de asociación principal que promueva la comprensión por parte de los padres del progreso de sus hijos, ofreciendo apoyo y promoviendo el aprendizaje y el liderazgo.</li> </ul>
Recursos	<p>La oficina de los recursos de Head Start (OHS) se puede clasificar en cuatro tópicos:</p>  <p>Dentro de cada uno de estos tópicos se integran diversos recursos que permiten el funcionamiento del programa Head Start, enfocado a promover un desarrollo sano de los niños y las niñas en primera infancia. Esto incluye el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional, aspectos que se clasifican como esenciales para los niños y las niñas que se preparan para la escuela.</p>
Dinámicas	<p>El programa Head Start presenta unas áreas en las que desarrolla su trabajo con la primera infancia: 1) Desarrollo Social – emocional, 2) servicios y el estado de salud de los niños y las niñas y 3) las prácticas de crianza. De esta manera es como el programa direcciona las diferentes actividades, atendiendo a las necesidades de los niños y las niñas y de sus familias en estos aspectos, además del 4) apoyo en la preparación escolar temprana en los diversos componentes (enfoques de aprendizaje o aprender a aprender, lenguaje y literatura, y cognición y conocimiento general, entre otros).</p>
Evaluación de la modalidad	<p>Logros</p> <p>Según el informe final Head Start Research: Head Start Impact Study, realizado en 2010, existen varios aspectos en los que el programa es estadísticamente significativo, entre estos se destacan: el lenguaje de los niños y las niñas y el desarrollo de la alfabetización, reducción de problemas de conducta e hiperactividad en la población infantil de tres años, lo que refiere un aumento en las habilidades sociales (mejoramiento del ámbito social-emocional) y enfoques positivos para el aprendizaje, finalizando los cuatro años de edad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– En relación con componente de salud, se observa mayores efectos en la recepción de la atención odontológica.</li> <li>– Las pruebas relacionadas con el impacto del programa en las prácticas de crianza de los hijos describen un fuerte acompañamiento de los padres de familia en actividades culturales y de literatura, especialmente cuando los niños y las niñas se encuentran en la edad de 3 años y un menor uso de un estilo de crianza autoritario.</li> <li>– Los estándares de desempeño del programa Head Start hacen hincapié en la importancia de respetar e individualizar los servicios para los niños, según sea necesario, en función de sus antecedentes culturales y lingüísticos.</li> <li>– Mayores beneficios a la población de primera infancia que habita zonas rurales.</li> </ul>
Referencias	<p>University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute (April 3, 2008).          U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2007).          U.S. Department of Health and Human Services. (2000).          U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2001).          U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children, Youth and Families. (2002).          U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children, Youth and Families. (2003).          U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2004).</p>

En las reuniones presenciales se les entregan a los participantes unas guías de padres de familia y niños que se utilizan en sesiones posteriores. Durante el tiempo en que los padres de familia están en la reunión presencial, los niños son atendidos por estudiantes de la Universidad Autónoma de León (entidad ejecutora del proyecto) con actividades pensadas especialmente para ellos, que se diseñan y desarrollan conforme a un manual de actividades deportivas (ver tabla 12).

Como se mencionó en la introducción de esta sección dedicada al panorama internacional, los servicios y programas de atención integral a la primera infancia se caracterizan por tener una amplia gama de ofertas y modalidades en el mundo. Esto se demuestra con la gran diversidad de fuentes que sirvieron para dar cuenta de las formas en que los países buscan garantizar los derechos de los niños y niñas desde la gestación hasta los 8 años, sus familias y las comunidades donde se desarrolla esta etapa de sus vidas.

Si bien las fuentes son diversas, se encontró una generalidad en la base documental que consistió principalmente en los perfiles o reportes nacional que prepararon los países para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007 (Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia), solicitados por la oficinas regionales de la UNESCO alrededor del mundo. Otro número importante de fuentes corresponden a informes de investigación, documentos de políticas públicas, documentos de organizaciones no gubernamentales que trabajan en los países, entre otros.

Tras la recopilación y organización de la base documental, en esta sección se presentaron servicios y programas para la primera infancia en algunos países de cinco continentes: Asia, África, América, Europa y Oceanía. El panorama que se presentó permitió evidenciar que los énfasis de dichos servicios y programas varían de acuerdo con las condiciones sociales, económicas, culturales, geográficas y políticas de los países. Por ejemplo: las modalidades comunitarias y rurales son más representativas en las experiencias de América del Sur, con algunas en Centroamérica, El Caribe y Oceanía; los programas basados en el hogar son frecuentes en países de Sur y Centro América, Asia y África; las estrategias que involucran medios de comunicación son frecuentes en Norte América y se han implementado también en países como Panamá y Filipinas; las modalidades institucionales son las más frecuentemente descritas en los documentos de Europa y países como Australia y Canadá; los beneficios económicos y tributarios para los padres son parte de los sistemas de atención a la primera infancia en Canadá, Australia y algunos países europeos.

## Modalidades de atención integral a la primera infancia (AIPI) en el ámbito nacional

Esta sección está organizada en tres apartados; los dos iniciales, titulados Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Ministerio de Educación Nacional, inician presentando una descripción de los documentos que han construido cada una de estas entidades, en torno a la atención integral a la primera infancia. Posteriormente se presentará un recorrido por las modalidades de atención integral a la primera infancia que han operado en el territorio nacional, organizados mediante un recorrido cronológico. Por último, se expondrán algunos programas y proyectos desarrollados por entidades públicas y privadas, que pretenden favorecer la atención integral de los niños y niñas menores de 5 años de nuestro país.

En Colombia existe una amplia formulación de políticas en favor de la infancia, muchas de ellas derivadas de tratados y acuerdos suscritos por organizaciones internacionales como la UNICEF o la UNESCO. Sin embargo, este apartado solo se retomarán aquellos documentos que han impulsado mayor desarrollo en este tema. Los documentos se presentan cronológicamente y corresponden a algunos de los más difundidos.

Desde la ratificación de Colombia en la convención sobre los derechos de los niños, se prioriza la importancia de atender de manera integral a los menores de 5 años. A partir de la ley 12 de 1991, los Derechos de los Niños se convierten en un principio constitucional (art. 44), que los reconoce como sujetos de derecho y miembros activos de la sociedad, y postula como garantes de sus derechos al Estado, la familia y la sociedad.

Como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006: "Hacia un Estado Comunitario", en 2004 el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), mediante el documento 80 dicta la *Política Pública Nacional de Discapacidad*. Este texto presenta planes de acción para prevenir, mitigar y superar o reducir los efectos de una condición particular de vida que incluye a los niños y las niñas menores de 5 años y que se convierte en el primer antecedente importante en materia de atención a la diversidad. El Conpes 80 expone los principios orientadores de la política frente a las situaciones de discapacidad, enmarcados en los derechos fundamentales, a través de diferentes programas y líneas de acción.

En 2006 se dicta la ley 1098: "Código de la Infancia y la Adolescencia", el cual establece las normas jurídicas para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes de Colombia, partiendo del marco de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Política, en las leyes y en los instrumentos internacionales. En el artículo 29, el

**Tabla 12.** Trabajando juntos, México

NOMBRE DEL PROGRAMA	TRABAJANDO JUNTOS
País	México
Modalidad (es)	Familiar-comunitario
Edades en las que se aplica la modalidad	Niños de 0 a 5 años.
Actores	Niños de 0 a 5 años, madres de familia de zonas marginadas y del área rural de estado, adultos significativos como las abuelas y las tías, directivos de la escuela primaria, maestros que tienen primer grado, educadoras del jardín de niños y niñas y la Universidad Autónoma de Nuevo León (Dirección de Educación a Distancia) como la entidad que ejecuta el proyecto.
Contextos	Escuelas que pertenecen a zonas marginadas y del área rural de estado de México, en especial las del área metropolitana: San Pedro y Santa Catarina; y del área rural: Cerralvo, Sabinas Hidalgo, Allende, Montemorelos y Linares.
Componentes	Los programas radiales se organizan en cuatro temas específicos: pedagogía, salud, socialización y generales. Pedagogía. Tiene como objetivo estimular el desarrollo de habilidades y destrezas que preparen a los niños y las niñas para que ingresen al jardín de niños o a la escuela primaria con la finalidad de lograr que tengan éxito escolar (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999). Salud. Para que los niños y las niñas adquieran hábitos de higiene personal y sana alimentación (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999). Socialización. Para que los niños y las niñas se expresen y comuniquen, conozcan su medio ambiente familiar y social, así como formarles hábitos de convivencia y actitudes positivas (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999).
Estrategias	La metodología del proyecto fue de dos tipos: A distancia: a través de las clases por radio y de consultas por teléfono. Para crear y elaborar los programas radiales se realizó un estudio previo de la comunidad y de sus necesidades primordiales. Dado que se deseaba apoyar la formación del niño, se abordaba estas tres áreas temáticas: 1) pedagógicas, 2) de socialización, 3) de salud. Las actividades a distancia se complementaban con las sesiones de interacción radio-teléfono. A través del teléfono, las madres plantean sus preguntas, dudas y comentarios respecto al programa. Sus intervenciones se clasificaban por áreas y se entregaban a los especialistas, los que daban sus opiniones a través de programas especiales de radio. Presencial: a través de intercambios de experiencias con las madres y los niños, cada 15 días.
Recursos	Para realizar las reuniones presenciales cada 15 días durante los sábados, se cuentan con la infraestructura física de las escuelas primarias (que funcionan como sedes) en las zonas beneficiadas. Por otra parte, se cuenta con los siguientes materiales, para complementar el desarrollo de las sesiones radiales: Guías para Madres (no específica), Guías para Niños (no específica), un video de Estimulación Temprana, la realización de 6 programas de radio y un manual de deporte, entre otros.
Dinámicas	Los programas radiales se desarrollan de acuerdo con un proceso de producción que sigue el siguiente esquema (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999): 1) Información del contenido del programa, 2) revisión del contenido por especialistas, 3) realización del guión por especialistas en comunicación, 4) revisión del guión por especialistas en comunicación, 5) edición del programa por especialistas en comunicación, 6) revisión del programa editado por especialistas en comunicación, 7) transmisión del programa por 5 radioemisoras del Estado de Nuevo León, 8) evaluación final (madres del programa), y 9) revisión de programas si así lo requiere la evaluación. Por otra parte, estas sesiones radiales se complementan con reuniones presenciales que se realizan cada 15 días, durante los sábados, en las escuelas primarias que funcionan como sedes.
Evaluación de la modalidad	Logros. El proyecto refiere que la población beneficiada en total ha sido: 350 padres de familia, directamente y 1.750, indirectamente; 15 escuelas que funcionan como sedes; 320 niños y niñas entre las edades de 0 a 5 años; 7 municipios (área metropolitana: San Pedro y Santa Catarina y área rural: Cerralvo, Sabinas Hidalgo, Allende, Montemorelos y Linares), y la realización de 96 programas de radio, con una duración de 30 minutos, en los que se desarrollan las temáticas de: pedagogía, salud y socialización. De igual manera, se informa que existe un proceso de supervisión en el que se revisa que tanto los padres de familia como los hijos trabajan correctamente con las guías recibidas quincenalmente y se motiva a los padres de familia que no asisten con regularidad, a través de una reflexión del aprendizaje que tendrán de la experiencia (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999). Esta supervisión se realiza con visitas de seguimiento, que resultaban ser eficaces para conocer la forma de pensar de los padres de familia, los problemas que enfrentan con sus hijos y sus inquietudes. También sirve para evaluar si los padres atienden los programas de radio y si les resultan interesantes las actividades que se realizan en las sesiones presenciales.
Referencias	Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999.

código plantea la obligatoriedad del derecho al desarrollo integral de la siguiente manera:

Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos [...] Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el

registro civil de todos los niños y las niñas (Congreso de la República de Colombia, 2006).

En 2006, se crea el Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2015 como una apuesta de todas las regiones del país por lograr un acuerdo sobre las necesidades y los anhelos en materia educativa. Surge de las reflexiones, de los sueños y los intereses de veinte mil colombianos frente a la educación. Propone diez temas que apuestan a garantizar mayores oportunidades de acceso a una educación pertinente y de calidad en los diferentes niveles (inicial, pre-escolar, básica, media y superior). Estos temas son:

1. Educación para la paz, la convivencia y la ciudadanía;
2. cobertura articulada con calidad y equidad;
3. multiplicación de la atención y educación a la primera infancia;
4. educación para la autonomía en un entorno de creciente interdependencia;
5. renovación pedagógica para mejorar el aprendizaje;
6. educación con apoyo en los medios masivos de comunicación y para la apropiación crítica de sus mensajes;
7. más y mejor inversión en educación;
8. potenciación de la gestión y de la transparencia del sistema educativo;
9. educación para la competitividad y ampliación de los horizontes educativos a todos los contextos sociales; y
10. ciencia y tecnología articuladas al sistema educativo.

En 2007 se referencia en el Conpes 109, “Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la Primera Infancia” se establecen estrategias, responsabilidades y recomendaciones para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad (Departamento Nacional de Planeación, 2007).

En 2009, la ley 1295 reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. Esta ley tiene por objeto mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y de los niños y las niñas menores de 6 años, obligando al Estado a garantizar sus derechos de alimentación, nutrición, educación inicial y atención integral en salud a partir de una coordinación interinstitucional. En el artículo 3 promulga la necesidad de crear una coordinación interinstitucional que garantice la atención integral:

Propuesta de coordinación interinstitucional para la atención integral de la población objetivo. En un término máximo de seis (6) meses, después de promulgada la presente ley, los Ministerios de Hacienda, Educación, Protección Social y el Instituto colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, bajo la coordinación del Departamento Nacional de Planeación, presentarán una propuesta de atención integral que se proyecte más allá de los programas que ya vienen ejecutando, para garantizar a la mujer en embarazo y a los menores de seis (6) años, de los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, el acceso progresivo e integral a la salud, a la alimentación y a la educación, que además tenga el respaldo financiero, para que su ejecución sea efectiva.

## **Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)**

El ICBF es un establecimiento público descentralizado, creado a partir de la ley 75 de 1968, adscrito al Departamento para la Prosperidad Social. Su misión

es velar por la protección integral a la primera infancia, la niñez, la adolescencia y las familias. Sus seis objetivos estratégicos son:

- Lograr la atención integral de alta calidad a la primera infancia.
- Prevenir vulnerabilidades o amenazas y proteger a los niños, niñas y adolescentes.
- Lograr el bienestar de las familias colombianas.
- Lograr la máxima eficiencia y efectividad en la ejecución de los recursos.
- Incrementar la consecución de recursos.
- Lograr una organización apreciada por los colombianos que aprende, orientada a resultados.

A lo largo de su historia, el ICBF ha construido documentos que rigen o presentan el marco de acción para los programas que ofrece. A continuación se presenta una descripción de algunos de ellos.

### *Manual operativo. Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*

Tiene como objetivo proporcionar orientaciones, líneas y disposiciones para el funcionamiento de las modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral. Dichas orientaciones también están dirigidas a los contratos de aporte celebrados por el ICBF con entidades administradoras del servicio para la implementación de la estrategia “De Cero a Siempre” que se expondrá más adelante. El documento cuenta con los siguientes anexos que amplían la información:

- Anexo 1. Estándares de calidad para modalidades de educación inicial
- Anexo 2. Costos de referencia por modalidad de atención
- Anexo 3. Competencias, habilidades y funciones del talento humano
- Anexo 4. Acta de concertación con comunidades étnicas
- Anexo 5. Criterios para la evaluación y selección de niños y niñas
- Anexo 6. Descripción de la ficha integral
- Anexo 7. Instrumento de supervisión para Centros de Desarrollo Infantil
- Anexo 8. Instrumento de supervisión para modalidad familiar

### *Guía Orientadora No. 1. Plan Operativo para la Atención Integral (POAI). Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*

Esta guía recoge las orientaciones para el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación del POAI en las diferentes modalidades de atención integral a los niños y las niñas menores de 5 años. Se divide en 2 capítulos; el primero presenta la es-



trategia “De Cero a Siempre”, las realizaciones, el contexto de aplicación del POAI y la ruta integral de atenciones; en el segundo, brinda las orientaciones para el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación del POAI.

**Guía Orientadora No. 2. Guía orientadora para la compra de la dotación para las modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral**

Este documento presenta las condiciones necesarias para que los niños y las niñas cuenten con un espacio que les permita explorar y desarrollar todas sus capacidades de manera segura e incluyente. El interés es crear ambientes cálidos para su cuidado, apropiados para su alimentación y socialización. En el documento se brindan orientaciones para el proceso de compra de la dotación para garantizar ambientes educativos protectores para el desarrollo de las modalidades de atención a la primera infancia.

*Guía Orientadora No. 3. Formación y acompañamiento a las familias. Modalidad institucional de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*

Este documento de 2013 está dirigido a las personas que tienen a su cargo la formación a las familias en la modalidad institucional. Es un complemento al *Manual operativo* y al POAI, en el establecimiento de pautas y orientaciones técnicas para el diseño del Plan de Formación y Acompañamiento a las Familias en los CDI.

*Guía Orientadora No. 4. Formación y acompañamiento a familias. Modalidad familiar de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*

Este documento de 2013 está dirigido a los equipos encargados de formar y acompañar a las familias en la modalidad familiar. Brinda pautas y orientaciones técnicas para el desarrollo de los encuentros grupales y en el hogar, y en la conformación de redes de apoyo.

*Lineamientos técnico-administrativos y estándares del Programa de Alimentación Escolar (PAE)*

Este documento de 2010 establece las orientaciones para la prestación de servicios de alimentación escolar de calidad, mediante la creación de nuevas directrices, normas y procedimientos en temas relacionados con: servicios y estándares, componente alimentario, servicios de alimentación, evaluación y gestión ambiental. Su objetivo principal es favorecer el desempeño académico de los niños, las niñas y los

adolescentes; lograr su asistencia regular y promover hábitos alimentarios saludables en la población escolar.

*Lineamientos técnico-administrativos y estándares del programa de alimentación escolar*

Aprobados mediante resolución 6054 de 2010, de obligatorio cumplimiento para las áreas entidades y servidores públicos que presten el servicio de bienestar familiar.

**Lineamiento técnico. Modalidades hogares infantiles-lactantes y preescolares**

Documento de 2006, brinda criterios para la prestación de servicios a niños y niñas con alta vulnerabilidad socioeconómica. Contempla acciones que propician el ejercicio de sus derechos con la corresponsabilidad de las familias, la comunidad, los entes territoriales, las empresas privadas, las cajas de compensación y el Estado colombiano. En este documento se aclara el proceso que se debe seguir para el ingreso de los niños y las niñas a los hogares infantiles, temas relacionados con la cobertura, la jornada de atención, las características de la planta física, la dotación y la formación, el cuidado y la atención de los niños. En este último punto está contenido el Plan de Atención Integral, como el reto de impulsar la nueva concepción de niño y de niña.

El lineamiento cuenta con una serie de anexos que contienen: historia de los hogares infantiles; ficha integral del niño, la niña y la familia; criterios de selección de niños y niñas en las modalidades hogares infantiles, lactantes y preescolares; dotación básica para un hogar infantil, lactante y preescolar; conceptualización del desarrollo infantil desde el ICBF: etapas y procesos, el procedimiento para la planeación de actividades, los juguetes y los materiales didácticos recomendados para cada uno; minuta semanal según grupo de edad en servicios de prevención; sustento conceptual sobre crecimiento y desarrollo durante los dos primeros años de vida; y los principios orientadores de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) para la alimentación complementaria del niño amamantado.

Por otro lado, este documento presenta la propuesta de momentos pedagógicos que corresponde a la organización del tiempo en la rutina que se desarrolla en la modalidad de atención institucional. Estos momentos pueden ser adaptados de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños, de sus necesidades y de sus intereses; son: bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar, vamos a comer y vamos a casa.

### *Lineamiento técnico para la garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia*

Aprobado en el artículo 29 de la ley 1098 de 2006, es un documento que presenta la directriz para garantizar el derecho a la educación integral. Los aspectos contemplados en este lineamiento aplican a todos los servicios de atención que se ofrecen a la primera infancia en las diferentes entidades del Sistema Nacional Bienestar Familiar (SNBF). De igual manera, brinda elementos para diseñar y ejecutar planes locales de atención integral, que tengan en cuenta el enfoque inclusivo y diferencial. Para ello, recomienda que los diseños se realicen en torno al enfoque de derechos para garantizar su aplicación en los servicios.

### *Lineamiento Jardines Comunitarios*

Presenta recomendaciones tanto técnicas como administrativas para el diseño y la ejecución de la modalidad de atención a la primera infancia: Jardines Comunitarios. Hace una presentación del panorama de atención desde la aparición de la ley 27 de 1974 que aprueba la creación de los Centros de Atención al Preescolar (CAIP), actuales Hogares Infantiles, hasta los Jardines Comunitarios.

### *Lineamiento técnico para garantizar los derechos a los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad*

Publicado en 2012 con el propósito de convertirse en una herramienta para el desarrollo y la implementación de la política de atención a niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Expone elementos conceptuales y metodológicos para la atención y define el rol de cada uno de los actores involucrados en el cumplimiento de los derechos de esta población.

## **Ministerio de Educación Nacional**

El Ministerio de Educación Nacional, como entidad pública encargada de lograr una educación de calidad, publica diversos documentos que soportan la atención integral a la primera infancia, enmarcados bajo los Planes Nacionales de Desarrollo. A continuación se presentan algunos títulos de las publicaciones realizadas por esta entidad y una breve descripción de cada una.

En el Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para Todos”, contemplado para los años 2010-2014 se presenta la estrategia “De Cero a Siempre”, que reúne políticas, programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, y con la participación del sector público y privado, de las organizaciones civiles y la cooperación internacional. Sus objetivos generales responden a: 1) garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños en primera infancia, 2) definir una política pú-

blica de largo plazo que oriente al país en materia de sostenibilidad técnica y financiera, universalización de la atención y fortalecimiento de los territorios, 3) garantizar la pertinencia y calidad en la atención integral a la primera infancia, articulando acciones desde antes de la concepción, hasta la transición hacia la educación formal, 4) sensibilizar y movilizar a toda la sociedad colombiana con el propósito de transformar las concepciones y las formas de relación con las niñas y los niños más pequeños, 5) hacer visible y fortalecer la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano.

Esta estrategia busca que todos los niños y las niñas logren las realizaciones contempladas en el enfoque de los derechos y de la atención diferencial. Inicialmente se presentaron 10 realizaciones con el fin de hacer efectiva dicha visión de derechos y de atención diferencial, posteriormente se agruparon en las siete que se describen a continuación (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013):

1. Cuenta con padre, madre o cuidadores principales que le acogen y ponen en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo integral.
2. Vive y disfruta del nivel más alto posible de salud.
3. Se encuentra en estado nutricional adecuado.
4. Crece en ambientes que favorecen su desarrollo.
5. Construye su identidad en un marco de la diversidad.
6. Expresa sus sentimientos, ideas y opiniones en sus escenarios cotidianos y estas son tenidas en cuenta.
7. Crece en un contexto que promueve sus derechos y actúa ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.

En el marco de la estrategia, se crea la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, mediante el decreto 4875 de 2011, con el propósito de coordinar políticas, planes, programas y acciones para la implementación de la atención integral a la primera infancia, como una responsabilidad de todos los sectores involucrados. La comisión está coordinada por la Alta Consejería para Programas Especiales, e integrada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad adscrita al Departamento para la Prosperidad Social, los ministerios de Educación Nacional, Cultura, Salud y Protección Social, el Departamento Nacional de Planeación y la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE).

Dentro de la estrategia “De Cero a Siempre” se ha constituido una serie de documentos que orientan las acciones a desarrollar para cumplir con las realizaciones, como se presenta a continuación:

### *Atención integral, prosperidad para la primera infancia*

Documento de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2012). Se presenta la organización de la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia “De Cero a Siempre” a partir de una serie de preguntas que caracterizan su funcionamiento: ¿a quiénes va dirigida?, ¿por qué la primera infancia?, ¿qué se propone la estrategia “De Cero a Siempre”?, ¿qué es lo integral de la estrategia?, ¿qué ofrece la estrategia “De Cero a Siempre” para su implementación?, ¿cómo se relaciona la estrategia con los gobiernos territoriales?, ¿cómo se implementa la estrategia en los territorios?, ¿cuál es el compromiso como gobernante?, ¿cómo participan las entidades del orden nacional en este propósito?

### *Ruta integral de atención*

Presenta el camino de acciones estratégicas y su entramado de relaciones con el fin de lograr las realizaciones para cada niño y niña.

### *Esquema de los primeros mil días*

Profundiza en la ruta integral de atenciones, que comprende el periodo desde la preconcepción hasta cumplir los 2 años. Se incluye la etapa de preconcepción por la importancia que tiene en el ejercicio consciente de los derechos sexuales y de los derechos reproductivos. Adicionalmente incluye una breve descripción sobre estos derechos, sobre calidad en la prestación de los servicios de salud y educación inicial, afecto y vínculos, cuidado y prevención, y redes sociales y comunitarias de apoyo para el cuidado y la crianza. Cabe aclarar que la ruta no hace referencia únicamente a la evolución del desarrollo infantil sino a las atenciones que son especiales y distintas para cada momento vital en torno a los cuales confluyen los sectores de salud, educación, cultura, recreación, registro, protección, bienestar y promoción social. La ruta tiene en cuenta atenciones especializadas que solo se activan para los niños, las niñas y las familias que así lo requieran, tales como riesgos de salud y nutrición, asistencia psicosocial, condiciones particulares en el desarrollo, procesos de protección y restablecimiento de derechos, entre otras.

### *Desarrollo integral en la primera infancia, modalidades de educación inicial, Centros de Desarrollo Infantil (CDI)*

Documento de 2012, presenta aspectos relacionados con la concepción, las condiciones y los componentes de calidad y los estándares de las modalidades Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y Familiar. Se aclara la definición de CDI, los espacios donde se desarrolla cada modalidad de atención, los participantes, la población beneficiada y la consistencia del trabajo pedagógico. Dentro de los componentes de

calidad se profundiza en la familia, la comunidad, las redes sociales, la salud y la nutrición, el proceso pedagógico, el talento humano, los ambientes educativos y protectores y el proceso administrativo y de gestión.

Como fundamentos y lineamientos técnicos se encuentra un conjunto de documentos que surgen dentro de la estrategia “De Cero a Siempre” con el propósito de orientar su implementación en todo el territorio nacional. En su elaboración, la construcción de los lineamientos incluye un ejercicio de socialización en el que se hacen reflexiones en torno a los 11 temas de interés. A continuación se expone cada uno de los lineamientos.

### *Fundamentos técnicos de la estrategia de atención integral a la primera infancia*

Expone los avances en política, programas y movilización social como un antecedente a la estrategia de atención integral a la primera infancia. Su objetivo principal es aproximarse a las concepciones fundamentales que soportan las políticas sobre primera infancia: niña y niño, desarrollo integral, perspectiva de derechos, entornos en donde transcurre la vida de los niños y las niñas, atención y gestión integral, papel de la familia y educación inicial de calidad.

### **Lineamiento técnico de entornos que promueven el desarrollo**

Este documento expone 4 entornos en los que se desarrolla la mayor parte de la vida de los niños y las niñas durante la gestación y la primera infancia: los hogares, los entornos educativos, los entornos de salud y los espacios públicos más inmediatos que permiten el arte, la recreación y el esparcimiento. Así mismo, se evidencia la importancia que tienen dichos ámbitos para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, incentivando su salud física, mental, emocional y social, su identidad y su participación en su comunidad y su cultura. Adicionalmente, se considera la diversidad territorial, social y cultural y las inequidades que existen en los recursos económicos y sociales, en diferentes zonas del país, ya que en estas condiciones de disparidad en aspectos físicos, sociales y culturales transcurre la gestación y la primera infancia en el territorio nacional.

### **Lineamiento técnico para la protección integral del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia**

Desarrolla una serie de recomendaciones que aportan a las acciones realizadas por el Estado, las familias, la sociedad y las comunidades en pro del desarrollo integral en la primera infancia dentro de los diferentes entornos en los que transcurre la vida de los niños y las niñas que se encuentran en esta

etapa. Este lineamiento se estructura en dos grandes capítulos: el primero, presenta una definición de protección integral desde el enfoque de derechos de los niños y las niñas, expone los principios promulgados por la ley y las políticas sociales que orientan la protección integral; además, retoma la importancia de proteger integralmente el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas desde la primera infancia y describe las situaciones por las que se puede alterar este ejercicio. El segundo capítulo enuncia cómo proteger integralmente el ejercicio de los derechos en la primera infancia, partiendo de la explicación sobre los ejes de la protección integral y las acciones que ejecuta el Estado por medio de las instituciones, la familia y la sociedad para garantizarla.

### **Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia**

Busca promover la comprensión del significado de ciudadanía y participación en la primera infancia, a partir de lo cultural y de la actuación de los niños y las niñas en los diferentes entornos: la familia, los centros de desarrollo infantil, los servicios de salud, las bibliotecas, las casas de cultura, las calles y los espacios de encuentro comunitario, los medios de comunicación, entre otros. Parte de reconocer que los niños y las niñas se hacen ciudadanos desde el momento de su nacimiento y, por tanto, es imprescindible la existencia de un enfoque que así lo reconozca. Este lineamiento se acoge a los planteamientos de la educación inclusiva y del enfoque diferencial para dar cumplimiento a los retos que tiene Colombia en la atención integral a la primera infancia. Para ello, reconoce la oportunidad de materializar sus derechos y su visión de ciudadanos activos en formación en los diferentes escenarios en los que transcurre la vida de los niños y las niñas.

### **Lineamiento técnico de salud en la primera infancia**

Planteado como una guía orientadora para cumplir con el derecho a la salud integral de los niños y las niñas, desde la preconcepción hasta los 5 años y 11 meses de edad, en los diferentes escenarios donde se desarrollan. En el lineamiento se encuentran contenidos los marcos conceptual y normativo de salud en la primera infancia y su articulación con el sistema de salud, con la atención primaria, con el enfoque diferencial y la corresponsabilidad.

*Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional*

Presenta el marco referencial para la orientación pedagógica dentro de la política pública de educación inicial que enfatiza en el “deber ser” de la educación de los niños y las niñas menores de 5 años en Co-

lombia. Expone las dimensiones del desarrollo sustentadas en investigaciones y conceptualizaciones. Además presenta los pilares de la educación inicial y los conceptos y algunas estrategias pedagógicas para la educación inicial.

### **Anexo 1. Estándares de calidad. Modalidad de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia. Servicio contratado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar**

Recoge los criterios de calidad para la prestación de los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral de las modalidades institucional y familiar. Establece seis componentes de calidad para las dos modalidades de educación inicial en Colombia. Estos son: familia, comunidad y redes sociales, salud y nutrición, proceso pedagógico, talento humano, ambientes educativos y protectores, administración y gestión. Todas las instituciones que presten servicios a la primera infancia, bajo el principio de autonomía, deben cumplir con los estándares de calidad que orientan la garantía del desarrollo infantil de los niños y las niñas en la primera infancia.

### **Manual de implementación programa de atención integral a la primera infancia. Fase de transición**

Construido en el año 2012, hace parte de la estrategia “De Cero a Siempre”. Su propósito es complementar la *Guía Operativa No. 35. Para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia*, en la cual se encuentran todos los requerimientos establecidos para el funcionamiento de cada una de estas modalidades. Contempla orientaciones para las actividades, los procedimientos y la gestión de la fase de preparación logística de la atención y de la fase de prestación del servicio.

### **Lineamiento para la formación y acompañamiento a familias de niños y niñas de la primera infancia**

Este documento de 2012 contempla uno de los componentes de la estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia en Colombia: Atención a las Familias en los Territorios, con el fin de fortalecer su papel como garantes de los derechos de los niños y las niñas. El lineamiento brinda orientaciones técnicas a las personas responsables de la formación y el acompañamiento a las familias para promover la aplicación de la ruta de atención integral para la primera infancia.

### **Lineamientos técnicos de la estrategia de atención integral a la primera infancia**

Documento preliminar que en dos tomos expone los fundamentos administrativos, técnicos y de gestión



de la estrategia “De Cero a Siempre”. En su contenido expone la concepción de niño y niña desde la perspectiva de derechos, el desarrollo de la primera infancia, la familia, la sociedad y el contexto, los entornos en los que se desarrollan los niños y las niñas; la atención integral de los niños y las niñas en el marco de la protección integral; y el lineamiento técnico para la atención integral a la primera infancia.

*Fundamentos técnicos, políticos y de gestión (2013)*

Sintetiza el contenido de los denominados *Lineamientos técnicos* y es el soporte conceptual que se acompaña de evidencias empíricas para orientar la organización de las acciones en los territorios en favor de la primera infancia. Además incluye la Ruta Integral de Atenciones (RIA), instrumento para organizar la gestión en los territorios. Este documento fue publicado con el propósito de que sea conocido, comprendido y puesto en práctica por todos y cada uno de los actores involucrados en la vida de los niños y las niñas del país.

Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 “Estado Comunitario: Desarrollo para Todos”. Tiene como objetivo la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación y la eficiencia del sector educativo. Para su cumplimiento se creó la estrategia “Revolución Educativa”, la cual buscó que todos los niños, las niñas y los jóvenes asistieran a la escuela para aprender lo que debían aprender a su edad, y a aprender a utilizar esos conocimientos en su vida diaria. Dentro del plan se menciona la necesidad de crear una política nacional de primera infancia, que articule esfuerzos en el ámbito familiar, social-comunitario, estatal y de toda la sociedad, y se anuncia la creación de un Comité Directivo Intersectorial en coordinación del ICBF, con el fin de cumplir con: 1) la promoción de la salud, la nutrición y los ambientes, privilegiando el acceso al aseguramiento, la salud pública, el agua potable y el saneamiento básico; 2) la definición de los estándares de calidad para la prestación de servicios educativos dirigidos a la primera infancia; 3) la ampliación de la cobertura de educación inicial, desarrollando la oferta requerida y la adopción de nuevas modalidades Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 “Estado Comunitario: Desarrollo para Todos” que favorezca el desarrollo integral de los niños menores de 6 años; 4) la adecuación normativa que permita reconocer y fortalecer la educación para la primera infancia en las distintas modalidades de atención formal y no formal; y 5) la formación y capacitación permanente de familias, cuidadores y cuidadoras en prácticas de crianza y desarrollo infantil temprano con enfoque de derechos y perspectiva de género.

En este plan además se contempla la negociación de instituciones para la prestación de servicios en aquellas regiones donde la oferta pública es in-

suficiente; para tal efecto se contempla en primera infancia la contratación de servicios con oferentes privados y en arreglos institucionales con el ICBF.

Entre 2006 y 2010, el MEN buscó coordinar diferentes sectores para participar de una política que ofrezca cuidado, salud y nutrición, apoyo familiar, protección y educación. De allí surgió el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI), que prioriza la atención de los niños y las niñas pertenecientes a los niveles 1 y 2 del Sisbén o aquellos que se encuentren en condición de desplazamiento, hasta cuando logren ingresar al grado obligatorio de transición y sean asumidos por el sistema público educativo.

### *Revolución Educativa*

El Plan Sectorial 2002-2010 y su compromiso por la calidad de la educación publicó una serie de documentos construidos de manera colectiva con otras entidades y universidades, entre los que se encuentran:

#### **Documento No. 8**

Presenta las acciones trazadas para dar cumplimiento a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 y para responder al Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2015, a través de cuatro políticas fundamentales: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia. En este documento se plantean estrategias para aumentar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media. En este punto se refiere el trabajo conjunto entre el ICBF, el MEN, los secretarios de educación y salud, y las cajas de compensación familiar para prestar servicios de atención a la primera infancia.

En cuanto a la calidad, este documento propone la articulación entre todos los niveles de enseñanza, alrededor del tema de competencias. La propuesta parte de que todas las instituciones trabajen en los planes de mejoramiento de los desempeños de los estudiantes, partiendo de las competencias ciudadanas.

En esta estrategia, la pertinencia es asumida como la formación que brinda el sistema al talento humano para incrementar la productividad y la competitividad. La estrategia busca la flexibilidad que permite la movilización de los estudiantes en los diferentes niveles de formación y en el sistema educativo y laboral. Por último, la eficiencia está referida a la modernización y el aseguramiento de la calidad del sector educativo desde los niveles central, regional, local e institucional.

#### **Documento No. 10: Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia**

Hace parte de la política Revolución Educativa, Colombia Aprende del año 2009. En él se presenta

el marco de referencia para garantizar la atención integral a los niños y las niñas menores de 5 años. Inicia con una presentación del desarrollo infantil desde diferentes perspectivas: afectiva, física, social, cognitiva, comunicativa, en tres ciclos. Posteriormente presenta herramientas para orientar y transformar las prácticas educativas a partir del concepto de espacios educativos significativos que promueven el desarrollo. El documento describe estrategias y acciones que facilitan la labor pedagógica, como el análisis de situaciones y la observación de los niños y las niñas. Este texto responde al interés por construir una política que reconozca las necesidades de los niños y las niñas en atención integral, como un reto y obligación del Estado, de acuerdo con lo postulado en el Código de Infancia y Adolescencia y en la Convención sobre los Derechos de los Niños.

**Guía No. 35. Guía operativa para la prestación de servicios de Atención Integral a la Primera Infancia**

Esta hace parte de la política Revolución Educativa, del año 2010. Tiene como propósito brindar elementos conceptuales y operativos para orientar la implementación de una ruta de atención integral a la primera infancia, en las distintas modalidades y con la articulación de diferentes sectores: secretarías de educación, direcciones regionales y centros zonales del ICBF, actores locales, organizaciones prestadoras del servicio, docentes, madres comunitarias, padres y madres de familia. El documento se encuentra dividido en tres secciones. La primera hace referencia al nuevo concepto de niño/a, sus capacidades y potencialidades y algunos criterios para que los adultos puedan orientar la atención integral. El segundo apartado: referentes operativos, ilustra las etapas o los pasos que se siguen para la prestación del servicio; el último apartado explica las tres modalidades de atención integral a la primera infancia: comunitaria, institucional y familiar. Toda esta información espera contribuir al diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de planes de atención integral a la primera infancia en Colombia.

*Política educativa para la primera infancia en el marco de una atención integral*

Documento de la política Revolución Educativa, del año 2010. Brinda información sobre la política de atención integral, su importancia en el desarrollo de los niños y las niñas, su reconocimiento dentro de los derechos y las cinco estrategias que se llevan a cabo para su cumplimiento: 1) acceso de los niños y niñas menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una atención integral, 2) construcción de centros de atención integral para la primera infancia, 3) formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias

e inclusión, 4) fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia, 5) sistema de aseguramiento de la calidad de la prestación del servicio de la atención integral a la primera infancia.

**Convenios para la primera infancia**

En los últimos años Colombia, en su interés por lograr atención integral de calidad para los niños y las niñas menores de 5 años, ha suscrito convenios de asociación con entidades públicas y privadas. El convenio 877 (2007), entre el MEN y el ICBF, permitió la creación el Programa de Atención Integral para la Primera Infancia (PAIPI), mediante el cual se dieron las orientaciones para la construcción de los Planes de Atención Integral (PAI) territoriales para la primera infancia.

Los PAI tiene como objetivos: 1) promocionar la nutrición, la salud y los ambientes sanos desde la gestación hasta los 6 años, entre las familias, la comunidad y los centros infantiles. Así como la prevención y atención a la enfermedad y el impulso de prácticas de vida saludable y condiciones de saneamiento básico ambiental. 2) omentar prácticas socioculturales y educativas que potencien el desarrollo integral de los niños y las niñas menores de 6 años. 3) Velar por la restitución de los derechos vulnerados a los niños y las niñas, por parte de los organismos responsables. 4) Orientar la participación de niños y niñas menores de 6 años en la toma de decisiones que afectan sus vidas en los espacios de desarrollo social, familiar e institucional. 5) Impulsar la creación de canales de participación ciudadana para la formulación, ejecución y evaluación de políticas locales de primera infancia. 6) Garantizar el derecho a la identidad de todos los niños y las niñas, desde los primeros días de su nacimiento, realizando las gestiones necesarias.

En el documento que presenta el PAI se definen las acciones a seguir para desarrollar los componentes de atención de acuerdo con las categorías de protección, vida y supervivencia, desarrollo y educación inicial y participación. La tabla 13 amplía la información sobre dichas acciones.

Otro convenio, el 442 de 2012, tuvo por objetivo la implementación de la política de primera infancia con enfoque diferencial en los territorios. Bajo el principio de corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil, posibilitó las discusiones y el análisis sobre las diferentes posturas y enfoques frente a la construcción y definición de la política pública de primera infancia en Colombia. Sus miembros, los ministerios de Educación Nacional, Salud y Protección Social, Cultura, el ICBF, UNICEF, y las fundaciones Saldarriaga Concha, Bancolombia, Éxito y Génesis permitieron la concurrencia de recursos técnicos, administrativos y financieros para impulsar la implementación en los territorios de estra-

Tabla 13. Acciones del Programa de Atención Integral para la Primera Infancia (PAIPI)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	VARIABLE	REQUISITOS BÁSICOS	
Protección Es el derecho que tienen los niños y las niñas a disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren el respeto de su dignidad y el derecho a ser cuidados y protegidos frente a conductas que atenten contra su desarrollo integral como seres humanos.	Reconocimiento al niño o a la niña	Nombre	Registro Civil de los niños y las niñas atendidos. En los casos en que no se tenga, promover acciones para su consecución.	
		Edad	Niños y niñas menores de 5 años al momento de la matrícula.	
Vida y supervivencia Es el derecho a la vida, que se entiende como el bienestar físico, psíquico, y social, como ejercicio pleno del proceso vital en armonía consigo mismo, con los demás y con el mundo.	Buen trato	Trato adulto-niños Trato entre pares	Desarrollar acciones que favorezcan la convivencia pacífica y promuevan el buen trato entre adultos y niños. Desarrollar acciones que favorezcan la convivencia y promuevan el buen trato entre pares. Desarrollar acciones que promuevan entre los niños y niñas el autocuidado y el cuidado mutuo.	
		Salud	Seguridad social	Carné o certificado de afiliación a EPS o ARS vigente de los niños y las niñas atendidos; o en su defecto promover acciones para conseguirlos. Para población desplazada, verificar carné de acreditación y requisitos vigente
			Crecimiento y desarrollo	Niños y niñas con inscripción y asistiendo al Programa de Crecimiento y Desarrollo o, en su defecto, promoción de acciones para la vinculación a estos programas.
	Seguridad alimentaria	Promoción de la salud y prevención de la enfermedad	Niños y niñas con esquema de vacunación completo o, en su defecto, promoción de acciones para el cumplimiento del mismo. Valoración y seguimiento de agudeza visual y auditiva. Valoración y seguimiento odontológico. Directorios locales, rutas y protocolos sobre remisión para la Atención Integral de las Enfermedades Prevalentes de la Infancia, brotes y otros eventos individuales. Acciones de Atención Integral de Enfermedades Prevalentes de la Infancia (AIEPI) comunitario. Directorios locales y rutas para la remisión en atención para maltrato, abuso sexual, explotación y otras formas de vulneración de derechos.	
		Lactancia materna	Promoción de la lactancia materna.	
		Nutrición	Según el requerimiento de cada modalidad de atención: minutas acordadas con la edad de los niños, según los lineamientos técnicos del ICBF. Vigilar los niveles de nutrición, es decir, que el adulto reconozca si hay signos de malnutrición. Valorar la nutrición a través del registro y control de peso y talla según periodicidad establecida en lineamiento ICBF para Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB). Conocer las rutas y protocolos de remisión para la atención ante malnutrición. Promover hábitos nutricionales saludables en el ámbito institucional y familiar.	
		Seguridad	Prevención riesgos del entorno	Identificar riesgos de la infraestructura utilizada, según requisitos de la modalidad. Identificar riesgos del entorno. Realizar la señalización de seguridad, de conformidad con lo establecido en las normas NTC 1461, 1700, 2885. Acciones para prevenir accidentes. Directorios locales, rutas y protocolo de remisión para atención de accidentes y desastres.
Desarrollo y educación inicial La educación en la primera infancia es entendida como un proceso continuo y natural, múltiple, complejo y cambiante de acuerdo con el nivel de desarrollo.	Procesos educativos y pedagógicos con niños y niñas	Propuesta pedagógica de educación inicial	Fundamentos y principios pedagógicos. Marco conceptual de competencias para la primera infancia, dado por el MEN desde los lineamientos de política educativa para primera infancia. Orientaciones pedagógicas para los diferentes agentes educativos.	
		Prácticas comunitarias, culturales y recreativas	Acciones que promuevan la participación comunitaria en proyectos culturales, artísticos y recreativos locales.	
	Procesos pedagógicos de formación con los agentes educativos	Formación permanente	Existencia de un plan de formación permanente que promueva la atención integral de los niños y las niñas en la primera infancia, según requerimientos y especificaciones establecidos por el MEN y el ICBF para tal fin.	
		Proceso pedagógico de formación para la familia y la comunidad	Formación permanente para potenciar el rol educativo de los padres. Acciones de formación para padres y cuidadores que apoye el proceso de atención integral para la educación inicial.	
Participación Es el reconocimiento que se hace a niños y niñas como protagonistas de su propia vida y de la sociedad, creando condiciones y medios para fortalecer una cultura democrática y de ejercicio de sus derechos.	Participación en las decisiones que los afectan en el desarrollo de la modalidad	Acciones para hacer participe al niño o niña y a su familia de las decisiones que le competen y afectan.		
	Participación en los espacios sociales y culturales	Promover la participación de niños y niñas en actividades y escenarios culturales y sociales.		

Fuente: Tomado de: MEN Plan de Atención Integral (para todas las modalidades de atención).

tegias de atención integral a la primera infancia, haciendo énfasis en la asistencia técnica, la adaptación con enfoque diferencial de la ruta integral de atenciones, y el avance en la cualificación de agentes educativos en temas relacionados con discapacidad y con la inclusión de niños y niñas en la primera infancia. Dentro de los productos entregados por este convenio se encuentran:

- Lineamientos técnicos y orientaciones de política pública de la estrategia “De Cero a Siempre” con enfoque diferencial y de inclusión.
- Veinticuatro planes de acción, de entidades territoriales, concertados para la implementación de estrategias de atención integral a la primera infancia con enfoque diferencial y de inclusión.
- Agentes educativos cualificados (2.452) con el diplomado Inclusión en la Primera Infancia.
- Adaptación del índice de educación inclusiva para la primera infancia para los CDI.
- Diseño de un curso virtual en Salud Materno Infantil y Prevención de Defectos Congénitos.
- Agentes profesionales de la salud cualificados (722) en promoción de la salud materno-infantil.
- Apoyo a 17 proyectos para el fortalecimiento de la prevención, la vigilancia y el manejo integral de anomalías congénitas; alimentación en mujeres en riesgo y niños y niñas en primera infancia.
- Apoyo para la construcción del documento *Propuesta para la Estrategia Nacional de Reducción de Anemia en niños y niñas menores de dos años*, proceso institucionalizado en el Ministerio de Salud.
- Guía de puericultura para los 1.000 primeros días de vida (desde la gestación hasta los 2 años).
- Plan Nacional 2013-2014 para la Prevención, Atención y Vigilancia de la Salud Pública de Defectos Congénitos.

Gracias a los buenos resultados del convenio 422, 26 socios de organizaciones públicas, privadas, ONG y de cooperación internacional unieron esfuerzos en la Alianza para el Impulso a la Política de Primera Infancia, construyendo la sociedad más grande con la que ha contado el país a favor de las niñas y niños entre 0 y 5 años de edad. El convenio 529 de 2013, suscrito el 26 de junio de 2013 entre 26 entidades, 9 públicas, 15 privadas y 2 intergubernamentales entre las que se encuentra el MEN. Esta alianza tiene por objetivo aunar recursos técnicos, físicos, administrativos y económicos entre las partes, para apoyar el diseño, la implementación y la sostenibilidad, en el nivel nacional y territorial, de la política de atención integral a la primera infancia definida en la estrategia “De Cero a Siempre”.

Para el logro de este objetivo, el convenio presenta tres propósitos y una serie de procesos, subprocesos y productos que expresan los aportes con los que se contribuirá en lo nacional y en lo territo-

rial a la ejecución de algunos aspectos del plan de acción de la política pública de primera infancia. Estos propósitos están dirigidos al fortalecimiento y la sostenibilidad de la política pública de primera infancia con acciones que tienen en cuenta: los actores nacionales de las entidades territoriales involucrados en la ejecución de la política, los procesos de gestión en las entidades territoriales para la ejecución de la estrategia y la generación de conocimiento, la movilización social y los instrumentos de monitoreo de la política pública de primera infancia en Colombia.

Los propósitos del convenio, bajo los cuales se enmarcan las acciones a desarrollar son: 1) fortalecer las capacidades técnicas de las instituciones y los actores nacionales y territoriales que tienen a su cargo la atención y la promoción del desarrollo de niños y niñas en la primera infancia, 2) fortalecer en las entidades territoriales, las capacidades institucionales para la gestión e implementación de la política pública de primera infancia, y 3) fortalecer los procesos de gestión y generación de conocimiento, movilización social y sostenibilidad, asociados a la atención integral de la primera infancia.

## Modalidades de atención integral a la primera infancia

En Colombia, las modalidades de atención a la primera infancia se han transformado, no solo por la influencia de las nuevas políticas, desarrollos económicos y desarrollos sociales, sino también por el cambio de la infancia colombiana. Se ha pasado de una visión asistencialista a programas y proyectos integrales, basados en conceptualizaciones sobre el desarrollo humano. Las nuevas modalidades de atención integral parten de un enfoque de derechos, inclusivos y diferenciales que responden a las necesidades crecientes de mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas menores de 5 años.

Para reconocer lo que ha sucedido en el país en cuanto a las modalidades de atención a la primera infancia, a continuación se presenta un recorrido por las modalidades más reconocidas que ha implementado el MEN de manera individual o en convenio con otras entidades como el ICBF, en orden cronológico. Es importante aclarar que, aunque la revisión se centra en los últimos 10 años, se presentarán modalidades anteriores que son el preámbulo para las que operan en la actualidad en el territorio nacional.

En 1974 se crearon los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), mediante la ley 27 que decretó las normas para su conformación. Inicialmente los CAIP fueron creados para atender de manera integral a los hijos de los trabajadores de los sectores públicos y privados e hicieron parte de modalidades menos formales que se conocieron como nuevas alternativas de atención. Los CAIP correspondieron a



estrategias no convencionales de integrar a las familias y la comunidad en torno a la atención de los niños y las niñas.

El Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil (Supervivir), que funcionó entre 1984 y 1992, proporcionó un enfoque de integralidad a la atención de niños y niñas menores. Fue creado por el Ministerio de Salud como parte del programa Salud Básica para Todos y desarrollado conjuntamente por el MEN, el ICBF, en cooperación con la UNICEF y la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Contó con los conocimientos de las personas miembro y el empleo de estrategias de participación comunitaria, comunicación interpersonal, educación y capacitación, entre las que se encuentran las siguientes.

### *Vigías de la Salud*

Esta estrategia estuvo conformada en su mayoría por estudiantes de educación media, por personal de la Cruz Roja, scouts, miembros de la Iglesia Católica, de la Policía Nacional, de los Hogares Comunitarios de Bienestar, de Save the Children, de las centrales obreras del país y de voluntarios. Las acciones consistían en visitas a familias con niños y niñas menores de 5 años o mujeres embarazadas para promover la identificación de riesgos de enfermedad, para brindar información sobre cómo afrontar problemas de salud, la necesidad del juego y el afecto en los niños, así como la importancia de la participación de las mujeres gestantes al control prenatal.

- *Capacitación.* El programa Supervivir diseñó el *Manual de vigías de la salud*. Con este se pretendió capacitar a los estudiantes y demás personal en temas de comunicación y cuidado de la salud.
- *Movilización social.* El programa generó estrategias para visibilizar la acción de los vigías en la comunidad e impartir comunicación interpersonal en temas relacionados con la vacunación.
- *Mercadeo social.* Los medios masivos de comunicación fueron una herramienta empleada para difundir la labor realizada por los vigías y presentar el plan de acción a toda la población.
- *Jornadas nacionales de vacunación.* El plan incluyó algunas jornadas especiales en las instituciones y con la comunidad.
- *Fortalecimiento del Programa Ampliado de Inmunizaciones (PAI).* De manera conjunta con la OMS y la OPS, se realizaron acciones con el propósito de reducir las enfermedades que pueden ser prevenidas por inmunización, la poliomielitis parálitica, tuberculosis, tétanos, difteria, sarampión y tosferina (Granada, J. Duque, A., Pinzón, M., 1991).

En los años ochenta, el MEN implementó el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, bajo un enfoque de atención integral. En él se priorizó la participación de la familia y la comunidad y se de-

terminó que las modalidades de trabajo debían desarrollarse mediante actividades integradas, es decir, sin áreas ni grados, y de acuerdo con los lineamientos pedagógicos. Para esta época los CAIP se fueron debilitando y dieron paso a la implementación de una nueva estrategia, los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), que brindaron atención diurna, cuidado y alimentación a los niños y niñas menores de siete años. El ICBF en trabajo conjunto con el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación, creó el programa de formación a las familias en temas como la supervivencia y el desarrollo infantil.

En los años noventa se mejoró la cobertura de los HCB del ICBF, y se delimitó la población objetivo a los niños y las niñas entre los dos y los seis años. Durante los años 1994 y 1998 se propusieron acciones interinstitucionales para fortalecer la atención educativa, ofrecer oportunidades y favorecer el desarrollo más equitativo para los niños y las niñas. Para mejorar la protección, desarrollo y bienestar de los más pequeños, se creó el programa Familia, Mujer e Infancia (FAMI), el cual aportó un componente de nutrición a madres gestantes, mujeres lactantes y niñas y niños menores de 2 años. Como complemento al programa FAMI surgió el Programa de Atención Materno Infantil (PAMI), dirigido a niños en situación de vulnerabilidad.

En la tabla 14 se presentan las modalidades de atención integral ofrecidas por el ICBF. Estas operan a lo largo del territorio nacional para niños y niñas menores de 5 años y fueron de acuerdo con las características socioculturales de cada región. En la actualidad algunas han transitado a la estrategia nacional de atención integral “De Cero a Siempre” que se presentarán más adelante.

En la *Guía No. 35 para la prestación del servicio de atención a la primera infancia* (2010) del MEN se evidencia una modificación en la conceptualización de las modalidades de atención. Se presentan 3 modalidades: entorno familiar, entorno comunitario y entorno institucional. Esta guía incluye los anexos que describen cada modalidad de atención y orientan la prestación de los servicios esperados en ellas. A continuación se presenta la información principal que hace referencia a cada una de las modalidades, iniciando por los antecedentes que permitieron su consolidación y teniendo en cuenta algunos de sus componentes como: contextos, estrategias, dinámicas, recursos, actores y buenas prácticas.

### *Modalidad de atención integral familiar*

El programa Familia, Mujer e Infancia (FAMI), de participación comunitaria, busca orientar su acción educativa hacia la maternidad y paternidad responsables, compartiendo con los padres conocimientos, habilidades, actitudes y pautas de crianza en pro del desarrollo físico, psicoactivo y social del niño. También busca contribuir en la reducción de la morbilidad y mortalidad materno-infantil, la desnutrición y

**Tabla 14.** Modalidades de Atención Instituto colombiano de Bienestar Familiar

HOGARES INFANTILES – LACTANTES Y PREESCOLARES					
<p>Son modalidades de atención dirigidas a niños y niñas entre 6 meses y 5 años y 11 meses (niños menores de 6 años), priorizando los niños y niñas de familias con vulnerabilidad económica y social, y a quienes por razones de trabajo y otras circunstancias comprobadas de sus padres o adultos responsables de su cuidado, permanecen solos temporalmente, incluyendo a los hijos de familias en situación de desplazamiento forzado.</p> <p>Sus objetivos son: propiciar el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños menores de 6 años, prioritariamente los niños de familias con alta vulnerabilidad socioeconómica, a través de acciones que propicien el ejercicio de sus derechos con la participación activa, organizada y corresponsable de la familia, la comunidad, los entes territoriales, organizaciones comunitarias, empresas privadas, Cajas de Compensación y el Estado colombiano.</p> <p>Estos hogares funcionan a partir de un operador que ofrece un proyecto pedagógico. El estatus de las maestras es de licenciadas o profesionales.</p>					
HOGARES COMUNITARIOS TRADICIONALES					
1. Hogares comunitarios familiares. Forma de atención que se presta en las casas de los agentes educativos, previamente capacitados y se responsabilizan del cuidado y atención de un grupo conformado entre 12 y 14 niños y niñas.	2. Hogares comunitarios grupales o agrupados. Forma de atención que se presta en una misma planta física a niños de 6 meses hasta 4 años 11 meses, usuarios de más de 2 hogares comunitarios familiares. Dichos espacios y locaciones, deben cumplir con los estándares de infraestructura dispuestos por el ICBF.	3. Hogares comunitarios múltiples. Forma de atención que se presta a través de espacios de socialización para niños y niñas de 6 meses hasta 4 años 11 meses, miembros de familias con vulnerabilidad socioeconómica, de niveles 1 y 2 del Sisbén. El hogar comunitario múltiple está conformado mínimo por 6 hogares familiares. Funcionan en infraestructura construida para tal fin y con las adecuaciones para cumplir con los estándares establecidos por el ICBF. Requieren de una persona encargada de la coordinación pedagógica de los hogares y de personal de servicios generales.	4. Hogares comunitarios múltiples empresariales. Forma de atención que se presta en un sitio especialmente adecuado para niños y niñas de 6 meses hasta 4 años 11 meses, hijos de trabajadores de más bajos salarios, con el apoyo y cofinanciación de las empresas donde laboran. Esta modalidad agrupa más de dos hogares comunitarios familiares.	5. Hogares comunitarios FAMILI. Tiene por objetivo apoyar a las familias en desarrollo que tienen mujeres gestantes, madres lactantes y niños y niñas menores de 2 años, en la cualificación de las relaciones familiares y el fortalecimiento de vínculos afectivos, para que apoyen el desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación, vinculando además a otros adultos para que participen en la crianza de los niños.	6. Jardín Sociales. Creado para atender niños y niñas entre 6 meses y 4 años 11 meses. Atiende 300 niños y niñas que provienen de hogares comunitarios. Son administrados por cajas de compensación familiar y cofinanciados por estas. Cuentan con equipos interdisciplinarios, agentes educativos y/o madres comunitarias. En ellos operan las bebetecas y funcionan los fines de semana. Los jardines sociales garantizan un entorno que favorece la igualdad, permitiendo el acceso de los niños y niñas a ambientes pedagógicos óptimos.

Adaptado de <http://www.slideshare.net/catalm/hogares-comunitarios-presentacion-juntos-12-ICBF,2006>.

el bajo peso al nacer; además promueve la lactancia materna para fortalecer la relación madre-hijo y el apoyo efectivo del padre en la crianza de los hijos. Su acción educativa y de protección es canalizada a través de la madre. También promueve los grupos educativos comunitarios, realiza visitas de seguimiento a hogares, conduce pacientes a los organismos de salud, y participa de la programación, seguimiento y la evaluación del programa. Dentro de las modalidades de atención integral familiar también se encuentran las siguientes.

**Escuela Nueva/Preescolar no escolarizado**

Es una innovación en educación básica que integra, de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración. Fue diseñada con el fin de favorecer la primaria completa y mejorar la calidad de las escuelas rurales del país, especialmente las denominadas multigrado. Surgió en Colombia y evolucionó desde una innovación local, a mediados de los años setenta, hasta convertirse en política nacional a finales de la década de los ochenta cuando se implementó en más de veinte mil escuelas rurales de Colombia. Muchos de sus elementos y estrategias se han introducido de manera exitosa en escuelas urbanas marginales, en la básica secundaria y en poblaciones

desplazadas, afectadas por el conflicto armado. Ha inspirado la Nueva Ley de Educación en Colombia y varias reformas educativas a nivel mundial, y ha sido estudiada y visitada por 35 países que requieren su implementación.

Este modelo integra los saberes previos de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejorando su rendimiento y, lo más importante, promueve el “aprender a aprender”. Propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo; desarrolla capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo; valora al niño como el centro del aprendizaje y actor de su ritmo de trabajo, de manera que tiene la oportunidad de avanzar de un grado a otro mediante promoción flexible, ofreciendo continuidad en el proceso educativo en casos de ausencia temporal de la escuela. Bajo esta perspectiva, para atender a la población rural, el MEN implementó el preescolar escolarizado y no escolarizado que propone estimular el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo con el fin de prevenir problemas de alto costo social, como la repitencia y la deserción. Según las características sociales, culturales o geográficas de la población a atender, se utilizan estrategias escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas. En cualquier caso, el papel de los padres de familia

o agentes dinamizadores quienes apoyan el trabajo del docente, resulta fundamental.

Esta modalidad ha sido complementada por el programa Educación en Población, llegando a los padres y familias desde el componente educativo, mediante las cartillas *Educación familiar*, las cuales aportan orientaciones y directrices a las familias para involucrarse en la educación de sus hijos.

### “Familias en Acción”

Es una iniciativa del gobierno nacional para entregar subsidios de nutrición a niños y niñas menores de 7 años y un subsidio escolar a los menores entre 7 y 18 años que pertenezcan a las familias del nivel 1 del Sisbén, familias en condición de desplazamiento o familias indígenas. El programa “Familias en Acción” consiste en otorgar un apoyo monetario directo a la madre beneficiaria, condicionado al cumplimiento de compromisos por parte de la familia. En educación, garantiza la asistencia escolar, y en nutrición y salud promueve la asistencia de los niños y las niñas beneficiarios a las citas de control de crecimiento y desarrollo programadas.

### Red Juntos

Es una estrategia de intervención integral y coordinada de los diferentes organismos y niveles del Estado que tienen por objeto mejorar las condiciones de vida de las familias en situación de pobreza extrema y lograr que puedan generar sus propios ingresos de manera sostenible.

*Componentes de las modalidades de atención integral familiar*

### Contextos

Los encuentros educativos se desarrollan en espacios comunitarios que gestiona el prestador de servicios con la comunidad o con las administraciones locales en desarrollo de la modalidad.

### Estrategias

Los FAMI son administrados por la madre o el padre comunitario y las Asociaciones de Hogares Comunitarios conformados por padres usuarios. FAMI tiene como estrategias: el fortalecimiento de la atención primaria y preventiva en salud y autocuidado; la coordinación interinstitucional e intersectorial; la integración de servicios; la formación y capacitación permanente; la educación masiva; la asesoría, el seguimiento y la evaluación permanente e investigación participativa.

El programa FAMI busca la participación reflexiva de padres, familias y comunidades en su responsabilidad hacia los Derechos del Niño, la supervivencia y seguridad de madres y niños menores de 2 años; la canalización de la solidaridad social en la organización.

### Dinámicas

La modalidad cuenta con un coordinador pedagógico encargado de 10 grupos de atención; es decir de 10 docentes (equivalen a 30 unidades básicas de atención o 450 niños y niñas, puesto que cada docente tiene a cargo 3 de ellas. Por cada 450 niños y niñas, se pueden atender 50 madres gestantes y 50 lactantes. Cada docente y su auxiliar tendrán a su cargo un grupo de atención (45 niños y niñas, máximo 5 madres gestantes y máximo 5 lactantes), que equivale a 3 unidades básicas de atención. Cada unidad básica de atención estará conformada de 10 a 15 niños y niñas menores de 5 años, con sus padres de familia o adultos responsables.

El docente y su auxiliar llevan a cabo un encuentro educativo semanal por unidades básicas de atención, de 4 horas, con el objetivo de desarrollar con los niños, las niñas y los padres, actividades educativas basadas en metodologías lúdicas, recreativas y participativas que favorecen el desarrollo de competencias en primera infancia. Además, las familias reciben material de apoyo para continuar su labor educativa en el hogar. Así mismo cada docente realiza un acompañamiento educativo en el hogar, de manera conjunta con el coordinador pedagógico según la caracterización y necesidad para aquellas familias priorizadas. Por último, el coordinador pedagógico, los 10 docentes y sus 10 auxiliares, se reúnen mínimo cada 15 días para realizar labores de planeación y seguimiento.

La entidad prestadora del servicio, con la asistencia técnica del Centro Zonal del ICBF y la Secretaría de Educación respectiva, debe desarrollar un Plan de Atención Integral, que en el eje pedagógico asuma el marco de competencias para la primera infancia y las orientaciones pedagógicas, en el cumplimiento de la implementación de la política educativa.

La nutrición es un punto importante en esta modalidad de atención. El componente nutricional busca garantizar a los niños y las niñas una alimentación nutricionalmente balanceada de acuerdo con las necesidades de crecimiento y etapa de desarrollo, que no cause enfermedad al organismo, es decir, que sea inocua y promueva el desarrollo de procesos formativos en torno a hábitos alimentarios adecuados, para fomentar estilos de vida que favorezcan la buena salud desde la primera infancia y en las siguientes etapas del ciclo vital. En esta modalidad, los niños y las niñas menores de 5 años recibirán un refrigerio durante el encuentro educativo, también se le da suplemento o refrigerio al adulto o padre de familia responsable del acompañamiento del niño o la niña beneficiario. Se entrega, además, a cada niño, niña, madre gestante o lactante del grupo de atención, un complemento nutricional para los otros seis días de la semana.

En las modalidades que implican traslado de los docentes, la entidad prestadora del servicio debe

garantizar el desplazamiento de los coordinadores pedagógicos, docentes y auxiliares a las veredas o los lugares donde se desarrollen los encuentros educativos.

### Actores

Esta modalidad brinda atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial a niños y niñas menores de 5 años, prioritariamente aquellos pertenecientes a los niveles 1 y 2 del Sisbén o en condición de desplazamiento, ubicados en zonas rurales o urbanas que son cuidados y educados por sus familias, para fortalecer el rol educativo de la familia en el hogar. Es por esto que el niño y la niña son el centro de atención de la familia. En los encuentros se atienden además madres gestantes o lactantes que no pertenecen a los programas FAMI y materno infantil del ICBF.

### Modalidad de Entorno Comunitario

#### Antecedentes

En Colombia, el ICBF ha llevado a cabo diferentes modalidades de atención a la primera infancia que relacionan el aspecto familiar y comunitario. Se inicia a partir del 1972, año en el que se crean los primeros Centros Comunitarios como lugares en los que se ofrecen servicios educativos, preventivos y promocionales y, de igual forma, se desarrollan los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), reconocidos hoy como Hogares Infantiles (MEN y Subdirección Primera Infancia-Dirección Prevención -ICBF, 2010).

En 1979, a partir de la resolución 1822, se determina la administración de los Hogares Infantiles por parte de los padres de familia, con el fin de reconocer su papel como primeros formadores de los niños y las niñas. Así, se observa la necesidad de ampliar la cobertura y la participación de las familias y la comunidad, en especial, en los sectores más vulnerables de la sociedad, mejorando las condiciones de vida de los niños y las niñas (MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención - ICBF, 2010).

Hacia 1986, el Consejo Nacional de Política Económica y Social, aprobó el Plan de Desarrollo de Lucha contra la Pobreza Absoluta y se definió el programa de “Bienestar y Seguridad Social del Hogar” a partir del proyecto Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), el cual revolucionó la concepción y ejecución del servicio social, permitiendo la participación de la comunidad como ente importante que identifica sus necesidades y direcciona acciones pertinentes (a nivel administrativo y económicas) para atenderlas (Benitez, 1995, referenciado por MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención - ICBF, 2010).

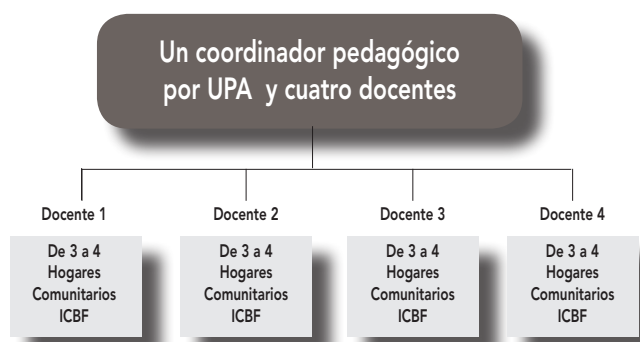
Con la creación de esta modalidad, se realiza un aporte en la atención que apoya el desarrollo integral de los niños y las niñas en: alimentación,

protección y atención, y acompañamiento a partir de un Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Este apoya a la crianza y educación de los niños y las niñas, identificando la importancia de la capacidad educadora natural de la familia y la comunidad, dentro de un ambiente en el que se crean relaciones interpersonales de amor, solidaridad y respeto mutuo (MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención - ICBF, 2010).

### Definición y descripción de la modalidad de Entorno Comunitario

El Entorno Comunitario se caracteriza por brindar atención integral a niños y niñas menores de 5 años atendidos por los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), complementando los servicios de cuidado y nutrición con un componente educativo (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010). Esta atención se realiza en una Unidad Pedagógica de Apoyo (UPA), lugar en el que se deben reunir una vez por semana, los niños y las niñas de 3 a 4 HCB con sus respectivas madres comunitarias. Además, se presta el servicio durante 4 días a la semana para cumplir con una cobertura de 12 a 16 HCB semanalmente (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010).

Cada UPA cuenta con un coordinador pedagógico y cuatro docentes, quienes tienen a cargo, individualmente, la atención diaria de 3 a 4 HCB durante 8 horas, con sus respectivas madres comunitarias (MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención - ICBF, 2010) (ver gráfica 4).



Gráfica 4. Esquema de funcionamiento de la Modalidad Comunitaria (MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención- ICBF, 2010).

### Modalidad de Entorno Institucional

#### Antecedentes

En la década de los setenta inició la atención y la educación formal de niños y niñas con eventos significativos en políticas relacionadas con el sector educativo. Esta época se caracterizó por un incremento en el nivel de pobreza, por lo que el Estado



colombiano tuvo que diseñar una política de atención y protección dirigida a niños y niñas menores de 7 años, vinculando progresivamente aspectos relacionados con la educación y la salud (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010).

Para 1976, el MEN decide incluir el nivel de educación preescolar en el ámbito de la educación formal, facilitando la formulación y aplicación de un plan de estudios bajo la concepción de atención integral de la niñez con participación de la familia y la comunidad, según lo establecido por la Constitución Política de 1991 (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, los niños y las niñas son vistos como el eje sobre el que gira el proceso educativo, estableciendo modalidades de trabajo con actividades integradas y enfocadas a:

Aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social, utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad, adecuar el contenido y las actividades a sus intereses y características de desarrollo, utilizar el juego como actividades básicas, participar en el trabajo en grupo, fomentar el espíritu de cooperación, amistad y desarrollo de la autonomía (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010).

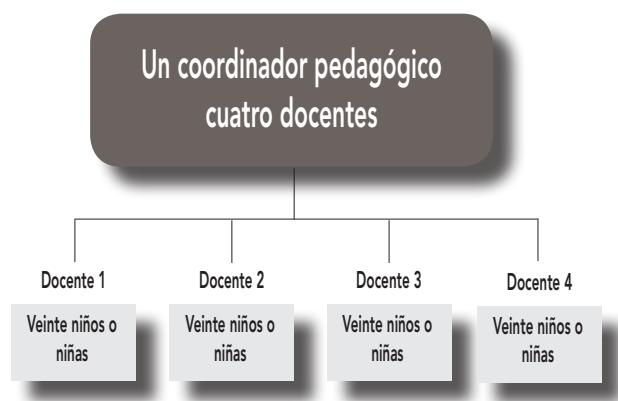
Hacia la década de los noventa, a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos y la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, el Estado colombiano incluye acciones en sus políticas y planes de desarrollo. Por ejemplo, en el sector educativo se crea un marco político que rige el diseño de proyectos de inversión para la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad educativa a nivel preescolar (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010). De igual forma, la Constitución Política de Colombia, al reconocer los derechos de los niños y las niñas, en especial, el derecho a la educación, establece la necesidad de realizar lineamientos pedagógicos bajo una concepción de desarrollo humano integral; además, amplía la inversión económica en cuestión de mejorar los recursos humanos, físicos y didácticos para garantizar equidad e igualdad de oportunidades (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010).

Así, en este contexto (caracterizado por un enfoque pedagógico constructivista y pedagogía activa), se incluye el programa “Grado Cero”, como una alternativa para ampliar la cobertura, mejorar la calidad y generar condiciones más equitativas para los niños y las niñas entre los 5 y 6 años de edad. Además, facilita la transición hacia la básica primaria, permite el logro de los niveles de desarrollo y de los aprendizajes que garanticen el éxito en la escolaridad, la apropiación de la cultura y de las relaciones sociales y la vinculación de la familia y la comunidad (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010).

## Definición y descripción de la modalidad de Entorno Institucional

Modalidad dirigida a niños y niñas menores de 5 años, ubicados en zonas urbanas y que no accedan a ningún servicio de atención por falta de oferta. Es administrada por entidades especializadas en atención integral como cajas de compensación familiar o jardines infantiles, que ofrecen servicios en los componentes de cuidado, nutrición y educación inicial durante 5 días en la semana, constituido en jornadas de 8 horas diarias (MEN y Subdirección Primera Infancia - Dirección Prevención - ICBF, 2010).

Cada centro infantil atiende mínimo a 40 niños y niñas, quienes reciben un acompañamiento educativo por parte de un docente (20 niños por cada uno), el cual orienta el desarrollo de las actividades pedagógicas relacionadas en primera infancia (ver gráfica 5).



Gráfica 5. Esquema de funcionamiento de la modalidad institucional

Con el fin de articular la atención integral a la primera infancia, en 2011 el MEN realizó un contrato con el ICBF y el Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (FONADE) (Convenio 212 de 2011) cuyo objetivo fue realizar la gerencia para la atención integral de la primera infancia y las actividades complementarias para la transición de los niños y niñas atendidos por el PAIPI a la estrategia “De Cero a Siempre” en las modalidades de Centros de Desarrollo Infantil Temprano e Itinerante.

## Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC)

Es creado en la década de los ochenta, con el surgimiento de los hogares comunitarios como nuevas modalidades de atención a niños y niñas hijos de familias con bajos recursos económicos. En los años noventa se construyó el Proyecto Pedagógico Educativo que buscó realizar una intervención en dos áreas: 1) formación, cuidado y atención de los niños y formación, 2) organización y participación de las familias y adultos comprometidos en las acciones de

los niños y las niñas. La propuesta pedagógica contempla el desarrollo de competencias y habilidades de carácter conceptual, la construcción de sujetos desde la perspectiva de desarrollo humano, otorgando valor a lo ético, lo lúdico, lo social. Busca enfatizar en la interacción y la comunicación humana, la vida grupal, la formación para la convivencia, la participación y el diálogo (ICBF, 2006).

El PPEC se basa en una serie de principios que constituyen la pauta para dar sentido y organización a las actividades, garantizando que son pedagógicas y que construyen relaciones democráticas en favor del desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Dichos principios son:

- *Basarse en la actividad rectora de cada etapa del desarrollo.* A partir del conocimiento sobre el desarrollo infantil y de la comprensión de que los niños y las niñas, de acuerdo con cada etapa del desarrollo, tienen una actitud frente al mundo, se plantean actividades que impulsan y direccionan la construcción de los procesos psicológicos de los seres humanos. Las actividades rectoras se convierten en tareas pedagógicas integradoras cuando están planteadas desde el horizonte del ser humano. Estas son: 1) en la primera edad, la comunicación emocional con el adulto; 2) en la infancia temprana, la acción con los objetos, y la simbolización; 3) en la edad preescolar, el juego de roles; 4) en la etapa de transición, el interés por iniciar el conocimiento sistemático.
- *Partir del conocimiento y la experiencia de la historia de cada niño, su familia y la comunidad.* El educador debe partir de la comprensión de que los niños y las niñas que ingresan al hogar no están en blanco. Por el contrario son seres en evolución a quienes se debe reconocer su identidad y desarrollo personal.
- *Impulsar la construcción de una vida de grupo infantil.* Desde los primeros años de vida, los niños y las niñas están teniendo vivencias propias acerca de la pertenencia a un grupo. Estas experiencias posibilitan las relaciones de afectividad, confianza, solidaridad y conocimiento de los demás. En este punto, el PPEC plantea como elementos que se deben tener en cuenta para fortalecer la vida como grupo infantil: 1) el conocimiento por parte de los niños de todas las actividades que se realizan en la sesión de trabajo, y su razón de ser; 2) el conocimiento del tiempo, del espacio y de los materiales; es decir, el manejo de la secuencia de las actividades (antes, ahora, después), el dominio del espacio (en dónde y cómo) y de los materiales (con qué); 3) la participación en la decisión sobre la actividad: los niños conocen y deciden sobre las cosas que van a hacer, cuándo, dónde, por qué y con qué; 4) la existencia y el cumplimiento de normas y la comprensión del porqué de cada una de ellas,

buscando que se vivan y que no se queden en el cumplir por cumplir sino que se asocien con la introyección de valores; 5) la ejecución de acciones, en las que estén vinculados todos los niños, con responsabilidades diferentes pero todos respondiendo a la comprensión de su actuar dentro de un objetivo común; 6) la existencia de relaciones plenamente humanas entre los niños: cálidas, respetuosas, amistosas, de cooperación y solidaridad; 7) la existencia de un momento de reunión del grupo (niños y educadores) destinada a definir conjuntamente las normas, acordar planes de trabajo inmediato y futuro, reorientar su sentido y comprensión, así como resolver problemas. La participación y decisión en torno al quehacer diario es vital para la vida grupal.

- *Propiciar la investigación, el conocimiento y la transformación de la vida familiar y comunitaria.* Los niños y las niñas pueden vivir experiencias que les permitan identificarse con su medio, valorar sus costumbres, sentirse orgullosos de pertenecer a su familia y a su comunidad, conocer el medio natural que lo rodea, sus paisajes, sus cultivos, aprender a disfrutarlos y a conservarlos.

Para facilitar el conocimiento sobre los niños y las niñas, el ICBF creó la ficha integral, instrumento que permite conocer las familias y las relaciones que se dan en ella; las características de desarrollo de los niños y las niñas, su estado de salud y nutrición. El conocimiento de los niños y las niñas a partir de esta ficha permite la posterior planeación de actividades, teniendo en cuenta los 4 principios antes mencionados. Este instrumento incluye:

- Ubicación de la unidad de servicio, identificación del servicio.
- Datos personales del niño.
- Composición familiar.
- Datos de la vivienda donde habita el niño.
- Vigilancia de salud: breve diagnóstico de la salud del niño al ingresar al servicio, esquema de vacunación, estado de salud del niño en el mes, asistencia a organismos de salud en el mes.
- Vigilancia nutricional.
- Valoración cualitativa del desarrollo psicológico.
- Relaciones familiares: adulto-adulto, adulto-niño, entre hermanos.

Adicionalmente, y para facilitar la observación del desarrollo, el ICBF estableció unos indicadores en la escala de valoración cualitativa, a partir de los procesos psicológicos que definen el comportamiento de los seres humanos a través de las relaciones que se establecen con los demás, con los objetos y consigo mismos. A continuación se presentan dichas relaciones:

- *Relación con los demás.* A través de la relación con los demás, el niño hace suyo, construye y comprende el mundo social, hasta que llega a convertirse en un sujeto integrado a la sociedad, en la cual reconoce la existencia de las otras personas, con quienes se relaciona. Para hacer posible esa comprensión y construcción del mundo social, se destacan los procesos de: 1) *Comunicación.* Es el proceso que nos permite establecer con los otros seres humanos un intercambio de sentimientos, emociones, experiencias, conocimientos, a través de expresiones verbales y no verbales que nos llevan a la comprensión, a entender lo que las otras personas nos dicen con la voz, con los dibujos, con las letras, con las formas de vestir y con los gestos. 2) *Interacción.* Es el proceso a través del cual construimos la manera de actuar con las demás personas; logrando ser independientes y aprendiendo a cooperar con ellas. 3) *Construcción de normas.* Proceso mediante el cual el niño hace suyas, construye y respeta las reglas que le permiten vivir en familia, en el grupo infantil, en sociedad, comprendiendo el porqué de esos límites para llegar a ser autónomo, con valores (éticos y morales), estableciendo relaciones de respeto.
- *Relación consigo mismo.* En la relación consigo mismo, el niño se reconoce a sí mismo como individuo diferente de las otras personas, con identidad propia, como ser único en su cuerpo, en su autoestima y manejo corporal. Comprende: 1) *Identidad.* Proceso a través del cual logramos reconocernos como seres diferentes de los demás, pertenecientes a una familia y grupo social, con emociones, pensamientos y sentimientos propios, con un sexo que tiene características físicas y biológicas diferentes a las del otro sexo. 2) *Autoestima.* Es el proceso que nos lleva a la valoración de nosotros mismos, a querernos, respetarnos y a reconocer nuestras cualidades, logros y dificultades; esto hace que las otras personas nos quieran y respeten. 3) *Manejo corporal.* Es el proceso mediante el cual aprendemos a conocer nuestro propio cuerpo, a descubrir todas sus posibilidades, a cuidarlo, disfrutarlo y gozarlo. Se refiere a aspectos afectivos y cognoscitivos relacionados con la progresiva integración de vivencias de goce, representación y dominio del movimiento propio, hasta llegar al esquema corporal.
- *Relaciones con el mundo que lo rodea.* En esta relación, el niño comprende, reconoce y hace suya la realidad externa a él, conformada por objetos y fenómenos físicos y sociales. A través de esta relación, el niño explora y se da explicaciones sobre lo real, y construye las formas de pensar que le permiten conocer y comprender ese mundo externo. En esta relación se desarrollan el interés y el conocimiento de los objetos, las relaciones causales y la representación de la

realidad social. Comprende: 1) *Interés por y conocimiento de los objetos.* En este proceso el niño aprende a conocer los objetos e identifica en ellos sus características: color, forma, tamaño, peso. Construcción de la permanencia (conservación) del objeto, del uso simbólico y del desarrollo del pensamiento categorial. Nociones de clasificación y seriación. 2) *Relaciones causales.* A través de este proceso el niño descubre el porqué de las cosas, de las situaciones y de los fenómenos y cómo cada acción tiene causas y consecuencias; relación causa-efecto-agente (precausalidad). 3) *Representación de la realidad social.* En este proceso el niño descubre a partir de sus vivencias, las relaciones sociales que se dan entre los individuos, los grupos y las organizaciones e instituciones (ICBF, 2006, p. 100).

Para avanzar en el fortalecimiento y mejoramiento de la calidad en los servicios que presta en ICBF, en todas sus modalidades, creó el Plan Operativo de Atención Integral (POAI), en el marco de la estrategia “De Cero a Siempre”. Sus antecedentes se encuentran en el PAI, concebido en 2007 bajo el marco PAIPI, desarrollado mediante el convenio entre el MEN y el ICBF. El PAIPI es asumido en la actualidad por el ICBF como una manera de fortalecer las Entidades Administradoras del Servicio (EAS), encargadas de poner en marcha acciones a favor del desarrollo infantil. El POAI tiene como propósitos:

Recoger e integrar los aprendizajes que durante años los prestadores del servicio han acumulado en la implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), el PAI y otras propuestas pedagógicas y de atención a la primera infancia, y proyectarse hacia una propuesta integral que fortalezca la atención de los niños, las niñas y sus familias, permita articular sus acciones con la comunidad y las instituciones encargadas de atender a la primera infancia en los territorios (ICBF, 2012).

En 2012 el ICBF publicó el *Manual operativo modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*. Servicios contratados por el ICBF, en el cual replantea las modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral, y se adecúan de acuerdo con la estrategia de AIPI, “De Cero a Siempre”. Sin embargo, se evidencia que dentro de la modalidad institucional, el ICBF incluye los hogares infantiles y lactantes y preescolares junto con los CDI. A continuación se presenta una síntesis de las conceptualizaciones de las modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral (ver tabla 15).

#### *Modalidad Institucional*

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI):

Es una de las modalidades de atención definidas en el marco de la Política Pública de Primera Infancia. Se

**Tabla 15.** Matriz síntesis de estructuración de POAI por componentes

OBJETIVO	¿CÓMO?	¿CON QUÉ INSTRUMENTOS?	¿QUIÉN ES EL RESPONSABLE?	¿QUÉ DOCUMENTOS SIRVEN DE REFERENCIA?
<b>Proceso: diagnóstico-caracterización territorial</b>				
Conocer 1) ubicación y acceso al territorio específico, 2) la composición étnica y por edades de la población del territorio o comunidad donde se desarrolla la modalidad, 3) grupos o redes de primera infancia, la oferta de servicios para implementación de la RIA, existente en el territorio o comunidad específica.	Revisión de plan de desarrollo; PAI territoriales (regional y municipal); encuentros con representantes de la comunidad, actores clave, redes o mesas de infancia.	Instrumento para la caracterización territorial. (Formato 10).	EAS con apoyo de familias, vecinos y actores comunitarios clave.	Ruta Integral de Atenciones (RIA) Plan de desarrollo territorial (PAI). Diagnósticos locales de caracterización familias Red Unidos; Acta de concertación con comunidades.
<b>Proceso: diagnóstico-caracterización familias, niños y niñas usuarias</b>				
Conocer las características de las familias y de sus ambientes y prácticas de crianza, además de la garantía de derechos y de características de desarrollo de los niños y las niñas a ser atendidos por la modalidad.	Aplicación y análisis de instrumentos de caracterización.	Ficha de caracterización de familias (Formato 2) y Escala Cualitativa de Desarrollo Infantil (Formato 12).	Entidades Administradoras de Servicios (EAS) con participación activa del profesional de apoyo psicosocial, agentes educativos y auxiliares y las familias usuarias.	Descripción de la ficha de caracterización y de la escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil (Anexo 6).
<b>Proceso: diagnóstico-caracterización prestación del servicio</b>				
Conocer cómo está la prestación del servicio en relación con los estándares de calidad planteados para la modalidad de atención.	Revisión de documentos de referencia y aplicación de instrumento.	Lista de chequeo de cumplimiento de estándares de calidad (Formato 11).	Prestador del servicio y su equipo humano.	Manual Operativo; Instrumento de supervisión para CDI y modalidad familiar (Anexos 7 y 8). Estándares de calidad para modalidades de atención (Anexo1)
<b>Componente formación, acompañamiento familiar, comunidad y redes</b>				
Diseñar e implementar microplanes de formación y acompañamiento a las familias, tomando como punto de partida las necesidades particulares de cada grupo familiar, buscando garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas.	A partir de análisis de caracterización de familias usuarias.	Matriz caracterización de familias (realizada por la EAS a partir de indicaciones del ICBF).	Coordinador y agentes educativos de modalidad (diseño); coordinador y educador familiar (implementación y seguimiento) EAS, educador familiar.	Lineamiento técnico (LT): Formación, acompañamiento a familias; Perspectiva diferencial; Entornos que promueven el desarrollo; Otros: Manual operativo; Ruta Integral de Atenciones; Guías de formación y acompañamiento a familias para las dos modalidades.
<b>Componente proyecto pedagógico</b>				
Identificar los aspectos del ambiente de aprendizaje y las prácticas pedagógicas que se deben fortalecer, y aquellos que se deben cambiar o mejorar en relación con las características de los niños y sus familias, teniendo en cuenta la dinámica interna de cada una de ellas y su estructura. Estructurar elementos del proyecto pedagógico, según modelo pedagógico seleccionado.	Análisis y discusión de lo que se viene realizando, en diálogo de saberes con la comunidad. Los Grupos de Estudio Trabajo (GET); clarificación de concepto y tipo de niño y niña que se pretende formar; análisis de experiencia pedagógica realizada, revisión y selección de modelo pedagógico a implementar, especificación de elementos del proyecto seleccionado.	Análisis de ambientes de aprendizaje y prácticas pedagógicas (realizada por la EAS a partir de indicaciones del ICBF).	EAS con su equipo humano y con la participación de padres y madres de familia.	LT: Pedagógico de educación inicial- MEN; Protección integral del ejercicio de los derechos; Participación y ejercicio de la ciudadanía; Entornos que promueven el desarrollo. Otros: Manual operativo de las modalidades de educación inicial ICB; Guía de dotación; Documentos sobre modelos pedagógicos.
<b>Componente salud para la primera infancia</b>				
Estructurar el plan de acción inicial para articulación de la prestación de atenciones en salud a los niños y niñas de la modalidad.	Revisión de lo que supone las atenciones en salud; revisión de la situación de salud de niños y niñas usuarios, a partir de datos del diagnóstico situacional; definición de objetivos iniciales; articulación con entidades del sistema de salud.	Datos aportados por diagnóstico situacional.	EAS con equipo encargado, y con entidades de salud.	LT: Salud para la primera infancia; Manual Operativo de las modalidades de educación inicial; Participación y ejercicio de la ciudadanía; Entornos que promueven el desarrollo. Otros: Ruta Integral de Atenciones; Protección integral del ejercicio de los derechos.



OBJETIVO	¿CÓMO?	¿CON QUÉ INSTRUMENTOS?	¿QUIÉN ES EL RESPONSABLE?	¿QUÉ DOCUMENTOS SIRVEN DE REFERENCIA?
<b>Componente talento humano</b>				
Tener una idea del perfil del personal con que se cuenta en la modalidad de atención: formación académica, experiencia y conocimientos sobre las atenciones a prestar en la modalidad. A partir de ello, definir necesidades de contratación de personal y necesidades de cualificación. Estructurar plan de acción de talento humano.	Observación y análisis de perfiles del talento existente, autoevaluación de necesidades de cualificación de equipo humano. Levantamiento de perfil de personal; autodiagnóstico de necesidades de formación; definición de objetivos, recursos y estrategias de formación.	Matriz de recolección de información de talento humano (Formato 13); Instrumento de autoevaluación de necesidades de formación (realizada por la EAS a partir de indicaciones del ICBF).	La entidad administradora del servicio y su equipo humano.	LT: Formación de talento humano. Otros: Estándares 36 y 37 de talento humano; Competencias, habilidades y funciones del talento humano (Anexo 3).
<b>Componente entornos educativos y protectores</b>				
Definir las prioridades y el plan a ejecutar para iniciar el mejoramiento gradual de los entornos educativos y protectores de los niños y niñas que hacen parte de la modalidad.	Proceso formativo a familias y equipo de talento humano de la modalidad, sobre elementos de entornos de desarrollo y de protección, que conlleven diagnóstico y elaboración del plan.	Los que determinen en el proceso las familias y el equipo humano de la institución. Listas de chequeo a partir de los componentes incluidos en los tres lineamientos, de entornos y protección integral del ejercicio de los derechos.	EAS, el equipo humano de la organización, las familias usuarias.	LT: Entornos que promueven el desarrollo; Protección integral del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia; Participación y ejercicio de la ciudadanía. Otros: Estándares de calidad para modalidades de educación inicial (Anexo 1).

conciben como modalidad complementaria a las acciones de las familias y la comunidad, dirigidas a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas, a través de la prestación de un servicio de educación inicial, cuidado calificado, nutrición y en donde se adelantan acciones y gestiones para garantizar los derechos de salud, protección y la participación de los niños y las niñas. Es un escenario donde se articulan y armonizan, a través del trabajo de un equipo humano idóneo, todas las atenciones que, tanto la familia como los niños deben recibir, a partir de lo definido en el marco de calidad. Además, el CDI se considera como un espacio que posee ambientes diseñados y organizados para el desarrollo de acciones en forma planeada e intencionada.

En el marco de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, esta modalidad (no formal) hace parte de la forma como el país hace visible y materializa el reconocimiento de la educación inicial como eje central en este proceso. Su operación, se hace por medio de organizaciones comunitarias, sociales y educativas que desarrollan procesos de mejoramiento continuo en el marco de los estándares de calidad. Los CDI actúan como organizaciones dinámicas que desarrollan acciones, programas y proyectos bajo los principios de eficiencia, transparencia y compromiso social con las familias y las comunidades en las cuales se halla inmerso.

En la tabla 16 se presentan las variables de caracterización de la modalidad institucional a partir de lo reportado en el anexo técnico para orientar la prestación de servicios en Centros de Desarrollo Infantil: Modalidad Institucional.

### Modalidad familiar

Esta modalidad reconoce prioritariamente las particularidades culturales y geográficas de la población del país que habita zonas rurales dispersas, así como de los niños y niñas menores de dos años y sus familias. Se configura desde dos aspectos: 1) a partir de procesos pedagógicos, que en el marco de los planteamientos de la educación inicial, buscan a través de

acciones continuas de calidad y pertinencia cultural, potenciar las capacidades de los niños y las niñas, y desarrollar sus habilidades y construir en conjunto con sus padres y cuidadores, herramientas para la promoción armónica e integral del desarrollo, y 2) la educación en salud, que en el marco de los postulados de la Atención Primaria en Salud (APS), busca promover un acompañamiento a las familias para fortalecer y potenciar prácticas culturales que promuevan la salud y prevengan la enfermedad, y de forma paralela, resignifique comportamientos de riesgo y promoción del acceso a los servicios de salud.

La Modalidad Familiar busca promover el desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia a través de la generación de capacidades, formación y acompañamiento a familias y cuidadores, en el marco de la articulación institucional y el fortalecimiento de la gestión para la garantía, el seguimiento y la promoción de derechos. También define los requerimientos técnicos y operativos básicos para atender integralmente a los niños, las niñas y sus familias, a través de enfoques pedagógicos propios de la educación inicial, metodologías contextualizadas y estándares de calidad que propendan por una oportuna prestación del servicio.

Las acciones pedagógicas con niños y niñas de primera infancia, y las acciones educativas dirigidas a las familias, se orientan por el reconocimiento de los saberes de las familias, los cuidadores y los maestros a partir de diálogos interculturales que hacen posible el fortalecimiento y la resignificación de las prácticas asociadas con el cuidado, la crianza y el desarrollo del niño y la niña, lo que genera la construcción de conocimiento colectivo y el desarrollo de interacciones y ambientes que redundan en el bienestar de los niños y las niñas y su grupo familiar. Además, el Estado, a través de los servicios que presta a las familias, y las familias desde su rol,

**Tabla 16.** Variables de caracterización de la modalidad institucional.

VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN	
<b>Contextos</b>	<p>Lugares de desarrollo de los CDI. “Esta modalidad se debe llevar a cabo en espacios físicos con infraestructuras adecuadas y pertinentes para la atención a la primera infancia, las cuales deben contar con todas las condiciones de seguridad y salubridad, facilitando el acceso de los niños, niñas y sus familias y/o cuidadores. En este sentido, el Centro de Desarrollo Infantil es un espacio especialmente diseñado y organizado para adelantar acciones en los diferentes componentes de la atención con el fin de favorecer la integralidad a través de escenarios intencionados que permita el fortalecimiento del desarrollo infantil y de múltiples y variadas experiencias y relaciones.”</p>
<b>Componentes</b>	<p>Familia, comunidad y redes sociales. En el CDI se coordinan y armonizan acciones del Estado, relacionadas con la nutrición, salud y formación y acompañamiento a familias de los niños y niñas de 0 a 5 años, y las familias participan en actividades promovidas por los CDI para articular mejor la atención y educación que ambos llevan a cabo de acuerdo con las características, necesidades, demandas y atenciones que requieren los niños y las niñas. Debe haber un trabajo de múltiples actores en el que todos tienen parte de responsabilidad en el desarrollo de la primera infancia. Por tanto, es fundamental hacer explícitas las diversas miradas (de maestras, familias y comunidad).</p> <p>También se caracterizan por ser espacios abiertos a la comunidad, reconocidos en el contexto social en los que se encuentran y valorado por la particularidad de la atención que brinda, teniendo en cuenta el desarrollo de los grupos humanos y una atención a los niños y las niñas en primera infancia que permitan garantizar sus derechos mediante la construcción de las bases de una vida de bienestar.</p> <p>Salud y nutrición. El CDI debe ser un espacio para que las acciones de salud y nutrición sean realizadas con la calidad requerida, además de ser escenario de formación para propiciar hábitos de vida saludables. No es suficiente verificar el acceso de los niños y las niñas a los servicios de salud, sino además incluir en su propuesta aspectos relacionados con la creación de hábitos saludables, generación de espacios en condiciones higiénico-sanitarias para la salud de niños y niñas y el consumo de los alimentos requeridos (nutrientes) para su edad.</p> <p>Desde el punto de vista de la atención integral, en los CDI se deben realizar seguimiento a las acciones del desarrollo infantil en el marco del desarrollo integral, lo que significa que el desarrollo nutricional es importante en cuanto hace parte del desarrollo integral del niño. Por lo tanto, se debe prestar servicios que permitan la valoración y el seguimiento al desarrollo infantil.</p> <p>Proceso pedagógico. Los CDI propician una educación inicial con identidad propia y centrada en responder a los intereses y las necesidades de la primera infancia, en las que el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte se constituyen en experiencias fundamentales de la educación de las niñas y los niños de 0 a 5 años. Es por ello que la educación propuesta en los CDI corresponde a una etapa educativa diferente a la proporcionada en los primeros grados de enseñanza primaria, tiene sentido en sí misma y no se constituye en una preparación para acceder a ella.</p> <p>Talento humano. Conformado por un equipo interdisciplinario de acuerdo con las condiciones de calidad estipuladas en los estándares para el talento humano. Las diferentes áreas de saber de las que proceden los profesionales de los CDI son: ciencias de la educación, ciencias sociales, ciencias humanas y ciencias de la salud. En tanto los CDI fusionan el cuidado y la educación, se requiere un número adecuado de personas que garanticen la seguridad y protección del niño y la niña.</p> <p>Ambientes educativos y protectores. Los ambientes de los CDI deben construirse para favorecer el desarrollo, bienestar y seguridad del niño y para incentivar ambientes abiertos para explorar la naturaleza. Tanto a nivel de mobiliario como de espacios (escaleras, patios, baños, entre otras) deben estar adaptados a las características y condiciones de los niños y niñas. En relación con lo anterior, los CDI deben ser escenarios donde la atención, el cuidado, la protección y la educación característicos de estos primeros años de vida, estén vinculados al trabajo pedagógico.</p> <p>Para garantizar efectivamente el derecho de cada niño y cada niña al desarrollo integral, teniendo en cuenta sus particularidades, las de sus familias y las de su contexto, los CDI han de proporcionar las condiciones físicas, humanas, pedagógicas, culturales, nutricionales, sociales y administrativas, con suficiencia y calidad. En este sentido, el CDI ha de tener en cuenta las particularidades de los niños y las niñas que atiende con el fin de contar con infraestructura, recursos y materiales adecuados a ellas y ellos.</p> <p>Proceso administrativo y de gestión. Deben orientar su gestión de forma organizada, sistemática y coherente con una mirada estratégica propia. Además, se debe observar una clara visión y misión relacionada con el desarrollo de políticas sociales, especialmente en procesos relacionados con el bienestar de los niños, las niñas y sus familias. Los CDI se deben caracterizar como organizaciones dinámicas, que se relacionan permanentemente con la comunidad y se transforman de acuerdo con las reflexiones que pedagógica y técnicamente se van construyendo alrededor del trabajo con la población infantil.</p>
<b>Estrategias</b>	<p>Los CDI se regulan a partir del Sistema de Gestión de la Calidad para los CDI, que especifica el conjunto de normas, procesos y procedimientos interrelacionados, para gerenciar y administrar de forma ordenada la atención de dichos centros. Estos aspectos mencionados se encuentran íntimamente relacionados con el concepto de mejora continua, que busca satisfacer las necesidades y expectativas de calidad a partir del cumplimiento de sus principios de: progresividad, gradualidad y flexibilidad. Además, se cuenta con un esquema de seguimiento y supervisión bajo las consideraciones determinadas por la Subdirección de Operaciones de la Dirección de Primera Infancia, organización que especifica avanzar en acciones de seguimiento de las modalidades de atención teniendo en cuenta lo siguiente: 1) Seguimiento físico, administrativo y financiero, a través del informe mensual de supervisión y legalización de las cuentas. A través de estos instrumentos es posible avanzar en la revisión y verificación del cumplimiento de las obligaciones contractuales. 2) Seguimiento al cumplimiento de los estándares en el marco de la transición a la estrategia “De Cero a Siempre”, para lo cual los supervisores contarán con la Guía de Visita de Supervisión y la elaboración de un Plan de Acciones de Mejora. 3) Comités Técnicos Operativos para el seguimiento y coordinación de acciones para la adecuada prestación del servicio. Finalmente, este esquema de supervisión seguirá siendo complementado con el proceso de verificación de estándares que la Dirección de Aseguramiento de la Calidad del ICBF realiza a través de las visitas de seguimiento y verificación, tal como lo hace con los demás programas y modalidades de atención. Esta supervisión se realiza teniendo en cuenta el ámbito regional.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Para la prestación del servicio de atención integral a través de los CDI se reconocen los costos que obedecen a cada uno de los componentes del servicio, entre los cuales están costos fijos (aquellos que permanecen constantes durante el periodo de funcionamiento del CDI, aun cuando no se estén atendiendo directamente a los niños y niñas) y los costos variables (aquellos que aumentan o disminuyen de acuerdo con el número de niños y niñas atendidos. Es decir, si no hay atención estos costos no se reconocen).</p>
<b>Dinámicas</b>	<p>Las actividades que se realizan para que se pueda llevar a cabo la atención en los CID, se resume en lo siguiente: 1) gestiones que le permitirán cumplir con los estándares de calidad y con los requerimientos básicos para la prestación del servicio en los CID (inicio de gestión, acercamiento con instituciones públicas y privadas zonales, adecuación y equipamiento del espacio físico, elaboración de un Plan de Atención Integral y presupuesto), 2) proceso de focalización y recolección de información sobre los beneficiarios, y 3) gestión del talento humano que conformará el equipo interdisciplinario del CID.</p>

VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN	
<b>Actores</b>	<p>Este anexo técnico va dirigido a: Prestadores del servicio con contratos de aporte para brindar servicios a niños menores de 5 años en CID – modalidad institucional y a las Direcciones Regionales del ICBF y Centros Zonales del ICBF.</p> <p>“En el CDI hay un trabajo de múltiples actores en el que todos tienen parte de responsabilidad en el desarrollo de la primera infancia. Por tanto, es fundamental hacer explícitas las diversas miradas (de maestras, familias y comunidad) y a partir de una reflexión permanente, construir un proyecto común y coherente con sus intereses y las apuestas del país por la primera infancia. Además, el CDI requiere un equipo interdisciplinario de acuerdo con las condiciones de calidad estipuladas en los estándares para el talento humano. Las diferentes áreas de saber de las que proceden los profesionales de los CDI son: ciencias de la educación, ciencias sociales, ciencias humanas y ciencias de la salud. En tanto los CDI fusionan el cuidado y la educación se requiere un número adecuado de personas que garanticen la seguridad y protección del niño y la niña”.</p> <p>“La atención que se presta en los CID está a cargo de un equipo interdisciplinario compuesto por un coordinador, maestros y maestras, auxiliares pedagógicos, psicólogo o trabajador social, nutricionista o enfermera y personal del área administrativa. Este personal debe contar con una formación profesional de alto nivel de excelencia (técnico, licenciatura, profesional y niveles superiores) y estar dispuesto, a su vez, a la formación en servicio permanente para estar al día en el tema del desarrollo infantil durante la primera infancia, la educación inicial, las problemáticas que los afectan y demás temas propios de su ejercicio profesional”.</p>

se articulan en acciones para asegurar el desarrollo integral de los niños y las niñas en primera infancia.

La Modalidad Familiar puede operar en dos esquemas: 1) operación en forma exclusiva, y 2) operación a un CDI. Los dos esquemas funcionan a partir de 5 procesos que orientan su contenido y ordenan metodológicamente la acción en el territorio: a) reconocimiento de los territorios y la concertación con los actores clave para la operación de la modalidad, b) caracterización de las condiciones familiares y comunitarias para potenciar el desarrollo de niñas y niños en los territorios, c) atención promocional, educativa y nutricional a niños y niñas en el hogar, d) gestión y planeación en los territorios (ver tabla 17).

*Programas y experiencias colombianas en las modalidades de atención integral a la primera infancia (AIFI)*

### Medellín

*Programa “Buen Comienzo”, Alcaldía de Medellín*

Es una política pública de Medellín, que tiene como objetivo promover el desarrollo integral, diverso e incluyente, en niñas y niños entre los 0 y 5 años de la ciudad de Medellín, cualificando ofertas de atención al crecimiento y desarrollo desde la integración de servicios de educación, salud, cuidado, recreación y protección. Fue creado en 2004 por el Concejo de Medellín, y empezó a operar en noviembre de 2006, atendiendo especialmente a la población infantil considerada vulnerable, desde la gestación hasta los 5 años. Algunas características de la población beneficiaria del programa son: vivir en zonas con problemas de inseguridad y pertenecer a familias con bajos niveles académicos, reducidos ingresos económicos, trabajos inestables, desempleo y desnutrición. En la tabla 18 se resumen las principales características del programa “Buen Comienzo”.

### Cali

*Programa “Saberes”*

Es un programa de educación inicial dirigido a sectores de prioridad social, construido en articulación

con la política pública de atención a la primera infancia. Es un producto de la alianza entre la Secretaría de Educación Municipal y la Fundación Carvajal, con el ánimo de promover la formación de madres comunitarias y docentes de transición, a través de sus saberes y prácticas en relación con otros paradigmas. Este programa está basado en la circulación de conocimientos e ideas para modificar las miradas sobre la infancia y promover innovaciones en la educación inicial. Se basa en la concepción del proceso de aprendizaje en espiral y discontinuo para la construcción compartida de conocimiento a través de la narrativa oral, visual y escrita (Soto, C., 2009).

El programa saberes está basado en el significado de los nichos, como una manera de proporcionar sentido a la educación en la primera infancia. Se trata de alternativas novedosas e integrales, construidas para centrar la mirada en los niños y las niñas, y en la comprensión de sus procesos de aprendizaje. Parte de la idea de que los niños y las niñas son seres sociales activos y sujetos de derechos sin distinción de género, raza, edad, etnia o estrato social, y responden a la concepción de niño y niña que piensa, siente y actúa. El nicho busca formar un pensamiento divergente, la vida de los niños y las niñas como un hábitat que promueve el juego, los lazos afectivos con juguetes, libros y otros materiales; el diálogo consigo mismo, con la familia, con los adultos significativos y con otros contextos. Crea imaginarios empleando diferentes recursos y múltiples formas de representación y comunicación de la realidad.

Los nichos toman el pensamiento circular como base de la acción educativa y el interés por crear una cultura de la infancia que sea documentada para construir historia y tomar conciencia de la realidad de la infancia. Para la aplicación de la pedagogía de la observación, la cámara fotográfica y la grabadora son instrumentos necesarios y en todos los procesos infantiles, familiares y pedagógicos para construir narrativas visuales (Soto, C. 2009). En la tabla 19 se resumen los componentes del programa “Saberes”.

*Experiencias de Preescolar en Zonas Urbano-Marginales (Prezoma)*

La gobernación del departamento del Valle y la Fundación para el Desarrollo de la Educación (Fundapre) junto con la Alcaldía de Cali, desarrollan esta

**Tabla 17.** Procesos orientadores en la Modalidad Familiar

VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN	
<b>Contextos</b>	Esta modalidad se desarrolla en dos espacios: 1) los encuentros educativos grupales que tienen lugar en espacios aportados por la comunidad, los cuales deben ser gestionados por el prestador del servicio con las comunidades o con las administraciones locales; 2) los encuentros educativos en el hogar que se desarrollan en las casas de las familias de los niños y las niñas, las madres gestantes y lactantes que se benefician de la atención. En estos casos, los horarios deben ser concertados con las familias y debe ser respetuoso de la intimidad y los arreglos existentes al interior del hogar.
<b>Componentes</b>	<p>La Modalidad Familiar tiene 6 componentes que organizan la prestación del servicio y que definen los estándares de calidad para su operación y funcionamiento. Estos componentes contemplan el conjunto de acciones y procesos que se desarrollan para garantizar la calidad en la prestación del servicio en esta modalidad.</p> <p><i>Familia, comunidad y redes sociales.</i> Parte de reconocer que la familia es el escenario en el cual se inicia la atención integral de los niños y las niñas, ya que desde allí se desarrollan prácticas orientadas a promover su crecimiento y desarrollo, así como experiencias afectivas y sociales que les permiten desenvolverse en el mundo. La modalidad asume la función de formación y acompañamiento a las familias y/o cuidadores, orientando el trabajo hacia el fortalecimiento de su rol en la crianza, el cuidado y la educación de los niños y las niñas durante el ciclo vital de la primera infancia. Este proceso de acompañamiento que beneficia directamente a los niños, las niñas y sus familias y/o cuidadores, también es importante que se lleve a cabo con la comunidad cercana, por cuanto es un espacio donde se desenvuelve la vida de los niños y las niñas y, por tanto, desempeña un importante papel en su desarrollo.</p> <p><i>Salud y nutrición.</i> En el marco de la atención integral es importante verificar el acceso a los servicios de salud e incluir en la propuesta pedagógica de la modalidad aspectos relacionados con la creación de hábitos saludables y la generación de espacios que garanticen condiciones higiénico-sanitarias óptimas para la salud de los niños, las niñas, sus familias y/o cuidadores y a las madres gestantes y lactantes, así como para el consumo de los alimentos requeridos. Por tanto, se debe realizar seguimiento a las acciones del desarrollo infantil en el marco del desarrollo integral, lo que significa que el desarrollo nutricional es importante en cuanto hace parte del desarrollo integral del niño. Por lo tanto, se deben prestar servicios que permitan la valoración y el seguimiento al desarrollo infantil, así como garantizar la salud y nutrición, promoviendo el acceso a servicios de salud cuando los niños, las niñas y las madres gestantes y lactantes lo requieren, la promoción de estilos de vida saludables, garantizar y promover una alimentación balanceada de acuerdo con la edad de los niños y las niñas; y a garantizar un ambiente saludable.</p> <p><i>Proceso pedagógico y educativo.</i> Tiene en cuenta dos aspectos fundamentales y complementarios: cuidado calificado y potenciamiento del desarrollo. De esta manera se reconoce que los momentos de cuidado calificado, en los que se satisfacen condiciones básicas de afecto, alimentación, protección, higiene, entre otras, llevan implícitas acciones formativas, por cuanto se constituyen en espacios de intercambio y comunicación, es decir, en una experiencia pedagógica que potencia el desarrollo a partir del acompañamiento y la realización de actividades y expresiones propias de la primera infancia, como: el juego, la exploración y la expresión artística. En el campo de la educación inicial, el potenciamiento del desarrollo se da de manera intencionada, en el cual maestros y maestras planean, generan, acompañan y realizan seguimiento a su quehacer pedagógico. En el aspecto educativo se parte de reconocer un enfoque de trabajo con la familia basado en la educación de adultos y en el diálogo de saberes. En cuanto a la educación de adultos, se asume que las experiencias individuales y colectivas de padres, madres y cuidadores como miembros de una familia y de la sociedad, los hace portadores de saberes y prácticas que un proceso educativo requiere reconocer. Dentro del diálogo de saberes, el énfasis se pone en la posibilidad de que padres, madres y cuidadores expresen su saber frente al saber del otro, comprendiendo que su realidad requiere incorporarse a través de sus costumbres, hábitos, creencias y prácticas.</p> <p><i>Talento humano.</i> El talento humano en la modalidad es el encargado de brindar una acogida afectuosa y pertinente a los niños, las niñas, sus familias y/o cuidadores y a las madres gestantes y lactantes. En esta medida, el equipo humano requiere una clara identificación de competencias y habilidades, así como una distribución de responsabilidades y roles para lograr el adecuado desarrollo de los procesos relacionados con los niños, las niñas, sus familias y/o cuidadores y las madres gestantes y lactantes. Este personal debe contar con una formación profesional, experiencia y estar dispuesto a la formación permanente en temáticas fundamentales como son el desarrollo infantil de la primera infancia, la educación inicial, el trabajo con familias y demás temas propios de su ejercicio profesional. La modalidad privilegia el talento humano del territorio donde se prestara el servicio de atención.</p> <p>La organización del talento humano estará definida por la proporción adecuada según el número de niños y niñas, y por el perfil definido en los estándares a nivel de formación y experiencia según la función a desempeñar. Lograr lo anterior implica establecer la gestión del talento humano, es decir, definir los procesos de selección, inducción, cualificación y evaluación, así como las acciones para garantizar su bienestar y satisfacción.</p> <p><i>Ambientes educativos y protectores.</i> Los ambientes deben pensarse para favorecer el desarrollo, el bienestar y la seguridad de los niños, las niñas, sus familias y/o cuidadores y las madres gestantes y lactantes, así como para incentivar ambientes abiertos donde se posibilite la exploración del mundo físico y social. Por tanto, se debe contar con condiciones físicas y psicológicas protectoras a través de la generación de interacciones apropiadas entre el talento humano de la modalidad y los niños, las niñas, sus familias y/o cuidadores y las madres gestantes y lactantes, y con la identificación y mitigación de riesgos que pongan en peligro sus vidas e integridad.</p> <p><i>Proceso administrativo y de gestión.</i> La modalidad requiere orientar su gestión de forma organizada, sistemática y coherente con una mirada estratégica. Tiene una clara visión y misión relacionada con el desarrollo de políticas sociales, especialmente en procesos relacionados con el bienestar de los niños, las niñas, sus familias y/o cuidadores y las madres gestantes y lactantes. Como organización dinámica, tiene el rigor suficiente para manejar de forma sistemática los procesos de mejoramiento continuo hacia el aseguramiento de la calidad; además, debe contemplar actividades de planeación, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y control, dirigidas a alcanzar los objetivos trazados dentro del marco de una atención integral y con el uso adecuado de los recursos disponibles.</p>
<b>Estrategias</b>	Desde el enfoque de gestión integral de la calidad, genera estrategias que permitan articular los diversos actores e instituciones que tienen un rol fundamental en la atención integral y en la garantía de los derechos de los niños y las niñas, a partir del cumplimiento de sus principios de: progresividad, gradualidad y flexibilidad.
<b>Recursos</b>	No específica.
<b>Dinámicas</b>	No específica.
<b>Actores</b>	<p>Este anexo técnico va dirigido a: prestadores del servicio con contratos de aporte para brindar servicios a niños menores de 5 años en la Modalidad Familiar y las Direcciones Regionales y Centros Zonales del ICBF.</p> <p>Esta modalidad también se centra en generar mecanismos de participación y formación para las familias y/o los cuidadores y las madres gestantes y lactantes, en los cuales de manera permanente se intercambie información relevante sobre la vida de los niños y las niñas. De igual forma, se orienta a la apertura hacia la comunidad, en la que se puedan generar procesos de identificación y articulación con las acciones que a nivel local se orientan a brindar una atención integral a los niños y las niñas y hacia la garantía de sus derechos.</p> <p><i>Talento humano.</i> Dentro de la modalidad, cada uno, desde su rol, cumple una tarea fundamental a la hora de brindar una atención integral: las maestras y los maestros planean y desarrollan experiencias significativas a nivel pedagógico y educativo; la coordinadora o coordinador vela por la organización y funcionamiento; los profesionales de apoyo psicosocial participan y garantizan calidad en las acciones de cuidado y el potenciamiento del desarrollo y en el trabajo con la familia; el personal de servicios garantiza condiciones óptimas para una adecuada alimentación y limpieza.</p>



Tabla 18. Descripción de los componentes del programa “Buen Comienzo”

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Recursos</b>	Provenientes del Estado, a nivel local por la Alcaldía de Medellín y a nivel nacional por el MEN.
<b>Actores</b>	Grupo interdisciplinario de 40 profesionales en su sede central, entre quienes se encuentran: administradores de empresas, trabajadores sociales, ingenieros, arquitectos, comunicadores, diseñadores, enfermeros, nutricionistas, entre otros, quienes diseñan y ejecutan proyectos de intervención efectivas y perdurables para la primera infancia, en el marco del Plan de Desarrollo de la ciudad. El Programa cuenta con 53 prestadores del servicio que tienen en funcionamiento 501 sedes, en las cuales garantizan el talento humano necesario para la atención integral de los niños y las niñas, de acuerdo con los lineamientos establecidos en la resolución 10633 de 2009, en la que se especifica para cada modalidad de atención la cantidad de docentes, auxiliares de cuidado, coordinadores pedagógicos, psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas, fonoaudiólogos, manipuladores de alimentos, entre otros, que deben estar al cuidado de los niños y niñas beneficiarios.
<b>Modalidades</b>	<p>Entorno Institucional. Esta modalidad es ofrecida en los centros infantiles, a niños y niñas entre 2 y 4 años. Sus objetivos principales son atención diaria con educación inicial, nutrición, cuidado y desarrollo lúdico, promoción de prácticas y hábitos saludables, interacciones en ambientes seguros y sanos, promoción de la participación de niños y niñas en su propio desarrollo, desarrollo de competencias para la vida, experiencias desde expresiones del arte, la palabra y el juego. Desarrollo de la individualidad y la autonomía.</p> <p>Entorno Familiar. Esta modalidad funciona a partir de encuentros organizados de la siguiente manera: Encuentro 1. Individual: consulta médica de prevención de la enfermedad en el control prenatal, del crecimiento y el desarrollo, (1 consulta cada mes en gestación y 4 consultas en el primer años de vida). Encuentro 2: Colectiva: estimulación sensorial, lúdica y artística. Encuentro 3: Complementación alimentaria, vigilancia nutricional. Apoyo emocional y social en la crianza. Encuentro 4. Familiar: Visita de acompañamiento en el hogar. Estrategia “Palabras que Abrazan” y “Mi Primer Equipaje”: Es una estrategia de fortalecimiento del vínculo afectivo que incluye animación a la lectura en familia y pañalera para cuidados iniciales. “Había una Vez”: servicios integrales para el bebé desde que está en el vientre de la madre. Atención en áreas rurales y asentamientos urbano-marginales: se trata de realizar un fortalecimiento al papal de los padres, madres o adultos significativos, como formadores en el hogar. Se vinculan a diferentes miembros de la familia en el acompañamiento al desarrollo de los niños y las niñas.</p> <p>Entorno Comunitario. Unidades Pedagógicas de Apoyo para el Cuidado Comunitario. En estas unidades se incluyen las siguientes acciones: 1) cualificación de la atención a niños y niñas en Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar: los objetivos principales son realizar acciones educativas para el desarrollo de competencias para la vida; 2) cualificación práctica pedagógica de madres comunitarias, ambientes de desarrollo y aprendizaje (dotación y material educativo). Los espacios en los que se desarrolla son: jardines infantiles, hogares infantiles y ludotecas.</p>
<b>Logros y resultados</b>	<p>Articulación con instituciones públicas y privadas para la prestación de servicios de atención integral a la primera infancia.</p> <p>Consolidación del Banco de Oferentes para ampliar la cobertura.</p> <p>Cualificación de adultos significativos para la primera infancia.</p> <p>Diseño y ejecución del proyecto de construcción de 19 jardines infantiles.</p> <p>Realización de eventos masivos para visibilizar la importancia de la primera infancia.</p> <p>Mobilización social por el cuidado y la atención preferente a la primera infancia.</p>
<b>Lecciones aprendidas</b>	<p>Importancia de la atención integral de calidad a la primera infancia como elemento fundamental para el desarrollo integral del ser humano.</p> <p>Contribuir a la reducción de la brecha de la pobreza a través de la atención integral de calidad para los niños y niñas.</p> <p>Brindar atención integral a los niños y niñas desde la gestación, a través de la estrategia “Buen Comienzo” y “Había una Vez”.</p> <p>La importancia de unir factores arquitectónicos y pedagógicos para brindar una atención acorde, oportuna, pertinente y de calidad a los niños y las niñas.</p> <p>Ofrecer atención integral de los niños y las niñas con acompañamiento inteligente y afectuoso de agentes con diversos perfiles profesionales que valoren el aprendizaje exploratorio de los niños desde sus primeros meses de vida.</p> <p>La importancia de hacer procesos de formación continua a los agentes educativos.</p> <p>La atención integral de los niños debe ser diferenciada de acuerdo con sus modalidades: teniendo en cuenta su edad, contexto, la vulneración de sus derechos, entre otros.</p> <p>Para garantizar la atención integral de los niños y las niñas, es preciso generar articulaciones interinstitucionales e intersectoriales que garanticen su atención integral y restablecer sus derechos en caso de que sean vulnerados.</p>
<b>Intersectorialidad</b>	<p>“Buen Comienzo” es un programa de articulación público-privado (universidad, Estado, empresa, ONG).</p> <p>Los aliados hacen parte de mesas intersectoriales que definen las directrices del programa.</p> <p>Socios locales: Secretarías de la Alcaldía de Medellín y entes descentralizados (educación, salud, bienestar social, Inder, entre otros) Corporación Cultural Cantoalegre, Proantioquia, Comfenalco Antioquia, Universidad de Antioquia, Fundación Bienestar Humano, Fundación Saldarriaga Concha y Cámara de Comercio</p> <p>Socios nacionales: IBCF y MEN</p> <p>Aliados internacionales: Ayuntamiento de Lleida, Fundación Éxito, Organización de los Estados Iberoamericanos, Universidad y Generalitat de Valencia y la Fundación Telefónica.</p>
<b>Servicios</b>	Permite a las niñas y los niños acceder a los servicios de educación inicial, nutrición, salud y recreación, acompañamiento familiar en temas como pautas de crianza, estimulación temprana, salud y nutrición.

Tabla 19. Descripción de los componentes del programa “Saberes”

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Componentes</b>	<p>Pilares del programa “Saberes”</p> <p><i>Desarrollo humano.</i> Las madres comunitarias y docentes de transición reciben formación para mejorar la calidad de vida y el desarrollo personal y creativo.</p> <p><i>Familia y genealogía.</i> El ser humano como sujeto histórico actúa en tiempos y espacios concretos y se articula en una dinámica cultural, familia y comunitaria, con raíces genealógicas sobre las que edifica su identidad.</p> <p><i>Diálogo de saberes.</i> Las madres comunitarias y las docentes de transición aprenden a partir de sus conceptos y prácticas y del diálogo para la elaboración de nuevos paradigmas y quehaceres pedagógicos.</p> <p><i>Desarrollo del lenguaje.</i> La lectura, la escritura y la narración oral, así como las múltiples formas de expresión, son el fundamento de la estructura del pensamiento.</p> <p><i>Desarrollo emocional.</i> Se busca fortalecer la inteligencia emocional y la capacidad de resiliencia en agentes educativos, familia y niños.</p> <p><i>Sujetos de derecho.</i> Los niños y las niñas son vistos como personas con derechos, portadores de conocimientos y sentimientos articulados con su contexto sociocultural.</p>
<b>Estrategias</b>	<p>Jornadas de desarrollo humano y formación de agentes educativos. Encuentros que incentivan la expresión de sentires, pensamientos, conocimientos y potencialidades. Favorecen el desarrollo personal, artístico y creativo.</p> <p>Formación Itinerante. Apoyo y fortalecimiento de prácticas y experiencia a los agentes educativos en sus espacios de trabajo.</p> <p>Dotación de nichos de lectura, juego y representación.</p> <p>Dotación de módulos alrededor de la narrativa oral, visual y escrita. Es una estructura o red que entreteje la perspectiva integral para la atención de la primera infancia. Convergen aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos para el trabajo con los niños y las niñas, la comunidad y la familia.</p> <p>Creación y circulación de piezas de comunicación. Promueve la circulación de conocimientos y experiencias que inciden en la mirada autorreflexiva del agente educativo, frente a la infancia, las familias y el contexto cultura. Hace visible el programa en sus diferentes componentes.</p> <p>Seguimiento, evaluación y sistematización del programa.</p>
<b>Dinámicas</b>	<p><i>Los nichos: “Todo un Cuento”.</i> Los nichos de lectura, juego y representación hacen parte del programa “Saberes” para fortalecer el desarrollo de la primera infancia al reconocer el mundo del juego y la palabra como expresión de la niñez. El módulo está dirigido a los grupos de trabajo que apoyan a los agentes educativos de la primera infancia, y lo integran capítulos que contienen aspectos conceptuales y metodológicos. El primer tema que aborda es el significado de nichos en hogares comunitarios y aulas de transición. Luego se describe la importancia de la lectura, el juego y la representación y finalmente se habla de las narrativas del Nicho como equipaje de vida.</p> <p>Los nichos en los hogares comunitarios y aulas de transición. Permiten otra manera de estar en el hogar comunitario o en la escuela. Son formas de interacción que potencian las capacidades de los niños y las niñas. Abre espacios para el juego, con un significado profundo para la formación de los niños y las niñas en todas sus dimensiones. Transforma la estética de los espacios y abre posibilidades a través de libros, fotos, objetos, juguetes y canciones e imágenes.</p> <p>Nichos viajeros. Esta estrategia es un cambio a la dinámica de hogares comunitarios y aulas de transición. Se trata de promover la comunicación e interacción entre los niños, las familias y las instituciones, como una forma de hacer realidad la atención a la primera infancia como asunto de todos. Pretende dar respuesta a la pregunta ¿Usted qué puede aportarle al Nicho? La familia o los agentes educativos pueden llevar objetos propios que aporten al nicho, pueden desfilan objetos, costumbres, relatos, canciones de diferentes regiones. Pueden vincularse mamás, papás, abuelos, líderes y personas de la comunidad que quieren intercambiar sus saberes y ponerlos a disposición de actividades pedagógicas específicas.</p> <p>La lectura en los nichos. Los procesos lectores no se refieren únicamente a textos escritos. Se leen textos verbales o no verbales, se negocian sentidos, para lo cual se hace uso de todo el bagaje de experiencias, hipótesis, conceptos y motivaciones, en un contexto cultural. Los nichos dan la posibilidad de conectar a los niños y las niñas con diversas formas de lectura, sin importar que otras personas presten su voz, su escritura y sus propias historias.</p> <p>Juego y representación en los nichos. Los nichos dan la posibilidad de jugar y expresarse a través del juego. Los niños pueden transformarse en héroes con hazañas inolvidables, ocupar otros lugares, ser monstruos, convertirse en camión y todo lo que la imaginación les permita crear. El juego es un ensayo que prepara para la vida y capacita. Se actúa de diversas maneras a través de él y todo se puede en él. Esta es la valiosa importancia que tiene en el desarrollo infantil al proporcionar seguridad y confianza en sí mismos y poder enfrentar más adelante situaciones reales.</p> <p>Narrativas del Nicho: Un equipaje de vida. La estrategia está diseñada para que el nicho se convierta en miradas intencionales en las narrativas visuales, orales y escritas, que se entrecruzan y contribuyen a la construcción del ser.</p>

experiencia para atender niños y niñas de preescolar en la modalidad escolarizada o presencial de zonas marginales. Ha realizado aportes importantes a la capacitación del recurso humano del sector educativo mediante la actualización, la revisión de políticas y la cualificación de agentes educativos. La gestión de recursos para el desarrollo ha sido resultado del fortalecimiento de la autonomía escolar y la organización del trabajo en comunidad. En la tabla 20 se presentan los aspectos más importantes de esta experiencia.

### Costa Atlántica

*Proyecto “Infancia y Calidad de Vida”.  
Atención Integral al Preescolar*

El proyecto “Infancia y Calidad de Vida” es una iniciativa liderada por la Universidad del Norte de Barranquilla, la Fundación Bernard Van Leer de Holanda y por el ICBF desde el año de 1980. Su objetivo principal es desarrollar alternativas de atención in-

tegral a niños y niñas, que rescaten el conocimiento popular y auspicien la responsabilidad por la crianza y calidad de vida de los menores de 7 años con las familias y por las comunidades. Dentro de las acciones específicas del proyecto se encuentran: brindar atención nutricional a menores de 7 años, formar hábitos y cuidados de salud, incorporar a los padres de familia en los procesos de enseñanza de sus hijos, desarrollar la autogestión comunitaria, desarrollar programas de educación con la familia, evaluar el efecto del impacto de los distintos programas de bienestar a la niñez, diseminar las experiencias en los departamentos de la Costa Atlántica, principalmente en las zonas urbanas y rurales más deprivadas. En la tabla 21, se presentan algunas características del proyecto.

Tabla 20. Descripción de los componentes del programa Prezoma

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Estrategias</b>	Las instituciones educativas y los agentes educativos que forman parte de la experiencia son: estudiantes, docentes, directivos-docentes, padres de familia, líderes comunitarios, funcionarios de organismos gubernamentales y no gubernamentales, organizaciones de base, grupos de padres, juntas directivas de asociaciones y hogares comunitarios. Para realizar el seguimiento de los compromisos referentes a la organización y administración del programa se organizó un Comité Interinstitucional. Con relación a los aspectos pedagógicos, se constituyó un equipo interdisciplinario para el seguimiento y apoyo en el aula y los talleres de formación y actualización de docentes. Con respecto a la sistematización de la experiencia, Fundapre ha recogido anualmente información cualitativa y cuantitativa sobre el desarrollo del programa.
<b>Logros</b>	El aumento de cobertura en sectores urbano marginales. El reconocimiento de la propuesta a nivel nacional y su posterior aprovechamiento en la implementación del grado cero. El compromiso de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para aportar recursos financieros y técnicos. El fortalecimiento de las organizaciones comunitarias para atender el desarrollo integral de la infancia.

*Programas con metodologías que emplean medios de comunicación*

**“Verde Manzana”. Magazín Infantil.**

**Programa televisivo educativo**

Es un programa creado como compensatorio para promover la reflexión sobre los problemas de la educación en general y con el interés de crear acciones dirigidas a la sociedad para suplir carencias de apoyo tecnológico y material didáctico, de una manera integrada, secuencial, significativa y lúdica. Usa estrategias de medios de comunicación en educación inicial, consistentes en un magazín infantil educativo, creado por el ICBF y producido por Televideo S.A., con 57 programas de 25 minutos, transmitidos por un canal nacional. Su objetivo principal es incentivar el conocimiento, la creatividad, la crítica valorativa y la transformación en un espacio lúdico e innovador de apertura a la ciencia y la tecnología. La metodología está basada en el aprendizaje significativo (ver tabla 22).

**“Zona Común”. Programa radial**

Este fue un programa radial patrocinado por el Proyecto de Comunicación para la Infancia del Ministerio de Comunicaciones (PCIM), creado en 1995 para adultos que se encuentran en contacto con niños en diferentes contextos, el colegio, el barrio y la comunidad. Se emitió semanalmente y trató información relacionada con temas de infancia (Ver tabla 23).

**“Colorín ColoRadio”**

Esta es una emisora infantil de Bogotá, que funciona desde el año 1992 dentro de la programación de Caracol de Colombia. Su interés es llegar a los niños y las niñas, promoviendo sentimientos como la felicidad, la alegría, la compañía, la tranquilidad y muchos valores más, necesario para la infancia en nuestro país (ver tabla 24).

*Propuestas de entidades privadas*

**“La Fiesta de la Lectura”**

Es un proyecto del ICBF que pretende promover los lenguajes expresivos de la primera infancia. Tiene como objetivo principal enriquecer y cualificar las prácticas pedagógicas en los Hogares Infantiles, a través de la conformación de las “Bebetecas”, como propuestas flexibles para favorecer el desarrollo de los lenguajes y de las posibilidades expresivas, comunicativas y creativas de los niños y las niñas, brindando formación, acompañamiento y evaluación permanente a los agentes educativos involucrados en el proyecto. La tabla 25 presenta una descripción de sus componentes.

**Fundación Éxito**

La Fundación Éxito financia proyectos de nutrición ejecutados por entidades gubernamentales, sin ánimo de lucro, que se encuentran alineados con las siguientes estrategias de intervención:

- *Desarrollo Integral de la Primera Infancia.* Agrupa cinco programas que buscan garantizar el desarrollo óptimo del potencial físico, cognitivo, emocional y social de los niños según su edad y condiciones físicas, a través de: “Infancia Sana”. Busca contribuir con el desarrollo integral de los niños entre los 2 y 6 años, con una intervención nutricional en medios institucionales y comunitarios. “Alimentos para la Vida”. Su objetivo es lograr la recuperación y el sostenimiento de los niños con signos clínicos de desnutrición en un medio institucional o familiar. “Atención a la Discapacidad”. Apoya la atención, rehabilitación y/o habilitación de los niños con algún grado de discapacidad. “Alimentos para el Bienestar”. Adelanta actividades para el mejoramiento de la calidad de vida de los niños que padecen enfermedades graves a partir de planes de alimentación especiales. “Gestación y Lactancia Sana”. Busca garantizar ambientes sanos de gestación y crianza para el

**Tabla 21.** Descripción de los componentes del programa infancia y calidad de vida

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Componentes</b>	Los servicios básicos brindados han sido: atención, educativa inicial, salud, nutrición, recreación y desarrollo infantil, con miras a una atención integral de las necesidades del niño y su familia.
<b>Contexto</b>	El proyecto, asentado inicialmente en el Departamento del Atlántico, ha expandido su influencia hacia los departamentos del Magdalena, Cesar, Sucre, La Guajira y Bolívar, atendiendo a 127 comunidades urbanas y rurales marginadas en condiciones de extrema pobreza.
<b>Estrategias</b>	<p>Se propicia la sociogestión de las comunidades para dar solución a sus problemas por la participación comunitaria en modelos administrativos. La coordinación interinstitucional entre el Estado, las ONG y la comunidad, y se fomentan modalidades alternativas de atención al niño. La duración de la intervención varía según problemáticas y desarrollo comunitarios. En cuanto al equipo técnico, primero se establecen relaciones entre las organizaciones comunitarias y los agentes externos (profesores y alumnos de la Universidad), luego se establecen las necesidades prioritarias de la zona por la misma comunidad. Se organiza una metodología de trabajo al tiempo que se realizan otros estudios de la realidad de la comunidad como un inventario y evaluación de los servicios del Estado y los recursos propios. Luego se planifica un trabajo de intervención, por intereses, orden de importancia, metas inmediatas de mediano y largo plazo, sistemas de soporte y mecanismos concretos para el desarrollo de los programas escogidos. Por distintas modalidades de atención se lleva a cabo la atención integral del niño, con hogares infantiles, hogares comunales, hogares vecinales y proyectos especiales de la Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad, como proyectos de salud barriales, centros de recreación, prevención y atención, colegios de bachillerato, capacitación comunitaria permanente, gestión ciudadana en servicios integrales a la familia y programas de consultoría y prestación de servicios a instituciones y organizaciones públicas.</p> <p>Capacitación. Se impulsa la educación de adultos para potenciar los programas de atención al niño, con formación permanente a las madres; 2 años de capacitación semipresencial con promotores comunitarios para optimizar su calidad científico-técnica en procesos de desarrollo, planeación, ejecución y evaluación de servicios sociales. Con la Universidad del Norte: estudios de Licenciatura en enfoques Pedagógicos para la Educación Infantil y Maestría en Desarrollo Familiar para la formación de investigadores de alto nivel en Convenio con la Universidad de París XII-Val de Marne.</p> <p>Materiales. Se producen documentos de lectura y capacitación, guías de estimulación para niños de 0 a 2 años, pautas de puericultura, guías de actividades para la transición entre la atención integral y la educación primaria. Materiales de difusión y evaluación de las principales experiencias desarrolladas, diapositivas y videocasetes.</p>
<b>Modalidades</b>	<p>Hogares Infantiles. Es un servicio de protección preventivo a través del cual se atiende niños entre 3 meses y 5 años, que presentan riesgos en su normal crecimiento, desarrollo y socialización, ocasionados por deprivaciones afectivas o socioculturales, por ausencia durante el día o parte de él de sus padres o responsables debido a su trabajo. La atención se brinda en jornada completa (durante 8 ó 9 horas) o alterna (de 4 a 5 horas al día) de Lunes a viernes.</p> <p>El programa busca el desarrollo integral de niños de 3 meses a 5 años, propiciando el mejoramiento de sus condiciones de vida con la participación de sus padres, mejorar la calidad de las relaciones de la familia del niño con los demás grupos que conforman su medio social y contribuir a la formación y permanencia del vínculo afectivo padre-madre-hijo y al fortalecimiento de la familia y al ejercicio del derecho del niño a vivir una infancia feliz.</p> <p>Niveles de atención: Sala Cuna: este nivel corresponde a los niños de 3 meses a 2 años. Cada educador (jardinera), tiene bajo su responsabilidad 10 niños. En este nivel la comunicación emocional con el adulto constituye la actividad rectora y, por tanto, la intencionalidad pedagógica se centra en propiciar esta relación. Párvulos: aquí se encuentran los niños de 2 a 3 años de edad. Por cada 25 niños hay un educador, responsable de la orientación de las actividades centradas en el reconocimiento y la comprensión del uso social de los objetos, el enriquecimiento del vocabulario, el respeto y la interiorización de las normas sociales básicas, y facilitar la aparición del juego. Jardín: atiende a niños desde 3 a 5 años, correspondientes a la etapa denominada edad preescolar, con un educador por cada 30 niños. En este nivel, el juego de roles es la actividad fundamental alrededor de la cual se propicia el trabajo en grupo para que los niños tengan la oportunidad de tomar decisiones y planear su actividad grupal. Transición: atiende niños que según su desarrollo se ubican en esta etapa y se caracterizan por el deseo e interés de aprender más allá de la experiencia inmediata, teniendo la posibilidad de acceder a través de textos escritos, con el apoyo del educador, a un conocimiento más general, sistematizado y abstracto de la realidad. En las localidades donde no está funcionando el grado cero, organizado por la Secretaría de Educación, se reciben niños hasta 7 años de edad.</p>

desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños al interior de su familia.

- *Iniciativas de Seguridad Alimentaria.* En este programa se adelantan acciones orientadas a la reducción del hambre y a la superación de la inseguridad alimentaria de la población. Trabaja en dos frentes: *Bancos de alimentos.* Son organizaciones que reciben productos provenientes de los almacenes del Grupo Éxito y que, a la vez, los distribuyen entre diferentes instituciones que benefician especialmente a niños, madres gestantes y lactantes y adultos mayores. *Alimentos para superar la emergencia.* Apoyo que se brinda a poblaciones vulneradas por catástrofes.
- *Generación de Conocimiento.* Fomenta la construcción y divulgación del saber sobre nutrición y primera infancia. Este programa tiene como objetivo desarrollar estrategias innovadoras y efectivas que generen un mejor impacto en el estado nutricional de los niños. Para lograr el

impacto deseado en este campo, se implementan las siguientes estrategias: *Premio Fundación Éxito por la Nutrición Infantil.* Reconoce el trabajo de organizaciones, gobiernos y personas. Este premio otorga reconocimientos en las siguientes categorías: 1) Intervención nutricional comunitaria e institucional. 2) Investigación en nutrición. 3) Desarrollo de producto alimenticio. 4) Reconocimiento a programas municipales y departamentales. 5) Reconocimiento a toda una vida por la nutrición infantil.

- *Nutrición sana.* Proyectos que generan hábitos de alimentación y estilos de vida saludable para toda la población: fomenta la investigación: apoya el desarrollo de investigaciones y publicaciones que impacten en el mejoramiento de la nutrición de los niños. Fuente: adaptado de <http://www.grupoexito.com.co/index.php/es/estrategias>



Tabla 22. Descripción de los componentes del programa televisivo “Verde Manzana. Magazín Infantil”

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
<b>Propuesta pedagógica</b>	El programa busca proporcionar a la niñez colombiana un conjunto amplio y variado de experiencias que estimulen y fortalezcan el desarrollo del pensamiento creador, de la fantasía y la imaginación, como formas de expresión superior de la inteligencia humana; de la imagen positiva de sí mismo; de actitudes de cooperación social y responsabilidad moral; de la conciencia y apreciación de personas, cosas y hechos del ambiente cultural, de la ecología y la preservación de los recursos naturales; del manejo simbólico del lenguaje y la lógica, es decir, de la apertura al conocimiento científico y tecnológico. Los temas propuestos guardan estrecha relación con los planteamientos de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, y con los conceptos de aprendizaje significativo y desarrollo infantil, atendiendo las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética y estética de los niños, en las relaciones que establecen consigo mismos, con los demás y con el entorno.
<b>Estrategias</b>	Verde Manzana, y las diversas secciones que lo conformaban, aprovechó al máximo la televisión para fomentar en su teleaudiencia alternativas de identidad en la programación educativa para niños. Para cada sección se asignó una técnica específica que es la que lo identifica. Se desarrollaron técnicas novedosas para el programa, como animación en plastilina, animación en acetato, tridimensional y en línea. Esta variedad de códigos responde a la necesidad de llamar la atención a los niños, inventando códigos como un semáforo con manzanas para advertir cuando los más pequeños requerían ayuda de los mayores para hacer el experimento. Se inventaron canciones para reforzar temas tratados como el cuidado y preservación del medio ambiente. Como estrategia, el programa contempla promover por las diferentes secciones que conformaban una presentación diaria, cuatro aspectos básicos de formación para los niños en edad escolar y preescolar: 1) Conocimiento: investigar, describir y explicar la realidad del hombre, su cultura y su entorno natural. Desarrollando el pensamiento analítico, la inducción y la deducción; es decir, de la observación de varios fenómenos, formular una regla general; y de una regla, identificar fenómenos particulares. Ubicar objetos dentro de contextos, Identificar unidades o conjuntos, describir y verbalizar acciones y eventos y explicar el funcionamiento o la estructura de las cosas o artefactos que se encuentran a su alrededor. 2) Valores: propiciar la construcción de escalas valorativas propias de los niños y las niñas, y con ello los parámetros para juzgar o controvertir lo conveniente o inconveniente y así iniciar la formación de valores éticos, morales y de convivencia comunitaria. Partiendo de la identidad personal, de lo propio de cada cual, es decir, toda persona es diferente y, por consiguiente, única e irrepetible. Elementos que ayudan a destacar y respetar las cualidades, aptitudes, intereses y gustos individuales, propiciando la independencia, el criterio propio, para que tengan la posibilidad de coexistir con el resto de personas diferentes y la necesidad de llegar a acuerdos y normas para la convivencia. 3) Creatividad: propiciar el desarrollo de la imaginación, la inventiva y el ingenio, crear lo inexistente, proponiendo alternativas más bellas, eficientes y productivas para enriquecer nuestra cultura y proteger el medio natural. Lo anterior muestra al niño un mundo relativamente racional, lógico y coherente: el “Juego de la Ciencia y la Norma”, la aventura de descubrir, conocer y por consiguiente predecir, ordenar y dominar el mundo. Aunque por otro lado, se le estimula a jugar con lo impensable e irracional, ayudando a deconstruir el proceso racional que tienen las cosas, el orden racional, así, los imposibles vendrán invocados por la imaginación y la necesidad de cambiar muchas cosas que no están bien para los niños. Aquí, también se incentiva escribir, pintar, cantar, bailar, dramatizar y otras formas libres de expresión para que los niños y las niñas desarrollen su capacidad creadora. 4) Transformación: desarrolla las habilidades y destrezas que hagan efectivo el camino de la realidad, mediante la instrumentalidad humana o tecnología, la acción y la fuerza permanente de transformación de la realidad, ayudar a responder en ellos la pregunta ¿cómo se podría hacer realidad lo que imaginamos y no existe? Si en esta búsqueda aparecen fallas, pues son inherentes de ese desarrollo, o si tal vez, inventan lo que ya existe, no importa, porque constituye un valor pedagógico de la experiencia. La conciencia del proceso, de sus éxitos y fracasos, forman el espíritu investigativo y su capacidad transformadora.
<b>Metodología</b>	Se trabajaron secciones con diferentes técnicas teniendo en cuenta que la atención de los niños pequeños se conserva por períodos cortos de tiempo, y la idea de las técnicas diversas con imágenes en movimiento se basó en estudios arrojados del programa infantil Plaza Sésamo, los cuales han determinado también, lo que más gusta a los niños de la televisión son los comerciales. Con estos argumentos, se creó una serie de secciones principales a las que se denominaron: Drama Central, Manos Creativas, Juego de Lenguaje, Recreo, Mundo de Plastilina, Manos Mágicas, Mi pequeño Mundo y línea de la Vida, entre otras. El Drama Central, por ejemplo, es el desarrollo del tema del programa. En este, dos personajes, Connie y Manuel, viven aventuras diferentes que parten de una situación problemática y se desenvuelve en forma de juego y, a lo largo del programa, es interrumpida por las otras secciones que vienen a representar como si trataran de comerciales del mismo programa. En Manos Mágicas, aparecen unas manos que realizan experimentos de física y química muy sencillos; en la línea de la vida, por medio de una línea que se transforma, se hace conciencia ecológica de la preservación de los recursos naturales; en el Mundo de la Plastilina, los niños ven el proceso paso a paso de transformación de este material en la materialización de diferentes objetos que en algunos casos cobran vida; en Mi Pequeño Mundo, se hace alusión al cuidado y seguridad de los niños. El diseño metodológico de un programa rutinario de “Verde Manzana” estaba conformado de la siguiente manera para que casi veintiséis secciones mantuvieran concentrado al niño teleaudiente: Tema central: juegos didácticos (interacción, exterior, uso del cuerpo, comprobar sucesos, intangibles, entre otros). Un presentador realiza manualidades para enseñar procesos de elaboración de piezas didácticas y lúdicas en un set con escenografía sencilla que permita tener los materiales a mano y procesos adelantados en tres o más etapas para optimizar la grabación. El programa incluye 4 entradas del presentador para elaborar las manualidades. Macro: juego creativo: el presentador realiza una actividad en exteriores que da como resultado una pieza gráfica insólita. Video clip animado: música y letra originales de una canción cuyo tema es la adaptación de un cuento escrito por los niños de 6 a 12 años. La canción se ilustra con animación aficionada. Plastilandia: proceso de moldeado de figuras en plastilina realizado en diversas técnicas como el esparcido, puntillismo, esgrafiado, relieve, volumen, técnicas mixtas, mezcla de materiales. El programa solo incluye una sección de plastilina. Manos Creativas: proceso de elaboración de diferentes manualidades en diversas técnicas y experimentos científicos básicos y sencillos. El programa incluye tres manualidades y un experimento. Animación en Línea: animación de situaciones y temas relacionados con ecología, civismo y cultura ciudadana. El programa solo incluye una animación en línea. Niños a Jugar: seis niños practican juegos tradicionales y modernos, rondas infantiles y ejercicios físicos acompañados de música. Cada programa incluye dos secciones. Los Pollitos: Dos jóvenes interpretan a 2 pollitos que desde su cascarón observan, comentan y valoran las diferentes secciones del programa. Cada programa incluye tres intervenciones. El Visitante: un personaje muestra su oficio, su arte o sus particularidades del trabajo. Cada programa incluye la presentación y actuación de un visitante.
<b>Impacto</b>	Funcionó como material de apoyo pedagógico a las madres de casi 70.000 hogares comunitarios del país como un programa general patrocinado por el ICBF en 1998. La gran aceptación que recibió en general “Verde Manzana” por cartas y llamadas a nivel nacional, por la innovación de un programa infantil-educativo con secciones didácticas –algunas realizadas con diferentes técnicas de animación, nunca usadas en programas infantiles nacionales– que daban a los niños fundamentos de ciencia, tecnología, ecología, valores, hogar y niñez. El programa ganó el premio India Catalina al mejor programa infantil 1997-1998 y fue también nominado en los Premios Simón Bolívar para el mismo año. Una programadora brasilera compró algunos capítulos, en Cuba se comenzará a transmitir y desde México han solicitado que envíen una muestra del programa para estudiar su compra.

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
<b>Evaluación</b>	<p>Para la evaluación de los programas se utilizaron 3 estrategias: 1) Grupos focales. Los primeros capítulos se los presentaron a los niños de diferentes edades y grupos socioculturales en colegios oficiales y privados. De este punto, se obtuvo una importante observación; que la atención de los niños se dispersaban cuando los personajes hablaban entre ellos y no había movimientos o acciones que acompañaran el diálogo. 2) Un correo con los televidentes en los que se obtuvo información sobre las secciones de su predilección, sugerencias y comentarios. 3) Un estudio elaborado por un Centro de Análisis y Estudios para determinar quiénes eran los televidentes del programa, sus edades, los lugares de procedencia, los comentarios que hacían al respecto de la correspondencia recibida. La metodología empleada en este estudio se realizó sobre una muestra de 300 cartas al azar, enviadas por los televidentes. Los datos se analizaron con frecuencia de mención y por cruces con las edades representativas, arrojando los siguientes resultados:</p> <p>Los televidentes del programa son más niñas que niños y están en edades promedio de 6 a 11 años, con tendencia a una audiencia de edad de 4 a 5 años.</p> <p>Los lugares de procedencia con mayor frecuencia de participación fueron Bogotá, Tolima, Medellín, Cali, Cundinamarca, Valle.</p> <p>Los comentarios que hacen referencia al programa son muy buenos. El 34% considera que con los trabajos de las diferentes secciones aprenden, es educativo, creativo. El 23% disfruta del programa. El 12% felicita a "Verde Manzana" y considera que el programa es excelente. El 8,6% es su programa favorito entre otros.</p> <p>De otro lado, hay dos hechos que si bien no pueden ubicarse como estrategias de evaluación, son una muestra de aceptación del programa: el premio India Catalina al mejor programa infantil y la nominación al premio Simón Bolívar.</p> <p>Debilidades. Con base en las cartas y llamadas recibidas y utilizadas para evaluar sus secciones y su impacto en la población, se pudo establecer que "Verde Manzana" no fue tenido en cuenta en la gran mayoría de instituciones educativas pese a su alto potencial en innovaciones y temas relacionados con ciencia, tecnología, manualidades y ejemplos de la vida diaria de los niños. Los maestros rara vez colocaban como tarea observar un programa o aprovechar al máximo los temas trabajados.</p> <p>Que no se transmitieron los 120 programas diseñados por los altos costos de funcionamiento y el ICBF y Televideo no pudieron encontrar recursos importantes para seguir adelante con las transmisiones, se estima que faltó un 25% de los programas. Aquí vemos, cómo ninguna programadora nacional, estatal o privada, se interesó por comprar parte de la programación, ya que prefieren adquirir programas de relleno bastante antiguos y, por supuesto, más baratos.</p>

Tabla 23. Descripción de los componentes de "Zona Común"

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Propuesta pedagógica</b>	<p>Difundir información sobre diferentes temas de infancia con el fin de contribuir con el desarrollo social, educativo y cultural de las niñas y los niños y crear cuestionamientos sobre los comportamientos, actitudes y prácticas de la sociedad frente a la niñez.</p> <p>Se hace cubrimiento periodístico de eventos, situaciones o temáticas que involucren a la infancia y que el equipo de producción considere de gran importancia y trascendencia para que la población en general se entere de la legislación existente que defiende los derechos de los niños, diferencias culturales de las regiones del país, promover la resolución de conflictos individuales o colectivos, conocer la oferta institucional que responda a las necesidades de la niñez para crear una demanda social, entre otras.</p>
<b>Estrategias</b>	<p>"Zona Común" en un magazín periodístico que busca constituirse en una fuente de información especializada y objetiva sobre las temáticas de infancia. Por tal motivo, y teniendo en cuenta que el tratamiento de la información se realizó de una manera seria y con profundidad, se planteó como una de las políticas del programa, la investigación, utilizada como una herramienta que permitiera conocer los diferentes puntos de vista sobre las temáticas tratadas, entregando a los interesados elementos claros y de gran utilidad para su trabajo o su cotidianidad, analizar las causas y consecuencias de las problemáticas y escuchar a los involucrados.</p> <p>Lograr la atención de los oyentes, depende tanto de la información que se difunda como de la forma en que se haga. Por eso, "Zona Común" buscó ser una magazín ágil, rico de escuchar, que no aburriera a los oyentes, con una cantidad de información entregada por un par de locutores que no paran de hablar y que diera tiempo de ubicarse en un contexto y una situación que los puede involucrar directa o indirectamente.</p> <p>Por lo anterior, se plantea la realización de crónicas, reportajes, cuñas, píldoras, cortinas musicales, entrevistas, testimonios y otros recursos, que bien utilizados le dan al programa los aires necesarios para no cansar a los oyentes y lograr enriquecer el espacio radial.</p>
<b>Metodología</b>	<p>Los temas que se trataron están íntimamente ligados con los Derechos de las Niñas y de los Niños, aunque existen otro tipo de temas que salen como propuestas de las diversas regiones del país, facilitando la realización de una programación descentralizada y diversa, y que, a la vez, se identifiquen entre sí como territorios nacionales y colombianos.</p> <p>Los conductores del programa fueron comunicadores sociales con cierta experiencia, auxiliados por estudiantes de periodismo de varias universidades del país, interesados en la temática expuesta por el espacio radial y que están haciendo sus pasantías en la emisora. De tal manera, metodológicamente se abordaron aspectos o problemáticas que afectaban o promovían el desarrollo integral de la infancia, como por ejemplo: Las niñas y los niños en el conflicto armado; prostitución infantil; agresión social o familiar contra la infancia; adopción en Colombia y tráfico de niños; la religión y su influencia en el comportamiento y desarrollo de la infancia; el secuestro de niños y niñas; la utilización de los niños para el tráfico y cultivo de drogas (prevención); los niños con discapacidad física; la fantasía, las leyendas y los mitos del país.</p> <p>La programación fue muy amplia y cada capítulo ocupó por una sola temática, así, se hizo necesario que semanalmente se fueran cambiando los casos o información que con respecto han venido trabajando, solicitando o planteando a lo largo del país. Se comentó o anunció el tema del programa siguiente para captar mayor la atención del público y, además, resolver las inquietudes que tienen con respecto a dicho tema.</p>
<b>Evaluación</b>	<p>No existe un estudio de audiencia sobre si el programa desarrolló sus objetivos iniciales en el territorio nacional, ya que es muy costoso hacer este tipo de estudio, solo la emisora pudo saber si su señal llegó y se escuchó por medio de llamadas telefónicas y correspondencia escrita desde diversas regiones del país, estimulando el trabajo que subterráneamente se viene realizando.</p> <p>En 1997 se realizó una evaluación del programa implementado en las regiones por medio de un formato de evaluación, que pese a sus limitaciones propias con la comunidad se recibieron elementos de suma importancia para el proyecto. En esta evaluación participaron: las autoridades del lugar, madres comunitarias, padres de familia, la red de maestros, las radios comunitarias y otras personas que hacían parte de la comunidad. Responder que "Zona Común" impulsaba mucho lo comunitario, especialmente en los adolescentes, quienes veían una posibilidad real de colaborar con sus respectivas comunidades. También se pudo establecer que la audiencia infantil es la más baja debido a que el sentido y el lenguaje aplicado en cada una de sus emisiones no captaron el interés deseado; sin embargo, afirmaron que la programación es para adultos con información de la infancia, haciendo énfasis en sus derechos.</p> <p>En otro aspecto de la evaluación, el equipo de producción de "Zona Común" se reunió mensualmente para definir y evaluar los temas que se abordarán durante ese tiempo, los aspectos que se planteará y el tratamiento adecuado que se le dará a la información.</p> <p>De igual manera se realizó el comité editorial cada semana, se prepararon los programas, se revisaron y seleccionaron los pregrabados, se definieron los aspectos del guión, la música, las entrevistas, entre otras. Contó mucho el pedido o la solicitud de una temática específica que hubiera sido solicitada desde algún rincón del país, tratando de dar respuesta al público que le hace el seguimiento al programa.</p>

<b>Evaluación</b>	<p>Debilidades. No se encontraron debilidades de consideración debido a que como era un espacio para adultos con temas de la infancia, siempre mostraron mucho interés con las temáticas que se iban desarrollando. Las que se presentaron obedecieron a la falta de conocimiento de conceptos teóricos y de implementación, que fueron resueltos y seguirán siendo resueltos por quienes le apostaron a promover las radios comunitarias.</p> <p>Oportunidades. Se iniciará el contacto con instituciones estatales y privadas, ONG y otras entidades que puedan ser fuentes de información para el trabajo que se desea fortalecer en región. De igual manera, existe la posibilidad de vincular a las personas que hacen parte de la Red de Radio para Niños y Niñas y, si es posible, algunas de las personas que conforman la Red de Maestros, quienes, desde el trabajo que realizan en sus municipios, pueden enriquecer la propuesta radial de "Zona Común".</p> <p>"Zona Común" también tiene como oportunidad de crecimiento, difundir material radial sobre temas de niñez, realizado por instituciones, emisoras, centros de producción o universidades en diferentes ciudades del país que puedan apoyar los temas en el programa. Eso también permitirá fortalecer nuestro recorrido por el territorio nacional.</p> <p>Fortalezas. Es un espacio radial que desarrolla estrategias de comunicación utilizadas como herramienta para el desarrollo de la población infantil, creando referentes para mirar, informar, pensar y actuar con la niñez, promoviendo pautas de comportamiento y de valoración, fomentando espacios en los que los niños y las niñas tengan la palabra, que se apropien de sus derechos, presentando nuevas formas de relación y convivencia entre niños, niñas y adultos, generando, de paso, propuestas para un proyecto social en el que participamos todos. Es por eso que los productos comunicativos que se elaboran se constituyen en un material informativo, pero también formativo y propositivo.</p> <p>De los programas creados por el Ministerio de Comunicaciones, este es sin duda el que más cautivó a los adultos con respecto a la infancia, sirviendo además como propuesta en las respectivas comunidades, la creación, ampliación o estructuración de las radios comunitarias con la idea de que lo comunitario hace parte de lo nacional, con cabida para todas las propuestas que desde el orden comunicativo se quieren realizar.</p> <p>Amenazas. Que por el factor económico se empiece a pensar en que una emisora debe anunciar publicitariamente para poder sostenerse, perdiendo ese esfuerzo tan grande que hacen las comunidades para ello, ya que por medio de bazares, rifas, colectas y otro tipo de eventos reúnen los fondos necesarios, pero siempre escasos, para mantenerse al aire. La comunidad respondió solidariamente con todas aquellas personas que directa o indirectamente trabajaron en ese proyecto que sería muy arriesgado no liderar empresas como estas.</p>
-------------------	---

Tabla 24. Descripción de los componentes del programa radial Colorín ColoRadio

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
<b>Propuesta pedagógica</b>	Colorín ColorRadio busca captar y sostener la audiencia infantil, diseñando siempre una programación respetuosa y estimulante, con el ritmo propio de los niños, en un día normal. La emisora maneja el concepto de que es hecho para niños por los propios niños, son ellos quienes en muchos casos establecen la orientación de los diversos programas que se emiten.
<b>Estrategias</b>	Encontramos en la emisora varios puntos para ser tenidos en cuenta a la hora de llegar y mantener su radioaudiencia infantil: El tono de la locución: es alegre, lúdico, entusiasta y tierno. El lenguaje de la locución y/o animación: es infantil, directo, creativo, metafórico, objetivo, entusiasta y tierno. Las actitudes de los locutores: son sensibles, positivas, creativas, tiernas, optimistas, soñadoras, cultas, y en general, congruentes con su discurso. Son personas que están interesadas en trabajar con los niños y niñas, con amplio sentido de la comunicación e intuitivos. Los concursos que realiza: son telefónicos, por cartas y presenciales en eventos. Buscan fomentar la creatividad, el conocimiento y la habilidad. Se realizan concursos de dibujo, cuentos, poesía o invención. La emisora cree en los mensajes cuya estrategia de comunicación contacte a los niños, en frases musicales, en contenidos de gran calidad estética, en concursos estimulantes, en el derroche de imaginación y en la prudencia para dirigir la estrategia publicitaria. La estrategia publicitaria: no incluye pautas de productos que tengan que ver directa o indirectamente con la generación de consumo en los niños. Solo se anuncia en términos de provechoso y utilidad para la infancia. Tal es el caso, que bebidas alcohólicas y cigarrillos no se anuncian. Para que otro tipo de términos como matar, dañar, pelear, entre otras, aparezcan en las cuñas, se realizan por el mismo equipo de la emisora facilitando así la máxima comprensión del mensaje publicitario para los niños y niñas.
<b>Metodología</b>	El equipo de trabajo con que cuenta la emisora es de alta calidad profesional y humana, entre ellos encontramos comunicadores sociales, pedagogos musicales y psicólogos infantiles. La manera de hacerle llegar a la infancia oyente hacen parte de cómo ellos vivencian un día común y corriente entre sus diversas rutinas y actividades por medio de 20 programas.
<b>Impacto</b>	Aunque no se han hecho estudios específicos sobre su impacto, la difusión del programa ha crecido tanto individual como colectivamente (instituciones educativas) gracias a las cartas y llamadas telefónicas que se reciben a diario. Mensajes de reconocimiento, agradecimiento y sugerencias, hacen parte de la nutrida correspondencia. En la mayoría de estos casos se estimula que nunca vaya a terminar la única emisora infantil que existe en el país. No solamente hecho por los niños y niñas sino también, padres de familia y gente relacionada con el sector educativo.
<b>Evaluación</b>	<p>Tampoco existe este tipo de estudios para el proyecto completo, el factor económico resulta determinante a la hora de establecer el rating, pero la correspondencia por cartas, las llamadas telefónicas y el nivel de convocatoria, especialmente de tipo cultural, han podido mostrar paulatinamente que no solo se mantiene su audiencia sino también que ha crecido. Respecto a su programación, es seguida cuidadosamente por sus coordinadores en la medida en que muchos se realizan en vivo y son precisamente los niños y las niñas quienes dan sugerencias para que un tema determinado sea incluido o no, y esto de alguna manera sirve de seguimiento a la programación.</p> <p>Debilidades. El punto neurálgico de la emisora es definitivamente que no se han establecido estudios de audiencia ni mercadeo, para establecer las características del público infantil oyente. Como la empresa es de carácter privado, no tiene como prioridad invertir económicamente en una emisora que todavía no goza de la confianza necesaria en los adultos. Esto es decisivo a la hora de pautar en la emisora, ya que son pocos los llamados a anunciar debido a las limitantes obvias de una emisora netamente infantil. Otro aspecto para tener en cuenta como debilidad, es que en las instituciones educativas de la ciudad no incitan el uso de la radio en los estudiantes; primero, porque no impulsan los medios de comunicación como herramientas de aprendizaje o recreación y, segundo, porque en muchas ocasiones no conocen ni han escuchado la emisora, perdiendo los niños la posibilidad interesante de apropiarse de este medio.</p> <p>Oportunidades. La emisora puede ser promovida a nivel institucional para todas aquellas personas que de una manera u otra están comprometidas con el desarrollo infantil, sea formal o no formal. La utilización de la radio es hoy día, un medio que todavía se subutiliza y que, por tanto, se desconocen sus verdaderos alcances respecto a la educación en nuestro país.</p> <p>Fortalezas. Es la única emisora del país y de Latinoamérica en programación infantil todo el día. Su carácter es recreativo-musical y posibilita en los niños el disfrute de su mundo lúdico, recreativo y del conocimiento por la variedad de su programación dinámica y renovadora. Además, tanto la publicidad como la programación son congruentes con el discurso que manejan los profesionales a su cargo, ya que propenden en los niños por todos los valores, derechos y deberes que poseen, generando actitudes positivas que les sirvan en su reconocimiento como niños en nuestro país, por ejemplo, generando en ellos una conciencia ecológica.</p> <p>Amenazas. Sin duda, la amenaza más latente para la emisora es que si no vende, se expondrá a su cierre. La falta de interés de muchas empresas por no poder anunciar de manera "sana" en Colorín ColorRadio genera permanente incertidumbre en su interior. Si no hay pautas publicitarias, no se mantiene la emisora. A esto se le suma la poca confianza que en general caracteriza a muchos adultos por las cosas que tienen que ver con los niños y niñas, pensando que es poco provechoso invertir en ello, como es el caso de una emisora exclusivamente infantil. Aunque hay que anotar que culturalmente pueden haber ciertos impedimentos para que los mismos niños escuchen una emisora infantil y prefieran hacerlo con el resto de emisoras adultas que suenan a diario en muchos lugares de la ciudad, especialmente las musicales.</p>

Tabla 25. Descripción de los componentes de “Fiesta de la Lectura”

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
<b>Componentes</b>	<p>Dotación. Provee libros y materiales de calidad para la realización de actividades dirigidas al fomento del lenguaje oral y escrito, y de las diferentes formas de expresión.</p> <p>Las bibliotecas infantiles son herramientas para promover el despliegue de las expresiones de los niños y las niñas, para fortalecer sus capacidades, su autoestima y su desarrollo integral. La circulación de los libros en las familias acerca a todos los miembros a construir significados sobre el entorno cercano y el mundo, al encuentro con las historias.</p> <p>Formación. Ofrece formación y acompaña las actividades de los agentes educativos que harán uso de los materiales del componente anterior de acuerdo con el modelo de actividades de lectura inicial desarrollado por Espantapájaros Taller.</p> <p>Evaluación. Ofrece retroalimentación sobre el desarrollo de este proceso a partir de una evaluación continua del mismo.</p>
<b>Estrategias</b>	<p>La Universidad Nacional de Colombia realizó en el año 2008 la evaluación de la estrategia la “Fiesta de la Lectura”, implementado en los Hogares Infantiles del ICBF en 5 regiones de Colombia: Bogotá y Soacha, Costa Atlántica, Zona Cafetera y Buenaventura. Las conclusiones generales del estudio fueron:</p> <p>A partir de la implementación del programa “La Fiesta de la Lectura – Fase 1” se presentaron notables mejoras en las prácticas de los agentes educativos con los niños en el aula, en el clima emocional y en la lectura conjunta en todas las regiones.</p> <p>Las prácticas ligadas a la tradición oral se fortalecieron o se incrementaron a partir de la implementación del programa. En algunos lugares comenzaron a insertarlas dentro de actividades relacionadas con la lectura. En sitios particulares como Buenaventura, los actores del programa insistieron mucho en el fortalecimiento que este programa ha dado a algunas de sus iniciativas en favor de la promoción del rescate de sus tradiciones y de su cultura local.</p> <p>Las relaciones entre agentes educativos y niños parecen mejorar desde que el programa inició sus acciones. Estas relaciones se basan cada vez más en interacciones amistosas, y se registran reacciones cada vez más calmadas y menos violentas en los niños ante los llamados de atención hechos por las agentes educativas.</p> <p>A pesar del involucramiento de los padres y otros agentes en los Hogares Infantiles en todas las regiones, solo en las regiones Bogotá-Soacha y Zona Cafetera se han notado cambios importantes en la percepción de los padres sobre los conocimientos y las habilidades alfabéticas iniciales de sus hijos.</p> <p>En Bogotá-Soacha y en la Zona Cafetera existen diferencias importantes en la disposición general del espacio y los muebles en los Hogares Infantiles a partir de la implementación del programa.</p> <p>Los cambios más notables y significativos en las acciones y en el ambiente de la bebeteca a lo largo del programa se dieron en Medellín.</p>
<b>Evaluación</b>	No se especifica.
<b>Recomendaciones</b>	<p>Del estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia, se realizaron las siguientes recomendaciones:</p> <p>Trabajar un poco más las relaciones entre prácticas orales y prácticas de lectura.</p> <p>Establecer más actividades y dinámicas de trabajo con los padres (además de las ya generadas) que los lleven a fijarse en su propia práctica de lectura conjunta y a observar con mayor precisión los logros de aprendizaje en sus hijos.</p> <p>Dar más apoyo institucional a las iniciativas de los Hogares Infantiles de mejorar su infraestructura y sus espacios físicos para la realización de actividades de lectura con los niños.</p> <p>Ofrecer garantías de apoyo y sostenimiento al trabajo de los socios regionales participantes en el componente de formación de esta fase de “La Fiesta de la Lectura”, dado que este programa ha tenido efectos positivos en muchas áreas que antes no estaban previstas.</p> <p>Revisar algunos instrumentos de evaluación que presentan algunos problemas de formulación (Presencia de materiales en el Hogar Infantil), de pertinencia con respecto las acciones del programa (Expectativas niño-agente educativo) y de tipo operativo que hacen difícil su diligenciamiento (Primeros acercamientos a la lectura, actividades relacionadas con el lenguaje por edades).</p>



## Modalidades de atención integral a la primera infancia (AIPI) en el ámbito distrital

En relación con el panorama del Distrito Capital, la base documental con la que se cuenta proviene fundamentalmente de entidades públicas como la Secretaría de Educación Distrital (SED), la Secretaría de Integración Social (SDIS), y la Alcaldía de Bogotá, D.C. También se incluyen dos documentos académicos producidos por el Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE). Los contenidos desarrollan algunas conceptualizaciones y en general hacen referencia a políticas que se concretan en planes de desarrollo referidos a los niños y las niñas capitalinos, y a los lineamientos e investigaciones sobre la primera infancia. La tabla 26 resume la revisión inicial de la sistematización.

### Hacia la construcción de una ciudad más amable y justa: políticas de niñez y juventud en Bogotá 2001-2004

El documento forma parte del Plan de Desarrollo “Bogotá para Vivir Todos del Mismo Lado 2001-2004”, el cual “recoge los desarrollos ciudadanos, humanistas y democráticos como brújulas orientadoras de la acción municipal, cuya meta es contribuir a la construcción de una ciudad amable con todos sus habitantes y de manera privilegiada con sus niños y niñas” (p.3). El plan establece siete grandes objetivos, uno de los cuales está dirigido a la familia y la niñez. El documento toma como marco de referencia la Convención de los Derechos de los Niños, la Constitución Política de Colombia de 1991 y, más específicamente, la propuesta de UNICEF, la cual, desde inicios de los años noventa, trabaja por la construcción de mejores ciudades para los niños, impulsando el movimiento mundial Alcaldes Amigos de la Infancia, y luego, a partir de 1996, la iniciativa de “Ciudades Amigas de los Niños”.

En el plan “Bogotá para Vivir Todos del Mismo Lado 2001-2004”, del entonces alcalde Antanas Mockus Sivickas, la niñez pasa a ocupar un lugar privilegiado. La política sobre el tema deja de estar dispersa en el conjunto de la política social y se fija el objetivo específico de Familia y Niñez, cuya meta es: “Crear condiciones para que niñas y niños puedan vivir su niñez y apoyar los comportamientos solidarios de las diferentes formas de familia y de sus integrantes” (p. 13).

El plan reconoce que hablar de niñez encierra en realidad una gran diversidad económica y cultural que da lugar a necesidades igualmente diversas y, por consiguiente, a la exigencia de diseñar y aplicar diferentes estrategias. En el objetivo de Familia y Niñez, el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) (hoy Secretaría de Integración Social

(SDIS)), planteó cinco programas: 1) Cartas de navegación para la política social, 2) Educación para el amor y familias gestantes, 3) Mundos para la familia y la niñez, 4) Familias educadoras y 5) Desarmarnos con amor. El primero tiene como propósito ofrecer a niñas, niños y familias un espacio de formación para la participación y la convivencia.

### Modalidades de atención

En relación con las modalidades de atención, se identifican cuatro: 1) Jardines Infantiles: funcionaban 82 unidades operativas, con dependencia total del presupuesto del DABS, que seguía en las políticas y los lineamientos del nivel central; 2) Casas Vecinales: funcionaban 117, organizadas en acciones comunitarias conformadas por madres educadoras que se vinculaban al DABS mediante una relación contractual en la cual la entidad aportaba ración nutricional, material didáctico, bonificación y seguridad social, guarda y custodia; 3) Acciones Solidarias con las Niñas y los Niños: actividades de apoyo dirigidas a mejorar la calidad de la atención ofrecida en los Hogares Comunitarios del ICBF (HOBIS); y 4) Alianzas Amigas para la Niñez: convenios con organizaciones de la sociedad civil, las cajas de compensación familiar, el sector productivo, los grupos comunitarios y otras entidades del Estado, con el ánimo de potenciar recursos destinados a la educación inicial. Por otro lado, se encuentran los Centros Amar de Integración, los cuales atienden niñas y niños menores de 14 años que se encuentran en alto riesgo debido a los oficios de sus progenitores (prostitución, reciclaje y comercio callejero), muchos de los cuales están por fuera del sistema educativo, no cuentan con servicios de salud, presentan deficiencias nutricionales y se hallan expuestos a los peligros de la calle. La atención en los centros contempla tres componentes: físico (salud y nutrición), cognitivo (desarrollo de habilidades y competencias de pensamiento) y socioafectivo (desarrollo de la autonomía y construcción de un proyecto de vida). Adicionalmente, el proyecto “Familias Gestantes: Bebés Sanos y Deseados”, dirigido a familias gestantes de estratos 1 y 2, con necesidades básicas insatisfechas, tiene componentes de nutrición, salud y formación.

### Recursos

Se destaca como una propuesta por objetivos, no por sectores. Es, en varios sentidos, un camino hacia la integralidad y la corresponsabilidad, debido a que entraña la articulación de las entidades distritales entre ellas, con las nacionales, el control político de la Personería, la Contraloría y el Concejo de Bogotá, y la participación activa de los organismos internacionales, las organizaciones de la sociedad civil y el sector productivo. La estrategia de acción intersectorial, lejos de traducirse en una multiplicación de nuevos proyectos y servicios para cumplir los obje-

**Tabla 26.** Base documental en el Distrito Capital

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
1	Programa intersectorial. Ser feliz creciendo feliz	Secretarías de Integración Social, Educación, Salud y Cultura, Recreación y Deporte	2013
2	CBN 1014 Informe Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012	Secretaría de Educación del Distrito	2012
3	Informe de Avance sobre la ejecución del Plan Indicativo de Gestión-Vigencia 2012. CBN 1013. Programa 1. Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia	Secretaría de Educación Distrital	2012
4	Plan de Desarrollo 2012-2016. "Bogotá Humana". Acuerdo 489 del 12 de junio de 2012 por el cual se adopta el plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016 "Bogotá Humana"	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Concejo de Bogotá, D.C.	2012
5	"Bogotá Humana" y la Primera Infancia: La Primera Infancia en el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2012
6	Programa de Atención Integral a la Primera en Bogotá (Documento preliminar)	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (Bogotá Humana)	2012
7	Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Proyecto 735	Secretaría de Integración Social (SIS), Plan de Gobierno: "Bogotá Humana"	2012
8	Decreto 121 DE 2012 (Marzo 21) "Por medio del cual se crea el Consejo Consultivo Distrital de Niños Niñas y Adolescentes y los Consejos Locales de Niños Niñas y Adolescentes"	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2012
9	Proyecto 901 Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2012
10	Acuerdo 480 DE 2011 (Diciembre 16) "Por medio del cual se establecen políticas para la adopción de las salas amigas de la familia lactante en el ámbito laboral en las entidades distritales y se dictan otras disposiciones"	Concejo de Bogotá, D.C.	2011
11	Decreto 520 de 2011 "Por medio del cual se adopta la política pública de infancia y adolescencia de Bogotá D.C."	Concejo de Bogotá, D.C.	2011
12	Gestión social integral antecedentes y transformaciones: un recorrido por su historia	Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá D.C.	2011
13	La política pública de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021	Alcaldía Mayor de Bogotá. Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (CODIA)	2011
14	Inspección, vigilancia y control a las instituciones que prestan simultáneamente el servicio de educación inicial, desde enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia (AIP) y de educación preescolar en el D.C. Orientaciones generales	Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación del Distrito	2011
15	Resolución 1631 de Noviembre 15 de 2011 "Por la cual se establece, reconoce y reglamenta el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia al interior del Consejo Distrital de Política Social".	Secretaría de Integración Social. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2011
16	Nuestra niñez y juventud cuenta contigo. Oscilaciones y horizontes de la política de infancia, adolescencia y juventud en Bogotá	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2011
17	Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá	Secretaría de Integración Social (SIS)	2010
18	Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito	Secretaría de Educación del Distrito. Secretaría de Integración Social. Universidad Pedagógica Nacional	2010
19	Proyecto de Acuerdo No. 081 de 2010 "Por medio del cual se garantiza el acceso progresivo de niños y niñas a los grados de prejardín, jardín y transición a las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones"	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2010
20	Decreto 057 de 26 de febrero de 2009 "Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de educación Inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el decreto distrital 243 de 2006.	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2009
21	Proyecto de acuerdo No. 356 de 2009 "Por medio del cual se reglamenta en el Distrito Capital el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los niños y niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (cognitivo, sensorial, físico y socioambiental) y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación para la atención a la diversidad"	Concejo de Bogotá, D.C.	2009
22	Atención integral a la primera infancia en situación de discapacidad en el Distrito Capital. Convenio por la primera infancia y la inclusión social	Fundación Saldarriaga Concha. Alianza de Instituciones por la Infancia. Bogotá D.C.	2009
23	Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá.	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2009
24	Lineamientos técnicos y plan de trabajo propuesto para la construcción de una escala de desarrollo infantil para la primera infancia en Bogotá.	CINDE	2008

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO
25	Proyecto 497: Infancia y adolescencia feliz y protegida integralmente	Secretaría de Integración Social Subdirección para la Infancia	2008
26	Currículo para la formación de familias. El papel de la familia en el desarrollo infantil. Convenio 2530 de 2007 "Por la atención integral a la primera infancia en el Distrito Capital"	Secretaría de Integración Social	2008
27	Proyecto de acuerdo 335 "Por medio del cual se establece el acceso de niños y niñas a los tres grados de enseñanza preescolar a cargo de las instituciones oficiales educativas del Distrito Capital"	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2008
28	Recomendaciones para la política pública de primera infancia en materia de educación inicial a partir del estudio de cinco modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá, Colombia	CINDE	2006
29	Respuestas grandes para grandes pequeños. Lineamientos primer ciclo de educación formal en Bogotá de Preescolar a 2do. Grado de Primaria	Secretaría de Educación del Distrito	2006

tivos del Plan de Desarrollo, pretende optimizar las intervenciones y evitar duplicidades.

Varios de los proyectos de inversión social del Distrito se financiaron a través de alianzas con la Nación, organismos internacionales y ONG. De hecho, la coordinación y las alianzas tuvieron cada vez mayor importancia en la ciudad para hacer más efectivos los programas y apalancar y focalizar recursos. Aunque los montos aportados a través de las ONG y los organismos internacionales no fueron cuantiosos en relación con las necesidades del Distrito, se valoraron positivamente, ante todo, porque fueron ágiles y estratégicos.

A través del Régimen de Organización y Funcionamiento de las cajas de compensación familiar, se creó el Fondo para la Atención Integral de la Niñez y Jornada Escolar Complementaria, el cual contaba con los recursos que provenían de un porcentaje máximo aportado por las cajas, aprobado por la ley 633. Así que, como una importante muestra de corresponsabilidad social, una parte de los aportes parafiscales que recibían las cajas se debía destinar, ya no a los niños de los afiliados, sino a los niños y las niñas más pobres. De esta manera se consiguió que las cajas no solo pagaran los cupos de los niños, sino que se asociaran con el DABS en la construcción de 4 nuevos jardines sociales para seguir ampliando la cobertura.

En conclusión, se puede afirmar que las alianzas con sectores públicos y privados no solo a nivel distrital sino nacional e internacional, permitieron la consecución de recursos para los programas. En este sentido, los aportes técnicos y económicos de UNICEF a los proyectos del Distrito se consideraron muy importantes y valiosos.

Con la urgencia de cumplir las metas propuestas, y dado que en el Concejo de Bogotá no se tomaban decisiones con suficiente rapidez en torno a los temas tributarios, la administración decidió pedirle a la ciudadanía que aportara recursos voluntariamente para seguir transformando la ciudad. Este sistema de aporte voluntario, creado mediante el decreto 40 de 2002, contempló distintos mecanismos que permitían a la ciudadanía contribuir a financiar la gestión de la ciudad. El primero de ellos represen-

tado por un pago adicional del 10% sobre el impuesto predial. El plan se complementó con un ejercicio de presupuesto participativo, debido a que las ciudadanas y los ciudadanos que aportaban voluntariamente el 10% adicional en sus impuestos tenían derecho a elegir entre 15 proyectos, a cuál querían que se destinara su dinero. Los seis proyectos más votados fueron: 1) Atención a mayores de 60 años en condiciones de pobreza, 2) Atención a población en alto riesgo, 3) Centros educativos en zonas marginales, 4) Empleo para jóvenes de la calle y 5) Complemento alimenticio.

#### *Dinámicas*

En esta propuesta se identifican como ideas rectoras de las políticas públicas sobre niñez y juventud, la participación y la corresponsabilidad, ligadas al cometido de favorecer la intersectorialidad y aplicar una concepción integral del ser humano. La forma como se pensó el Plan de Desarrollo "Bogotá para Vivir Todos del Mismo Lado", por objetivos y no por sectores, ha llevado a que las entidades, que son las que en la práctica prestan los servicios y concretan las políticas, hayan realizado esfuerzos de coordinación para alcanzar las metas propuestas pero, aunque todos los objetivos del plan se entrelazan y tienen efectos sobre las políticas sociales en conjunto, cuatro de ellos apuntan en especial a garantizar los derechos fundamentales de la niñez y la juventud: Cultura ciudadana, Educación, Familia y Niñez, y Justicia social. Esta dinámica se puede visualizar como una aplicación de la noción de red, tejida en este caso por el hilo conductor de una corresponsabilidad que involucra, en primer lugar, a las entidades mismas del gobierno distrital. Desde ese punto de vista, la interinstitucionalidad significa también que las diversas instituciones de la organización administrativa del Distrito son corresponsables de los resultados que logren las políticas y que las metas solo podrán cumplirse en la medida que esa responsabilidad compartida se haga efectiva.

La planeación por objetivos y el esquema transversal de este plan ponen de manifiesto la intención de adoptar una visión integral y efectuar una reingeniería de la administración pública que comien-

za confrontando a los funcionarios con el reto del trabajo intersectorial y el aprendizaje de la coordinación y la cogestión, con todas las dificultades que supone armonizar las lógicas y los lenguajes propios de cada institución.

En cuanto a la corresponsabilidad, se reconoce que la familia, en efecto, es la institución donde deben sentarse las bases del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, donde se puede aprender la tolerancia y desarrollarse cabalmente la personalidad. Pero también se reconoce que la familia pertenece a una sociedad, que puede favorecer u obstaculizar el cumplimiento de sus deberes y derechos con los niños y los jóvenes. En este sentido, es claro que el Estado es el llamado a garantizar que la familia y la sociedad cumplan sus obligaciones con la niñez y la juventud, para lo cual debe implementar acciones integrales de protección, atención y prevención, dirigidas a mejorar la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes, acciones que, por su naturaleza y por la población a la que se orientan, deben responder a estrategias interdisciplinarias, coordinaciones interprogramáticas e intersectoriales, y articulación entre la sociedad civil y los sectores privado y oficial. La mención explícita en la propuesta de las “diferentes formas de familia” merece ser destacada, porque invita a adoptar un punto de vista más democrático, pluricultural y respetuoso respecto a lo que se debe entender por familia y a las diversas fisonomías que esta institución toma, tanto en las sociedades modernas como en las tradicionales.

### Componentes

La propuesta responde a las disposiciones de la Convención de los Derechos de los Niños, tomando sus cuatro grandes categorías: supervivencia, desarrollo, protección integral y participación. Estas permitieron el planteamiento de los correspondientes programas.

Dentro del *derecho al desarrollo* se plantearon los programas de “Nutrir para el futuro” que busca mejorar las condiciones nutricionales de los grupos poblacionales que atendían en el DABS, el ICBF y la SED, a través de asistencia alimentaria, educación nutricional, articulación y optimización de los esfuerzos intra e interinstitucionales y el seguimiento del estado nutricional.

“Integración familiar y comunitaria” en Centros de Desarrollo Comunitario (CDC), “Redes para la democracia familiar” y “¡Movilicémonos! Apoyo adecuado y transitorio para familias en riesgo”, son proyectos para estimular los comportamientos solidarios, la integración familiar y comunitaria, la conformación de redes locales de apoyo y detección, prevención, intervención y sanción de la violencia intrafamiliar y el abuso sexual, y la atención inmediata (en los centros Oír Ciudadanía) de familias y/o personas en condiciones de marginalidad o crisis social, emergencia, calamidad y contingencia. El abuso

sexual y la explotación económica se combatieron a través del proyecto “Atención Integral a Niños y Niñas Víctimas de Delitos Sexuales y de las Peores Formas de Explotación”. El abandono, el desarraigo y el maltrato a niñas y niños menores de 18 años se atendieron mediante el proyecto “Protejamos la Vida: Niños y Niñas Menores de 18 Años en Situación de Alta Vulnerabilidad”, dirigido a la protección transitoria o definitiva de niños y niñas que ameriten medida de protección legal, de atención integral especializada a niñas y niños con limitaciones mentales, el cual apoya y orienta a las familias para hacerlas corresponsables de su cuidado y protección.

Se identifican como fundamentales los programas “Mundos para la Niñez de 0 a 5 años: Educación Inicial” y Centros Amar de Integración, dirigidos a brindar mayor cobertura y mejoramiento de la calidad educativa. El objetivo del primero es: “contribuir a crear condiciones para que los niños y las niñas de 0 a 5 años del Distrito Capital con necesidades básicas insatisfechas, sean reconocidos como sujetos de derechos y vivan plenamente su niñez a través de la creación y el fortalecimiento de espacios de socialización que promuevan su supervivencia, desarrollo, protección y participación”.

En lo que se refiere al derecho a la participación, merece especial mención el proyecto “Nuevas Voces Ciudadanas”, cuyos objetivos son: 1) ofrecer a niñas, niños y familias un espacio de formación para la participación y la convivencia que les permita construir nuevas formas de relación y abra una opción para participar en la toma de decisiones en su localidad y su ciudad; y 2) visibilizar voces tradicionalmente no escuchadas con miras a ampliar la noción de ciudadanía. El proyecto cubre 3 poblaciones de los estratos 1 y 2 de todas las localidades: 1) niños y niñas de 4 a 5 años que asisten a jardines infantiles, casas vecinales y unidades de protección, junto con las madres educadoras y las maestras jardineras de tales instituciones; 2) niñas y niños entre los 8 y los 12 años; y 3) agrupaciones de familias convocadas por los Centros Operativos Locales (COL) del DABS. El proyecto apoyó también procesos de organización y trabajo en equipo, que acercaran a los niños a las instancias de planeación y ejecución de políticas locales y distritales, como Consejos Tutelares, Consejos Locales de Política Social y Encuentros Ciudadanos.

En cuanto a la educación inicial, las metas tuvieron que ver con el incremento de cupos para los jardines del DABS, para facilitar el acceso a la educación inicial a niños menores de 5 años pertenecientes a familias pobres; lograr la universalización del grado obligatorio de preescolar en todas las instituciones educativas y oficiales; y articular pedagógicamente este grado con las actividades que se realizan en los jardines infantiles y en la educación primaria para desarrollar las competencias básicas. Con el objeto de cumplir tales metas, se implementaron 3 estrategias: 1) Mundos para la niñez de 0 a 5 años, 2)



Definición de competencias básicas y valores desde la educación inicial: desempeños esperados de los niños al ingresar y al terminar el grado obligatorio de preescolar y directrices académicas para mejorar las prácticas pedagógicas; y 3) Valoración de competencias básicas de los estudiantes que ingresan al grado obligatorio de preescolar: una vez los niños ingresan al grado de transición, se valora el nivel de sus competencias básicas y, con base en tales resultados, el DABS y la SED llevan a cabo acciones para articular la educación inicial y el preescolar.

En el ámbito de la salud, la política es garantizar su pleno derecho de la población menor de 10 años de la ciudad. El objetivo general fue mejorar la calidad de vida y las condiciones de salud de los niños y niñas menores de 10 años, para lograr su crecimiento y desarrollo armónicos y la realización de todas sus potencialidades.

### Estrategias

Los principios que guían la política son: 1) *Solidaridad*: práctica de ayuda mutua entre las personas, las generaciones, los grupos poblacionales y los sectores sociales; 2) *Equidad*: compromiso social de evitar las desigualdades en las oportunidades de acceso y compensarlas cuando existan; 3) *Universalidad*: garantizar que las acciones se dirijan a todos los niños y las niñas sin excepción; 4) *Flexibilidad*: adecuación de los preceptos generales a las particularidades culturales y las condiciones locales, respetando las diferencias; 5) *Integralidad*: articulación de todos los esfuerzos institucionales y comunitarios para alcanzar los propósitos de la política de salud; 6) *Participación*: intervención efectiva de las comunidades y los grupos poblacionales en el diseño, la organización, el control, la gestión y la fiscalización de la política de salud, teniendo en cuenta que las niñas y los niños son sujetos de derecho y protagonistas de su desarrollo; 7) *Corresponsabilidad*: el Estado, la familia y los adultos comparten la obligación de garantizar a las niñas y los niños las mejores condiciones para su salud; y 8) *Perdurabilidad*: la política debe trazar derroteros que trasciendan los periodos gubernamentales y representen metas sociales a mediano y largo plazo.

En otro sentido, pero igualmente importante, las alianzas fueron una de las estrategias que más favorecieron el desarrollo y cumplimiento de la política de infancia. Destacan a UNICEF, la cual mantuvo alianzas con el Distrito Capital durante diez años con el ánimo de contribuir a formular y aplicar políticas básicas que garanticen la universalización de los derechos a la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de niños, niñas y mujeres. En convenio con el DABS realizó acciones en las localidades de Bosa, Suba, Usme, San Cristóbal y Kennedy a través de la Mesa de Desarrollo Social, una instancia de coordinación interinstitucional y comunitaria en la que se practicó la planeación con

perspectiva de derechos y se buscó que las organizaciones comunitarias y las instituciones actuaran coordinadamente en la planeación local con miras a incidir en los Planes de Desarrollo Local.

Al DABS se lo ligó directamente a las metas de los programas “Desarmarnos con Amor” y “Cartas de Navegación para la Política Social” en las 5 localidades mencionadas anteriormente. El primero de ellos contribuyó a fortalecer las Redes del Buen Trato, acompañando la implementación del modelo de atención integral a víctimas de violencia sexual y su vinculación a otros comités, mesas y redes que se ocupan del bienestar de la niñez y la familia.

En los foros locales, que también hicieron parte de la ruta distrital para la formulación de las políticas públicas y fueron diseñados para debatir y validar los lineamientos de política social, se asoció una “localidad hermana” a cada una de las 5 que abarca el convenio. Así, se cubrieron 10 localidades y se contribuyó a darle un carácter ampliamente participativo al plan social con el que Bogotá buscó tener una visión compartida sobre los propósitos y las estrategias que promovieran los derechos de los niños y las niñas, la juventud, la mujer y los adultos mayores en los siguientes 10 años.

En alianza con la Secretaría de Salud se llevó a cabo el proyecto “Redes Sociales para la Salud Materna e Infantil y para Mejorar la Salud y Nutrición de las Gestantes, los Niños y las Niñas”. Su objetivo fue crear en las localidades de Bosa, Engativá, Suba, Kennedy y San Cristóbal un modelo de trabajo en red social. Los diálogos comunitarios son una herramienta que moviliza recursos individuales, barriales, colectivos e institucionales para construir historias y acciones colectivas en los que la salud de las gestantes, los niños y las niñas se entienda desde la interacción de individuos, familias, cultura, comunidad, género e instituciones.

En el curso de este proyecto se capacitaron en la metodología de diálogos facilitadores institucionales y comunitarios, representantes de los diversos actores sociales de las cinco localidades y las organizaciones comunitarias, la Alcaldía, las instituciones de salud, el DABS, el ICBF, los CADEL, Misión Bogotá, Ecobarrios, Defensa Civil y varias ONG, entre otros, los cuales trabajaron coordinadamente en torno al tema de salud y nutrición materno-infantil.

UNICEF, en alianza con la SED y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), desarrolló también acciones para promover la construcción de política pública educativa. Con el proyecto “Niños y niñas y jóvenes constructores de paz”, ejecutado a manera de experiencia piloto por el CINDE en 8 escuelas, se desarrolló una propuesta de construcción de paz que redundara en un mejoramiento de la calidad educativa.

La adecuación de infraestructura, la dotación y el apoyo a Proyectos Educativos Institucionales con perspectiva de derechos y participación de todos los actores sociales involucrados en la gestión escolar,

hicieron posible que dos de estas instituciones educativas (Camilo Torres y Entre Nubes) se transformaran de escuelas tradicionales en escuelas amigas de los niños y las niñas, esto es, escuelas que respeten y garanticen sus derechos en la cotidianidad escolar y comunitaria.

Vale la pena destacar el programa de “Familias Educadoras”, el cual consistió en proporcionar subsidios a las familias para garantizar que los niños estén en la escuela. Esa experiencia se ha llevado a cabo con éxito en México, Brasil, Ecuador y otros países fuera de América Latina. Este proyecto retoma el espíritu de los programas “Bolsa Escolar” de Brasil y “Prosperar” de México.

Para el programa de Bogotá se vincularon las Juntas de Acción Comunal para que ayudaran a identificar en cada barrio a los niños y niñas que no estudian. Se encontraron distintas razones por las cuales un niño o una niña no van a la escuela: en algunos casos, las limitaciones económicas llevan a que, aún existiendo el cupo, la familia no pueda pagar servicios educativos, carecen de útiles escolares o los niños trabajan.

### *Evaluación en logros y dificultades*

En relación con los logros, reportaron que la gestión en educación se vio favorecida por la independencia de las influencias y las presiones políticas, por la ejecución de un plan continuado que hizo posible la transformación del sector. En el marco del programa “Educación para la Era del Conocimiento”, se ampliaron las tasas globales de cobertura neta y bruta en preescolar, básica y media.

La universalización del grado cero no estuvo lejos de ser un hecho en Bogotá: los niños entraron de 5 años a preescolar y prácticamente la mitad de ellos provino de los jardines del DABS y del ICBF, incorporados a una experiencia educativa desde muy temprano. La ciudad aplicó un modelo según el cual a todos los niños que entraron a los jardines del sistema de bienestar se les garantizó un cupo en los colegios.

En relación con la salud, se generó una serie de estrategias para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de los servicios, interviniendo en la oferta y facilitando su demanda. La Secretaría de Salud mejoró el funcionamiento hospitalario. Las acciones para mejorar la situación nutricional de los sectores más pobres y vulnerables se hizo a través de cupos de protección, alimentación en las escuelas distritales y atención a niños, niñas y mujeres gestantes en hospitales del Distrito, EPS y ARS.

El índice de mortalidad infantil en la ciudad disminuyó como resultado de los programas de salud, los esfuerzos en prevención, nutrición y cobertura, y los mayores recursos invertidos en atención. Las coberturas de vacunación también aumentaron entre 2000 y 2001. La Administración Distrital se empeñó en fomentar hábitos de vida saludables, incentivar

la práctica de la lactancia materna y consolidar una cultura de la afiliación. Todas estas acciones estuvieron dirigidas al total de la población del Distrito y se difundieron mediante un plan de comunicación masiva en radio, prensa y televisión.

A finales de 2002 se hallaban en funcionamiento 20 Redes Locales de Buen Trato, 20 Consejos Locales de Discapacidad, una Red de Emergencias y Desastres y una de Prevención de la Urbanización Ilegal. Los Consejos Locales de Discapacidad contribuyeron activamente a posicionar políticamente el tema de la discapacidad, mientras que las Redes de Buen Trato hicieron el seguimiento de casos de violencia intrafamiliar y abuso sexual.

Entre enero y diciembre de 2002 participaron en procesos de formación ciudadana niños y niñas de 4 a 5 años. La capacitación estuvo dirigida a maestras jardineras, madres educadoras, cuidadores y cuidadoras, quienes se convirtieron en multiplicadores del proceso e hicieron posible llegar a un mayor número de niños y niñas. Adicionalmente, la Veeduría Distrital capacitó ciudadanos y ciudadanas de todas las localidades para constituir los Consejos Tutelares, cuya misión es proteger y defender los derechos fundamentales de la niñez. Se logró que los niños se involucraran a muy temprana edad en la construcción de ciudadanía desde una perspectiva más incluyente e integral, garantizando, por un lado, que la ciudad y sus ciudadanos tengan acceso a procesos participativos a través de espacios promovidos por el Estado y, por otro, que desde pequeños ejerzan sus derechos y reconozcan sus deberes.

Los Consejos Tutelares son un proyecto que surge de la comunidad sin ningún respaldo jurídico; luego se fue gestando su reconocimiento jurídico por parte del Concejo Distrital los reconociera legalmente. Dependen de la Veeduría Distrital. Se realizó un proceso de sensibilización, luego un programa de capacitación en torno a los derechos de la niñez. Estos consejeros tutelares son una especie de intermediarios entre los niños y las instituciones. Él le indica qué debe hacer. El Consejo Tutelar no es necesariamente un instrumento para acudir a las autoridades, sino que se pueden solucionar en la comunidad. Los consejeros reciben un entrenamiento especial, tienen funciones pedagógicas y de promoción de los derechos de la niñez. Adicionalmente llevan a cabo tareas de comunicación y control social, tienen el deber de denunciar los casos que conozcan de violación de los derechos de los niños, acudir a la Fiscalía o a la autoridad pertinente y hacen seguimiento y participan en los encuentros ciudadanos donde se elabore el Plan de Desarrollo Local, para que el tema de niñez quede bien posicionado.

Los Consejos Tutelares forman parte del Consejo de Política Distrital y de los Consejos Locales de Política Social. Los miembros o consejeros deben estar también en contacto con la Red del Buen Trato.

En cuanto al programa “Familias Educadoras”, y con el fin de disminuir el impacto del recorte de

metas, se procedió a un intenso trabajo entre el DABS y la SED para identificar a los niños y las niñas de las localidades más pobres y aplicar distintas estrategias: facilitar el acceso a aquellas familias cuyos niños y niñas no estudiaban, apoyar mediante dotación de útiles escolares y crear una modalidad llamada “Formación en procesos básicos de aprendizaje” para aquellos niños y niñas de 9 a 11 años que, aparte de estar en extraedad, no tienen competencias de lectoescritura. A todo ello se sumaron los esfuerzos de la SED por ampliar coberturas y la sinergia interinstitucional que evitó un mayor recorte de metas.

Por medio de la coordinación institucional entre el DABS y el ICBF, el número de niños y niñas atendidos por los HOBIS-ICBF en Acciones Solidarias aumentó significativamente. Los servicios del DABS y del ICBF cubrieron aproximadamente el 92% de la población de niños y niñas de 0 a 5 años que se estimaba tenían necesidades básicas insatisfechas.

El trabajo coordinado entre instituciones nacionales y distritales condujo a diseñar e implementar el Plan Distrital para la Atención Integral a los Niños y Niñas Víctimas de Abuso y Explotación Sexual, con el cual se buscó reducir la prevalencia e incidencia de esta problemática en la ciudad. En esta misma línea, se crearon los Consejos Locales para la Atención Integral a Niños y Niñas Víctimas de Abuso y Explotación Sexual con sus respectivos Subcomités Locales de Atención.

En 2003 el sistema de pago voluntario se aplicó a los impuestos de vehículos, predial, industria y comercio, y avisos y tableros. Se logró institucionalizar el sistema para que todos los años el Distrito pueda pedir un 10% de aporte voluntario adicional y esto se convierta en una herramienta para castigar o premiar buenas gestiones.

En cuanto a las dificultades se reporta que aunque se reconoce que la infancia y la juventud forman parte de las políticas nacionales, se identificó hasta ese momento que estas no ocuparon un lugar importante en los grandes y vitales temas nacionales. Se destinaron bajos presupuestos para llevar a cabo dichas políticas y la cobertura no fue suficiente para las necesidades básicas insatisfechas en educación, salud, vivienda y empleo, entre otras. Se menciona que cuando hay cambios de gobierno o se fijan otras prioridades dentro de un mismo gobierno, las políticas y los programas dirigidos a la infancia y a la juventud desaparecen o cambian sin que se realice una evaluación del impacto que se produce. De igual manera, se reconoce que no existió una intervención en la definición de las causas de las diferentes problemáticas y necesidades, sino que, dependiendo de la competencia de las entidades del Distrito, se asumieron responsabilidades de manera particular, lo cual llevó a tomar decisiones erróneas, ya que, al no conocer claramente el problema, no se acierta en la solución. El otro problema identificado tuvo que ver con que no existió suficiente consciencia en los

beneficiarios de las políticas, para que se hicieran mucho más partícipes de ellas.

Por otro lado, se señala que las limitaciones e incluso los recortes presupuestales influyeron negativamente en todos los objetivos. La insuficiencia de recursos para mantenimiento y ampliación de la infraestructura, construcción de colegios en zonas marginales y otorgamiento de subsidios impidió también que creciera la capacidad del sistema para atender nueva población. Las acciones y los recursos del objetivo *Justicia social* tampoco aumentaron al mismo ritmo que las necesidades de la población con el resultado de que quedaron muchos ciudadanos y ciudadanas al margen de los programas sociales del Estado.

El proyecto “Familias Educadoras”, fue un ejemplo de las dificultades que enfrentó la administración y la manera de resolverlas. El Distrito y la Secretaría de Hacienda proyectaron un ingreso de recursos que se vio retrasado por la lentitud con que se ha llegado a acuerdos con el Concejo Distrital. Dadas estas restricciones presupuestales, fue necesario priorizar recursos y “Familias Educadoras”, por ser un proyecto nuevo, resultó el más afectado del objetivo Familia y Niñez.

Para la Veeduría Distrital no fue fácil incursionar en el tema de niñez. No se entendía por qué esta institución, que todo el mundo veía como una entidad de control y denuncia, intervenía en el tema de niñez. Los Consejos Tutelares fueron muy difíciles de mantener, porque había muy pocas personas apoyándolos, no se contó con espacios físicos fijos, las instituciones se interesaban y rápidamente perdían el interés.

En el tema de inclusión social faltó trabajo y la cobertura no fue suficiente, excepto en educación, aunque en ella el tema de la calidad, se reconoció como deficiente. En salud, aunque se avanzó mucho en nutrición, no fue suficiente dado el incremento y las problemáticas de la población desplazada. Reconocieron que la mirada de la simple atención y del riesgo fueron limitantes, y que es necesario que el tema de niñez sea abordado en conjunto por el DABS, el ICBF, la SED, entre otros, articulándolo a políticas y trabajos en salud.

El Distrito le apostó al programa de “Familias Educadoras” pero las limitaciones presupuestales por una estructura política ineficiente no permitieron que se pusiera en marcha, tal y como se planeó.

Cabe destacar la evaluación de los programas públicos de educación inicial en el Distrito, realizada en el año 2004 por el DABS, Save The Children, UNICEF, ICBF y CINDE (SDIS, Proyecto 497, 2009) la cual arrojó una serie de consideraciones o recomendaciones técnicas que fueron tenidas en cuenta en posteriores administraciones para la formulación de sus planes de desarrollo en torno a la infancia y la adolescencia. Entre otras están:

- Realizar ejercicios de diagnóstico y planeación estratégica a diferentes niveles (interinstitucional o de coordinación, intrainstitucional, intramodalidades y a nivel de centro infantil), generando políticas y objetivos, de diferentes órdenes de generalidad, y con ellos diseñar estrategias metodológicas (en lo pedagógico, lo administrativo, lo logístico y en el manejo e intercambio de la información) que aprovechen los recursos existentes, potencien las fortalezas de cada instancia y mitiguen los riesgos y las amenazas que enfrentan los programas.
- Acompañar las estrategias metodológicas con un plan de implementación por etapas, que pueda ser monitoreado por un sistema de indicadores en cada etapa y para cada nivel de planeación.
- Continuar con los programas de atención a la primera infancia a través de las acciones de los centros infantiles y seguir promoviendo la formación tanto de las familias como de los agentes educativos.
- Reflexionar sobre la función socializadora de los centros infantiles, la cual no puede reemplazar la de la familia, sino complementarla con el diseño de estrategias que fortalezcan el desarrollo afectivo y social, como son: 1) promover las interacciones sociales de colaboración; 2) inculcar en los niños y niñas el respeto por la diferencia y la conciencia sobre los derechos de los otros; 3) usar el juego para la promoción de valores como la amistad, la honestidad, la confianza mutua y la solidaridad; y 4) el diseño de normas internas que ayuden a los niños y las niñas a comprender la necesidad del respeto de las normas dentro de un grupo social para facilitar la convivencia, la autonomía y la responsabilidad.
- Reflexionar sobre el papel del centro infantil en relación con la familia, y cómo este tiene mucho para proporcionar y ayudar a las familias, estas también tienen grandes fortalezas que es preciso recoger.
- Se hace necesario que los equipos técnicos y pedagógicos de las instituciones conceptualicen y pongan en funcionamiento la propuesta de trabajo en torno a las familias para articular los tres aspectos: organización, dinámica sociofamiliar y formación a familias.
- Fortalecer el papel que cumplen los asesores pedagógicos en la relación que pueden hacer entre los lineamientos y las prácticas concretas. Las instituciones deberán revisar el perfil de estos equipos o asesores pedagógicos y diferenciar claramente las funciones que cumplen en términos de formación, asistencia técnica, asesoría y seguimiento para hacer más eficiente su función.

En relación con las competencias familiares para promover el desarrollo integral de niños y niñas, se efectuaron las siguientes sugerencias: 1) ampliar el marco comprensivo de las prácticas y pautas de

crianza con el fin de identificar aquellos aspectos que han de tener una intervención prioritaria a través de los programas de atención a la primera infancia; 2) avanzar en la operacionalización de los indicadores de competencias familiares.

### *Aprendizajes y recomendaciones*

Tal vez el principal aprendizaje que hizo la administración Distrital en la alcaldía de Mockus, consistió en lograr tejer una red para coordinar acciones conjugando la capacidad operacional de las distintas entidades públicas, tradicionalmente muy sectorizadas. Se confirmó que diseñar, ejecutar y monitorear un plan por objetivos no solo es posible, sino fructífero y necesario para desarrollar acciones integrales. Los objetivos de *Familia y niñez* alimentaron, por ejemplo, los resultados a partir de los cuales se mide la gestión de bienestar social, salud, educación, entre otros. Las coberturas son mayores, se llega de una manera más coherente a la población y los recursos se usan cada vez con mayor eficiencia en la medida en que se persigue un objetivo global.

Se necesita menos protagonismo institucional y más impacto de la administración como un todo.

La transversalidad trajo consigo un replanteamiento de las jerarquías que, a su vez, ha implicado deponer los celos institucionales que suelen impedir el trabajo interinstitucional. Los funcionarios debieron aprender a actuar en distintos escenarios y a comportarse, como dice el alcalde Mockus, como “anfibia culturales”: en un momento determinado se puede ser director de departamento o secretario del gabinete; en otro, coordinador de objetivo o dirigir un proyecto de otro objetivo. Un aprendizaje, que fue también uno de los mensajes movilizadores del alcalde Antanas Mockus, fue haber construido sobre lo ya construido, o sea, haber llegado a estas entidades no a arrasar, sino a cultivar sobre lo que había.

Hubo un trabajo muy importante con las universidades y con algunas organizaciones no gubernamentales que se constituyeron en aliados, casi en socios, porque trabajaron en función de lo público, independientemente de si eran de naturaleza privada o mixta. La experiencia fue enriquecedora en el trabajo de niñez con la Alianza por la Infancia, en la que participaron entidades no gubernamentales y gubernamentales, como el ICBF, el DABS, Save the Children, Plan Internacional, UNICEF, OIT y otras.

La política se construyó desde abajo y desde arriba, ya que se realizó un proceso de construcción participativa, pero al mismo tiempo se incidió en la normatividad nacional. Un ejemplo es el trabajo realizado con la Alianza por la Infancia, el cual se ejecutó en tres frentes. Por un lado, se trabajó en la reforma del Código del Menor y en la elaboración de una política integral de infancia y adolescencia; por el otro, se trabajó en el Plan País, similar al Plan Decenal en Favor de la Infancia. Por último, se participó en el diseño del informe del país, que dio cuenta



de los avances de Colombia en el cumplimiento de los compromisos respecto de los derechos de los niños y las niñas. De este modo, se coordinó un trabajo interinstitucional y público en favor de la infancia y la adolescencia, del que han hecho parte ONG como CINDE, la Fundación Antonio Restrepo Barco, la Fundación Corona, la Fundación Social y el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional.

Se ofreció una recomendación específica en torno a los Consejos Tutelares en el sentido de propender por su permanencia con el apoyo de la Veeduría, dado el importante sentido que tiene la propuesta como un mecanismo de control social, en el que la gente se apropie del tema de niñez y que verdaderamente pueda dialogar con la administración, hacer propuestas y recomendaciones, seguimiento, vigilancia, control social en todas las etapas.

Otra recomendación hecha fue en el sentido de fortalecer la relación entre lo nacional y lo territorial respecto a la manera como se dirimen, se gestionan y se ejecutan las políticas de niñez y juventud, como en el caso del ICBF y los entes distritales.

Generar el Plan de Ordenamiento Social (POS), como la manera más idónea de garantizar la continuidad de las políticas y asegurar que se siga construyendo sobre lo construido y se dé prelación y continuidad a los intereses colectivos, a esas grandes metas trazadas en conjunto por la ciudadanía, el Estado, los gremios empresariales, las ONG, la academia y todos los que puedan aportar a una visión del futuro social de la ciudad en la que ocupe un lugar preeminente el respeto de los derechos de las niñas y los niños. Se requiere, entonces, un diálogo permanente entre los sistemas de información y la investigación institucional y académica para que su retroalimentación continua permita establecer lo que podríamos denominar una “rutina de reflexión y vigilancia” que haga posible detectar ágilmente los cambios, al paso que estos se vayan produciendo en el entorno social, organizacional y político y, de esa forma, entender causas y diseñar propuestas operacionales cuya efectividad se vea avalada por su pertinencia.

La creación y la consolidación del Consejo Distrital de Política Social supuso un gran avance para, en la medida en que definió mecanismos de cooperación y coordinación interinstitucional, logrando hacer más eficiente y efectiva la gestión de las entidades del Distrito que tienen a su cargo el desarrollo de la política social.

La coordinación interinstitucional se impone como un elemento fundamental para hacer más eficiente la gestión gubernamental y para dar una respuesta más efectiva a la ciudadanía que requiere los servicios sociales del Estado para mejorar su calidad y sus condiciones de vida. La ciudad tendrá el dilema de seguir trabajando desde la lógica de la organización sectorial clásica o profundizar en modelos de organización y de trabajo interinstitucional e intersectorial que permitan superar las interven-

ciones sociales aisladas, la duplicidad de programas y proyectos, y la atomización de la inversión social.

Las estrategias de este plan fortalecieron la conciencia ciudadana e impulsaron nuevas figuras comunitarias valiosas para que el sentido de corresponsabilidad adquiera mayor arraigo en la sociedad. Se trata de esquemas de veeduría muy efectivos que tornan visible el tema de niñez y juventud y lo sitúan en el primer plano de la agenda local.

Impulsar la participación y, por esa vía, el desarrollo de la veeduría ciudadana y el robustecimiento de la conciencia de corresponsabilidad, requiere que el plan de acción y la visión derivados de los lineamientos de política para niñez y juventud sean ampliamente difundidos y asimilados por las ONG, los líderes comunitarios, los alcaldes locales, las Juntas de Acción Comunal, la academia, los educadores y todos los actores sociales involucrados de una u otra manera en el tema. Esto implica que las perspectivas de la veeduría ciudadana y la corresponsabilidad estén asociadas con el perfeccionamiento del trabajo interinstitucional e intersectorial que ha venido jalonando el gobierno distrital. La administración central de la ciudad debería estrechar sus nexos e intensificar su interacción con las localidades, dándoles mayor injerencia en el manejo de los presupuestos, los programas y los proyectos, y facilitándoles el apoyo que demanda una tarea de tal envergadura.

### **Política por la Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes. Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008 “Bogotá sin Indiferencia, un Compromiso Social contra la Pobreza y la Exclusión”**

La propuesta descrita en el documento de la Alcaldía de Bogotá se enmarca en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la Constitución Política y los demás tratados y convenios internacionales relacionados con la materia, suscritos por Colombia. Igualmente entra en coherencia con el Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008 “Bogotá sin Indiferencia, un Compromiso Social contra la Pobreza y la Exclusión”, durante la administración de Luis Eduardo Garzón que consagró como una de sus políticas generales la prevalencia de los derechos de las niñas y los niños.

#### *Modalidades de atención*

En este documento no aparece el concepto de atención integral, ni son explícitas las modalidades de atención, aunque en el informe de evaluación se mencionan las institucionalizadas y las de ámbito familiar, a las cuales acceden los niños y niñas.

## Componentes

La política se estructuró a través de ejes, componentes y líneas de acción. Los ejes y componentes se desarrollaron en esta categoría; las líneas de acción se desarrollaron en la categoría *dinámicas*. A continuación se sintetizan los ejes estratégicos de la política

### Eje 1. La protección de la vida

Busca garantizar la protección de la vida de niños, niñas y adolescentes, lo cual implica actuar con determinación sobre los factores externos que atentan contra su integridad y su seguridad, así como garantizar una atención oportuna y de calidad frente a hechos que amenazan su sobrevivencia y desarrollo. Este eje plantea la realización de tres componentes:

- *Inicio de una vida digna.* Acciones para garantizar una gestación, un parto y un primer año de vida de la mejor calidad. Para tal fin se priorizaron las madres, niños, niñas y adolescentes en condición de pobreza y vulnerabilidad.
- *Ciudad segura para niños, niñas y adolescentes.* Busca desencadenar la acción colectiva necesaria para lograr que todos los espacios en los que se desenvuelve la vida de los niños, las niñas y adolescentes sean seguros y protejan su integridad física.
- *Seguridad alimentaria.*

### Eje 2. La generación de escenarios propicios para el desarrollo

Busca generar espacios que propicien el desarrollo armónico e integral de niños, niñas y adolescentes. Significa que los ambientes naturales y construidos tengan condiciones y medios para estimular la creatividad y permitir el desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Estos ambientes son el resultado de relaciones propicias entre los niños, las niñas y los adolescentes, de ellos con los adultos, con los vecinos, con las instituciones, y de todos con el entorno. Los *componentes* de este eje son:

- *Relaciones propicias para el desarrollo.* Propone que las violencias, los abusos, la explotación, la marginación de los discapacitados se superan cuando todos y todas estén dispuestos a propiciar el desarrollo infantil y el ejercicio de la autonomía de los niños, las niñas y adolescentes, como prioridad de nuestras relaciones cotidianas.
- *Ambiente amigo de los niños, niñas y adolescentes.* Pretende garantizar un ambiente sano y sustentable para niños, niñas y adolescentes que incluya, como mínimo, el acceso al agua potable, al saneamiento, a la recolección de basuras, al aire y el suelo limpios, y a viviendas y escuelas adecuadas.

- *Niños, niñas y adolescentes a la escuela y adultos al trabajo.* El trabajo infantil no es un fenómeno unicausal, se relaciona con la desescolarización de niños, niñas y adolescentes, con el desempleo y la falta de ingresos de la familia, en particular de las personas adultas, con los imaginarios culturales asociados al trabajo.

### Eje 3: Las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los niños, las niñas y los adolescentes

Busca reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad. Sus componentes son:

- *Niños, niñas y adolescentes actores de sus propios derechos.* Reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad.

#### Estrategias

La política para niños, niñas y adolescentes de la ciudad se centró en la garantía de los derechos para mejorar su calidad de vida. Con tal propósito, los ejes estratégicos de la política fueron: la protección de la vida, la generación de escenarios propicios para el desarrollo y las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los niños, las niñas y los adolescentes. El compromiso era con todos, por alcanzar los mínimos universales, con perspectiva de progresividad.

Los ejes a su vez contemplan los siete componentes (ya definidos anteriormente) en torno a los cuales se organizaron las acciones conjuntas del Estado y la sociedad bogotana para materializar los sueños.

#### Recursos

El Consejo Distrital de Política Social fue la instancia privilegiada de concertación y coordinación para desarrollar, hacer seguimiento y evaluar la política para niños, niñas y adolescentes de Bogotá.

#### Dinámicas

Los componentes propusieron líneas de acción. En el componente 1, *Inicio de una vida digna*, se propusieron las siguientes para lograr las metas:

- *Línea 1. Antes de nacer.* Para lograr una gestación de calidad, la Secretaría Distrital de Salud (SDS), el DABS y la SED desarrollaron acciones de promoción del embarazo deseado, incluyendo la prevención del embarazo adolescente. La SDS propició un pacto entre todos los aseguradores de los regímenes contributivo y subsidiado con el Fondo Financiero Distrital de Salud

(FFDS) para garantizar el control prenatal temprano con la participación del padre, educación, información y promoción de una alimentación sana y de calidad de la gestante, y el acceso a la atención adecuada del parto. El DABS tendría que ampliar los cupos de subsidio para las gestantes en condiciones de vulnerabilidad. Los empleadores que tuvieran entre sus trabajadoras mujeres en gestación se comprometían a garantizarles la afiliación a la seguridad social, con todos los derechos definidos en la ley, y a identificar y prevenir la exposición a riesgos para su salud y la de su hijo o hija.

- *Línea 2. Al nacer.* Para reconocer su condición de nuevo ciudadano o ciudadana, se entregaría al recién nacido la “Carta de Ciudadanía”, que implicaba el compromiso de la ciudad con su futuro. Por su parte, la Registraduría Distrital hizo un registro transitorio al niño o a la niña antes de dejar la institución hospitalaria; este posteriormente debía ser ratificado por el notario durante el primer mes, con la disminución de barreras por parte del Círculo de Notariado y Registro. A su vez, la SDS activaría los mecanismos para afiliarse al régimen subsidiado al recién nacido, la madre y su familia cuya vivienda se encontraría en estratos 1 y 2.
- *Línea 3. En el primer año.* Para superar la meta del primer año en las mejores condiciones, la Alcaldía desarrolló, a través de sus entidades, una amplia campaña de información y comunicación para promover y apoyar la lactancia materna exclusiva hasta el sexto mes de vida. La SDS comprometió a los aseguradores de los dos regímenes y las hizo responsables de las familias no aseguradas, para cumplir el mandato constitucional de garantizar el acceso a la atención integral en salud de niños y niñas menores de un año, apoyándose en el programa “Salud a su Hogar”. Esto incluyó el control de crecimiento y desarrollo, vacunación, información y educación para la salud a la madre y la familia, la atención oportuna y de calidad, y el diagnóstico temprano de limitaciones físicas y mentales para prevenir la discapacidad y garantizar el desarrollo adecuado. El DABS ampliaría la cobertura con subsidios para madres en condiciones de vulnerabilidad hasta los 6 meses de vida del niño o la niña y los vincularía a los programas de atención de la primera infancia.

El componente 2, *Ciudad segura para niños, niñas y adolescentes* buscó desencadenar la acción colectiva necesaria para lograr que todos los espacios en los que se desenvuelve la vida de los niños, las niñas y adolescentes fueran seguros y protegieran su integridad física. Para lograrlo, se propusieron las siguientes líneas de acción:

- *Línea 1. Sin riesgos.* La Alcaldía realizó una campaña de comunicación y educación de amplia cobertura para identificar los riesgos a la integridad física de niños, niñas y adolescentes, en los principales ámbitos en que desarrollan su vida: el hogar, la escuela, el transporte, el parque, la calle. Como resultado de la identificación de riesgos, las instituciones se debían comprometer a diseñar, ejecutar, monitorear y evaluar sus planes de atención, prevención y mitigación de riesgos en el hogar, en la escuela, en el transporte y en los barrios.
- *Línea 2. Espacio y transporte seguros.* Los comités locales de emergencia, el Instituto de Desarrollo Urbano, la Secretaría de Tránsito y Transporte y el Departamento Administrativo de Planeación Distrital debían identificar y certificar de espacios en los que transcurre la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes; y de medios de transporte seguros, con el apoyo del DAMA y de las organizaciones sociales.

En el componente 3, *Seguridad alimentaria*, desarrolló las siguientes líneas de acción:

- *Línea 1. Alimentos para todos y todas.* En el marco del programa “Bogotá sin Hambre”, del Sistema Distrital de Nutrición, Plan Maestro de Abastecimiento de Alimentos, la Alcaldía Mayor desplegó estrategias de articulación del esfuerzo público y privado para mejorar el acceso, el abastecimiento y la disponibilidad de alimentos frescos y de calidad, la suplementación con micronutrientes y la fortificación de alimentos para niños, niñas, adolescentes y madres gestantes.
- *Línea 2. Alimentación sana.* El programa “Bogotá sin Hambre” debía establecer pactos con los supermercados para definir y facilitar el acceso a una “canasta nutritiva para niños, niñas y adolescentes” y concertar con los tenderos de barrio el acceso y la difusión de “combos nutricionales”. Al mismo tiempo, debía promover una campaña de medios masivos en los centros educativos para asegurar la alimentación sana de niños, niñas y adolescentes en la ciudad.
- *Línea 3. Alimentos en el campo.* Dada la menor disponibilidad de una alimentación balanceada en las zonas rurales de la ciudad. El programa “Bogotá sin Hambre” debía coordinar las acciones para fortalecer la economía campesina, estimular la diversificación de la producción de alimentos en el área rural de la ciudad y, así, mejorar la calidad de la alimentación de niños, niñas y adolescentes en el campo.

En el componente 4, *Relaciones propicias para el desarrollo*, se propusieron tres líneas de acción:

- *Línea 1. Al rescate.* Las instituciones miembros del Consejo Distrital para la Atención a Niños y Niñas Víctimas de Abuso y Explotación Sexual

pusieron en marcha acciones de rescate y atención de niños y niñas maltratados, abusados y explotados sexualmente. Esto incluyó identificación, concertaciones de rutas de atención inmediata, tanto institucionales como sociales, adecuación y fortalecimiento institucional del sistema de protección, y un gran componente de comunicación para promover la responsabilidad colectiva y el control social. La SDS debía estimular un mayor uso de la Línea 106, de atención gratuita, al alcance de los niños y las niñas, a través de la cual ellos y ellas pudieran denunciar y buscar apoyo en caso de requerirlo, y las personas adultas recibir orientación sobre las rutas para acceder a los servicios de protección, prevención y atención de los niños, las niñas y adolescentes.

- *Línea 2. Relaciones democráticas.* La Alcaldía Mayor, a través de sus instituciones, debía divulgar de manera permanente y masiva los derechos de la niñez y las formas de exigir su cumplimiento. La escuela debía fomentar la operación adecuada de los gobiernos escolares. Las organizaciones comunitarias, con el liderazgo del Departamento Administrativo de Acción Comunal y del Instituto Distrital de Recreación y Deporte, incentivarían la organización de niños, niñas y adolescentes y su participación en otros escenarios establecidos.
- *Línea 3. Condiciones propicias para el desarrollo.* Durante la primera infancia se debía ampliar la cobertura de los programas dirigidos a niños y niñas menores de 6 años y propiciar el fortalecimiento de las capacidades de las familias para estimular el desarrollo de sus niños y niñas. Se propiciarían la adecuación de los ámbitos de desarrollo de los niños y las niñas, ofreciendo en todos ellos condiciones para el juego, la diversión y el aprendizaje. La disponibilidad y utilización de juegos y juguetes en el hogar, el jardín y el parque serían prioridad de las instituciones y organizaciones locales y distritales.

En el componente 5, *Ambiente amigo de los niños, niñas y adolescentes*, se plantearon como líneas de acción:

- *Línea 1. Construcción de ambientes sanos para niños, niñas y adolescentes.* Incluye vivienda y escuela saludable (agua potable, saneamiento básico, control de vectores), barrios sanos (servicios públicos, disposición de basuras, desarrollo de proyectos ecológicos) y la evaluación y el mejoramiento de la calidad ambiental del entorno.
- *Línea 2. Apoyo a las iniciativas de los niños, niñas y adolescentes.* Para mejorar la calidad del ambiente y establecer una relación más armónica con la naturaleza, para comprender, valorar y respetar la diversidad y favorecer el pluralismo.

- *Línea 3. Sin obstáculos.* Dada la especificidad de los riesgos para niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, la Alcaldía debía desarrollar un plan de generación de condiciones de accesibilidad y seguridad para niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, en el hogar, la escuela, el transporte y el espacio público. Este sería un componente del Plan Distrital de Discapacidad, a cargo del Comité Distrital de Discapacidad.

En el componente 6, *Niños, niñas y adolescentes a la escuela y adultos al trabajo*, plantean como líneas de acción:

- *Línea 1. Búsqueda activa.* Implicaba la activación de diferentes estructuras y mecanismos comunitarios e institucionales que se encargarían de identificar a los niños y las niñas desescolarizados y/o que estuvieran siendo explotados en el trabajo para conducirlos a ellos y a sus familias hacia los servicios sociales que garanticen la transformación de las condiciones que originaron su vinculación al trabajo.
- *Línea 2. La escolarización, una prioridad.* El sector educativo debía ampliar la oferta de programas flexibles y de buena calidad para que los niños y las niñas que tuvieran más de la edad esperada para el curso al que aspiraban o cuyas competencias no alcanzaban los mínimos requeridos, contaran con el apoyo hasta alcanzarlo. De ser necesario, el DABS y la SED asumirían conjuntamente los costos complementarios de la escuela y aportarían un *kit* básico con útiles escolares, uniformes o elementos de aseo para todos los niños y las niñas.
- *Línea 3. Servicios incluyentes.* Adicionalmente, la Alcaldía, a través de sus instituciones y en asociación con otras instancias privadas y comunitarias, debía garantizar el acceso al Sistema General de Seguridad Social en Salud a todos los núcleos familiares beneficiarios de estos programas, apoyándose en el programa “Salud a su Hogar”. Se impulsaría el máximo aprovechamiento de los escenarios recreativos y deportivos. El registro civil de los niños y las niñas, así como la documentación de los adultos, fue un problema central a la hora de resolver, por ejemplo, el acceso a los servicios y al mercado laboral, por lo que sería prioridad de la política generar acuerdos con la Registraduría, el DAS y el Ejército Nacional para obtenerlos.
- *Línea 4. Oportunidades de ingresos para las personas adultas.* Las personas adultas de las familias comprometidas con la desvinculación de sus niños y niñas de la explotación laboral y su permanencia en el sistema educativo, fueron vinculadas de manera temporal y condicionada a diferentes oportunidades para la generación de ingresos, que iban desde la formación en oficios hasta la ubicación en puestos de trabajo.



- *Línea 5. Movilización social.* Se desarrollaron programas de información, capacitación y movilización social que marcarían como intolerables la no asistencia de niños y niñas a centros educativos de buena calidad y su explotación laboral.

En el componente 7, *Niños, niñas y adolescentes actores de sus propios derechos*, se plantearon las siguientes líneas de acción:

- *Línea 1. Encuentros de infancias de todos los colores.* Las secretarías de Educación, Salud y Gobierno, los Departamentos de Acción Comunal y de Bienestar Social, en conjunto con las demás instituciones, debían generar y fortalecer organizaciones de niños, niñas y adolescentes y su participación en diferentes escenarios.
- *Línea 2. Promoción de derechos.* Las diferentes entidades distritales se encargarían de difundir entre los niños y niñas, sus familias y comunidades los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, como apoyo para hacerlos respetar. Igualmente conformarían círculos de promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en todas las escuelas y colegios públicos y privados de la ciudad.
- *Línea 3. Apoyo a las iniciativas.* En asocio con organizaciones privadas y comunitarias se promoverían y financiarían iniciativas de desarrollo propuestas por niños, niñas y adolescentes. La academia debía acompañar los procesos de formación para su participación.

#### *Evaluación en logros y dificultades*

Para esta evaluación se toma el documento: *Informe sobre el Plan de Desarrollo* (Junio-diciembre de 2008). Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008-2012 “Bogotá Positiva. Para vivir mejor,” Dirección de Análisis y Diseño Estratégico, Subdirección de Diseño, Evaluación y Sistematización. Alcaldía Mayor de Bogotá (Febrero de 2009). Este informe se divide en dos partes. En la primera, se hace una relación de los doce (12) proyectos de inversión social y se presenta el comportamiento del Presupuesto de Inversión de la Secretaría entre junio y diciembre de 2008. En la segunda, se presenta el seguimiento a la atención, el reporte de cada una de las metas alcanzadas, caracterización de la población atendida en la vigencia, los principales logros y dificultades, y la ejecución presupuestal del proyecto.

En mayo de 2008, la Secretaría Distrital de Integración Social, realizó la armonización presupuestal entre el Plan de Desarrollo “Bogotá Sin Indiferencia: un Compromiso Social Contra la Pobreza y la Exclusión” 2004-2008 y el Plan de Desarrollo “Bogotá Positiva: Para Vivir Mejor”. Bogotá D.C 2008-2012. Se reformularon 25 proyectos existentes a la luz de los objetivos y las metas del nuevo Plan de Desarrollo,

generando 12 nuevos proyectos que contaban con una mirada de ciudad para orientar, coordinar y construir sinergias en los diferentes territorios en busca de la universalidad, equidad e integralidad de las acciones, logrando impactos positivos en la población bogotana.

Dentro de varios de los logros identificados, se destacan los siguientes, los cuales tienen que ver específicamente con la primera infancia.

- En el marco de la Gestión Social Integral, se desarrolló el convenio de primera infancia, el cual fue suscrito por la Secretaría Distrital de Integración Social y 19 entidades del orden distrital, nacional, internacional y empresa privada.
- Gestión y formalización ante el MEN del convenio para la ampliación de cobertura en educación inicial, en la modalidad institucionalizada y en la modalidad ámbito familiar, con lo que se buscaron dar respuesta a las comunidades de las zonas rurales de la ciudad.
- Fortalecimiento a nivel organizativo y misional de jardines infantiles privados a través de una alianza con socios públicos y privados.
- Diseño de la estrategia para la atención integral de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos, como violencia, desplazamiento, explotación laboral.
- Articulación de la subdirección en los procesos de atención interinstitucional e intersectorial a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento y vinculados al sistema de responsabilidad penal juvenil.
- Reactivación del Comité Distrital de Infancia y Adolescencia, integrando a entidades privadas, públicas y comunidad en general en torno al desarrollo de estrategias que permitían la garantía de los derechos de niños y niñas en la ciudad.
- Visibilización y posicionamiento del tema de política de infancia en el Consejo Distrital de Política Social.
- Reencuentro de los subcomités locales de infancia y adolescencia.
- Sistematización de la propuesta de fortalecimiento de jardines infantiles privados.
- Avance en la estructuración del sistema de monitoreo sobre la situación de niños, niñas y adolescentes en Bogotá.
- Posicionamiento de la perspectiva de familia en todos los procesos de atención de la entidad.
- Sensibilización e información de ciudadanos-as en promoción de derechos, conocimiento de Ley 1098/06 y prevención de las Violencias Intrafamiliar y Sexual a través de talleres, conversatorios, cine foros, jornadas masivas y otras estrategias realizadas por los equipos interdisciplinarios de las Comisarias de Familia.
- Realización del encuentro Distrital de Defensores y Comisarios de Familia, con el fin de realizar un análisis de la normatividad vigente en

materia de restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes y articular acciones alrededor de la atención prevalente de esta población en el Distrito.

- Redacción del documento preliminar del “Modelo de Atención a Familias en Mayor Condición de Fragilidad Social”.
- De acuerdo con los procesos de intervención con las familias de los niños, niñas y adolescentes de los Centros de Integración Familiar, se logró disminuir los tiempos de institucionalización y aumentar los reintegros familiares gracias a la generación de ambientes familiares propicios para el desarrollo integral y la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Institucionalización del funcionamiento de la Comisión Intersectorial Distrital y la Unidad Técnica de Apoyo, en el marco de la estrategia del fortalecimiento de la Política Pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional; se adelantó la elaboración de del plan de institucionalización de la política con base en los planes de acción de cada Secretaría (Ambiente, Salud, Educación, Integración Social, Desarrollo Económico y Planeación), que aportó al programa “Bogotá Bien Alimentada”.
- Construcción conjunta de los Planes de Desarrollo Local en donde se priorizó el componente de seguridad alimentaria y nutricional, creando las salas situacionales de seguridad alimentaria en los Hospitales de la red pública que tienen cobertura en las 20 localidades.
- Liderazgo en el diseño y la implementación de la estrategia de Comedores Comunitarios a cargo de la SDIS y de los Fondos de Desarrollo Local en la cual se encuentra incorporado el componente de seguridad alimentaria y nutricional.
- Definición y actualización de los lineamientos técnicos y protocolos (vigilancia nutricional, apoyo alimentario y hábitos alimentarios, estilos de vida saludable, toma de datos antropométricos, manuales de procedimientos, entre otros), con el fin no solo de operacionalizar el servicio sino hacer seguimiento y evaluación a los mismos para la toma de decisiones de manera óptima y oportuna.
- Fortalecimiento del sistema de vigilancia nutricional, el cual dio cuenta del efecto en el mejoramiento de las condiciones nutricionales de la población atendida, implementación del proceso de toma de datos antropométricos a niños y niñas en primera infancia, mujeres gestantes y lactantes; este mismo proceso ocurre con los niñas y las niños que asisten a los jardines infantiles.
- Se implementó un pilotaje para la identificación de jardines infantiles que se encontraban operando sin registro, para lo cual se diseñó y aplicó una estrategia en la cual se realizaron recorridos callejeros en 2 localidades (Antonio Nariño

y Engativá). Estos recorridos abarcaron todas las manzanas de cada localidad con la colaboración de las subdirecciones locales respectivas y el equipo de control. A partir de este ejercicio resultó importante construir un análisis de la situación de casas de cuidado, con el fin de garantizar los derechos de la primera infancia.

Dentro de las dificultades encontradas, se destacan las siguientes:

- La transición de gobierno, el cambio de plan de desarrollo y la asimilación de los nuevos enfoques afectaron el ritmo de planeación y ejecución de acciones del proyecto.
- El déficit en la oferta de operadores para la contratación de cupos cofinanciados en la ampliación de cobertura en educación inicial dificultó el proceso para la inclusión de niños y niñas en Educación Inicial.
- Vacíos en la normatividad afectaron la definición de funciones y estructura del subcomité de infancia.
- Aunque se trabajó permanentemente con planes alimentarios especiales para niños con patologías que así lo requerían, esta actividad no se logró retroalimentar con el grupo de nutricionistas de las diferentes ONG.
- El número total de jardines inscritos en la SDIS, no da cuenta del universo de estos en las localidades.
- Contradicción de conceptos y desacuerdos acerca de la educación inicial y la protección integral, entre la SDIS y la SED. No obstante, la concordancia de las dos instituciones con la política de infancia y la política educativa contenidas en el “Plan de Desarrollo: Bogotá Positiva” y los alcances legales, administrativos y políticos de los derechos inalienables de las niñas y niños, la Constitución Política, el Código de Infancia y Adolescencia y el Acuerdo N° 138 de 2004.

#### *Perspectivas*

Dentro de las perspectivas planteadas, se resaltan las siguientes:

- Terminar de estructurar y poner en funcionamiento el sistema de monitoreo de la situación de la población infantil.
- Actualizar la política de infancia de Bogotá.
- Estructurar y consolidar una línea de producción de conocimientos a través de procesos de investigación y sistematización.
- Lograr el alcance planteado a los convenios de primera infancia y de ampliación de coberturas con el MEN.
- Proyectar nuevos convenios de cooperación con actores públicos y privados, que permitan potenciar los objetivos del proyecto.

- Adelantar las acciones correspondientes en coordinación con la SSD y la SED con el fin de poder atender en los Centros Crecer, niños, niñas y adolescentes que presenten algún tipo de discapacidad y que no estaban siendo atendidos por ninguna de las entidades.
- Continuar con los procesos de identificación de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos con el fin de poder enfocar los esfuerzos a estas poblaciones.
- Realizar la ampliación de cobertura en educación inicial en modalidad institucionalizada y en la modalidad familiar para el 2009 de acuerdo con convenio suscrito con el MEN.
- Contar con diagnósticos locales actualizados que permitan conocer de manera detallada la situación de la población de niños, niñas, adolescentes y sus familias de acuerdo con las dinámicas de los territorios.
- Consolidar el Comité Operativo de Infancia como instancia líder en la orientación y seguimiento a la implementación de la política de infancia.
- En el marco del comité, fortalecer la labor de las mesas de trabajo infantil y explotación sexual comercial, entre otras.
- Posicionar el proyecto “Familias Positivas” y la política pública para las familias, en los diferentes escenarios de coordinación interinstitucional e intersectorial en los ámbitos local y distrital, con el fin de facilitar los procesos de articulación de los temas prioritarios para la ciudad en el marco de la Gestión Social Integral.
- Avanzar en la implementación y el seguimiento de la política pública para las familias en la ciudad con la participación activa de sectores institucionales y sociales.
- Consolidar el modelo de protección a la vida desde las competencias de la SDIS.
- Avanzar en la articulación intrainstitucional para la atención integral de las poblaciones desde su ciclo vital con la perspectiva de familia.
- Articular las acciones intersectoriales de atención a las familias para consolidarlas a través del Modelo de Atención Integral liderado por la SDIS.
- Liderar, desde el Consejo Distrital de Atención a las Violencias Intrafamiliar y Sexual, la implementación efectiva de las rutas de atención, lineamientos, planes y protocolos para fortalecer el sistema de justicia familiar y el restablecimiento de los derechos de las víctimas y sus familias.
- Fortalecer las acciones intersectoriales en torno a la erradicación de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes.
- Definir el plan de acción para la utilización y aplicación en el sistema de vigilancia nutricional con base en los nuevos patrones de crecimiento del niño, definidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el ICBF, el Ministerio de Protección Social y la SDS.
- Elaborar un plan de formación continuo en hábitos alimentarios, estilos de vida saludables, manejo de alimentos, estandarización, plan de saneamiento, preparaciones y toma de datos antropométricos para los manipuladores de alimentos, operadores y formadores.
- Implementar el plan de capacitación al 30% de padres de familia y al 100% de los niños y niñas de jardines infantiles que se encuentran en el grado jardín y a los niños y niñas de las Instituciones de Protección.
- A partir de lo encontrado en las localidades recorridas, se hace necesario implementar acciones estratégicas en el año 2009, donde se brinde asesoría a estos jardines y así evitar que continúen funcionando sin la correspondiente inscripción.
- Para el 2009, con el análisis de la base de datos de los jardines verificados a 31 de diciembre de 2008, se identificaron por localidades el número de jardines que incumplen dichas condiciones, los cuales serán priorizados durante las asesorías (personalizadas o grupales) y se realizará gestión y generación de convenios interinstitucionales para el fortalecimiento de dichas instituciones.
- Para el 2009, de acuerdo con la información que produzca el censo, se debe continuar la labor interinstitucional que permita enriquecer el análisis de las condiciones de la prestación de servicios de educación inicial y otros servicios sociales.
- Desarrollar acciones que permitan ampliar la oferta pública y privada de educación inicial y/o jardines infantiles de alta calidad.
- Desarrollar estrategias de comunicación con el fin de difundir la información necesaria para que los jardines integren los lineamientos generados por las entidades de la mano del acompañamiento de la red de fortalecimiento y asesoría continúa y permanente.

### **Acuerdo 138 de 2004 de diciembre 28**

Por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial. Reglamentado por el decreto distrital 057 de 2009. “Por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial”. El Concejo y la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. establecen, entre otras cosas, el requerimiento de licencias de funcionamiento previo cumplimiento de requisitos dispuestos en este acuerdo y la denominación de jardines infantiles para todos aquellos establecimientos que atiendan niños y niñas en educación inicial.

### Modalidades de atención

Todos los establecimientos públicos y privados que atiendan niños y niñas en educación inicial, de edades entre cero y menores de 6 años, se denominarán e identificarán como *jardines infantiles*.

### Estrategias

Los jardines infantiles deberán atender a los niños y niñas según su edad, con criterios pedagógicos diferenciados, en los siguientes niveles: materno: de cero a menor de un año; caminadores: de 1 a menor de 2 años; párvulos: de 2 a menor de 3 años; prejardín: de 3 a menor de 4 años; jardín: de 4 a menor de 6 años.

### Recursos

#### Infraestructura

Además de dar aplicación a las normas establecidas por el ICONTEC en NSR-98, NTC 4595 Y NTC 9596 y a lo contemplado en la Ley 400 de 1997, decretos 33 de 1998 y 34 de 1999, los jardines infantiles deberán cumplir con las siguientes especificaciones (p. 2):

- Dos metros cuadrados construidos por niño o niña atendidos.
- Edificación que cuente con patio interior o que se encuentre cerca de un parque o zona verde.
- Adecuación de escaleras con pasamanos y protección del acceso a escaleras.
- Mínimo una unidad sanitaria por cada 20 niños o niñas.
- Mínimo una unidad sanitaria para los adultos.
- La cocina o área de preparación de alimentos debe estar aislada de los salones de actividades de niños y niñas. Sus condiciones de seguridad deberán estar certificadas por el Cuerpo de Bomberos.
- No se permitirá el uso de combustibles líquidos.
- Si la edificación es de dos pisos, los niños y niñas de párvulos, prejardín y jardín deberán ubicarse en el primer piso.
- Si el inmueble cuenta con terraza, en ningún caso esta podrá ser habilitada como zona de recreo o actividades de los niños o niñas de párvulos, prejardín y jardín.

#### Recurso humano

Los jardines infantiles privados garantizarán que las personas que desarrollan actividades en los mismos, sean vinculadas de conformidad con las disposiciones legales (p. 3):

- Se tendrá como mínimo por cada 20 niños o niñas, un licenciado en pedagogía infantil, licenciado en preescolar, tecnólogo en preescolar, normalista superior y/o bachiller pedagógico o formación afín.

- Los jardines infantiles adoptarán las medidas necesarias que garanticen la idoneidad de las personas que se vinculen en actividades administrativas y pedagógicas, cocina, celaduría y otros, las cuales deberán observar respeto por el buen trato y la dignidad de los niños y las niñas.
- Por lo menos un profesional del jardín infantil deberá hacer curso de primeros auxilios en una entidad de reconocida idoneidad.
- Los jardines infantiles existentes que a la fecha de la reglamentación de este acuerdo no cuenten con la calificación técnica exigida, deberán en el término de un año formar al personal mediante un curso de atención integral al preescolar.
- Los Jardines que tengan nivel de materno, deberán contar con un espacio diferenciado y adecuado para la atención de los niños y las niñas de ese nivel, y con el personal idóneo para el servicio.

#### Dinámicas

El DABS será la entidad encargada de expedir y revocar la licencia de funcionamiento y controlar la adecuada operación de las instituciones de que trata el artículo primero del presente acuerdo y la SED expedirá las licencias de funcionamiento para las instituciones de educación preescolar.

#### Edades que cubre la aplicación

Niños y niñas de cero (0) a menores de seis (6) años.

### Respuestas grandes para grandes pequeños. Lineamientos primer ciclo de educación formal en Bogotá de preescolar a 2do. grado de primaria. Secretaría de Educación del Distrito, 2006

En este documento, la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación Distrital, en el marco del plan de desarrollo “Bogotá sin Indiferencia”, el plan sectorial de educación “Bogotá una Gran Escuela” y la Política por la Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes en el Distrito Capital, dan prioridad al acceso y la permanencia en el sistema educativo de los niños y las niñas más pobres y más pequeños, en condiciones de calidad y bienestar integral. Se proponen igualmente avanzar en la política de garantía al derecho a la educación de los niños y las niñas más pequeños, haciendo efectivo el mandato constitucional y legal de incluir los grados de educación inicial en la oferta de educación infantil.

#### Modalidades de atención

Frente a las modalidades de atención, el documento muestra que la población de 0 a 7 años de Bogotá son atendidos por entidades como el ICBF, el DABS y la SED. Es notorio el alto número de niños y niñas sobre todo en el rango de 0 a 5 años, que no son



atendidos institucionalmente y que podría pensarse están matriculados en el sector privado o son cuidados por sus padres, madres, familiares, vecinos. Se destaca que se encuentra una oferta mixta de atención en entorno institucional y atención en entornos comunitarios. El ICBF ofrece las siguientes modalidades:

- *Hogares Comunitarios de Bienestar (HOBIS)*. Son financiados 100 % por el ICBF, el cual suministra los dineros para la adquisición de muebles, dotación, material didáctico, alimentos, aseo y combustible. Los padres y las madres de familia aportan una cuota de participación de la cual el 50% es destinado para pago de una bonificación a la madre comunitaria y el otro 50% es para el pago de su salud. Estos hogares funcionan en las casas de las madres comunitarias, cada una de las cuales se desempeña como educadora a cargo de 13 niños y niñas hasta los 6 años.
- *HOBIS Grupales*. La diferencia con los anteriores es que estos funcionan en instalaciones locativas de la comunidad y agrupan varios hogares de madres comunitarias.
- *Materno Infantil*. Esta modalidad beneficia a las madres gestantes y lactantes y se diferencia del anterior en que se dirige especialmente a población rural con un periodo de formación educativa de once meses y un complemento alimenticio mensual.

La SED ofrece las siguientes modalidades:

- *Hogares Infantiles*. Funcionan en infraestructura oficial; son financiados por el ICBF en un 100%: equipamiento, muebles, dotación, material didáctico, alimentos y recursos humanos.
- *HOBIS Empresarial*. Son unidades para la atención de niños y niñas hijos/as de los empleados de una empresa que cofinancia su operación y que reciben por parte del ICBF un presupuesto.
- *Hogares Comunitarios Familia, Mujer e Infancia (FAMI)*. Esta modalidad se caracteriza por apoyar a las familias durante el período de gestación, lactancia y hasta los 2 años de edad del bebé; brinda educación semanal en temas como: desarrollo humano, salud sexual y reproductiva y ofrece un complemento alimenticio del 25% de las recomendaciones nutricionales.

Por su parte el DABS, ofrece las siguientes modalidades:

- *Jardines DABS*. Funcionan en infraestructura del Distrito y son financiados por el DABS en un cien por ciento: equipamiento, muebles, dotación, material didáctico, alimentos y recursos humanos. Son atendidos por maestras licenciadas o tecnólogas en preescolar y por algunas niñeras, que ostentan el título de bachilleres y trabajan de auxiliares en las sala cunas. Un buen número

de ellas son funcionarias de la planta del DABS y en la actualidad otro significativo número trabaja por orden de prestación de servicios.

- *Casas Vecinales*. Funcionan en infraestructura del Distrito, atendidos por madres educadoras comunitarias agrupadas en ONG que contratan con el DABS la prestación del servicio. El DABS las equipa en su totalidad, y los padres y madres pagan una cuota de participación supremamente baja.
- *Jardines Sociales*. Creados a partir del año 1999 que atienden niños y niñas, en infraestructura construida por el Distrito, operados por las cajas de compensación con equipamiento, muebles y dotación aportada por el DABS, que además ofrece apoyo alimenticio y el componente pedagógico con recursos del Fondo para la Niñez (FONIÑEZ). A través de un convenio tripartito entre las Cajas de Compensación Familiar, el ICBF y el DABS, se ha creado la Alianza de Amigos/as de la Niñez, gracias a la cual niños y niñas del ICBF, pueden ir a compartir a estas sedes en algunos ratos a la semana. Cafam y Colsubsidio aportan el refrigerio, el transporte y la recreación.
- *Jardines Cofinanciados*. Su propietario es una ONG, con la que el DABS, mediante contratación de servicios, aporta alimentos, dotación operativa, material didáctico y hasta 5 personas en el componente de recursos humanos.

La SED atiende a niños y niñas en tres modalidades:

- *Colegios Oficiales*. Con diferentes sedes y jornadas, cuyas plantas físicas y recursos humanos suelen ser administrados con dineros distritales, muchos de ellos ofrecen el grado transición con por lo menos un grupo de niños y niñas. Son atendidos por maestras licenciadas en educación preescolar que pertenecen a la planta de personal de la SED.
- *Colegios en Convenio*. Estrategia de ampliación de la cobertura que busca vincular al sistema educativo oficial mediante el mecanismo de subsidio a la demanda, a la población en edad escolar de estratos 1 y 2, prioritariamente, cuando la capacidad en las instituciones oficiales es insuficiente en ciertos sectores de la ciudad. Primer ciclo educativo en el Distrito. El subsidio es el pago que la SED hace a los colegios privados para cancelar los derechos de matrícula y pensión de los niños y las niñas remitidos. La figura se rige mediante la resolución 245 del 24 enero de 2006.
- *Colegios en Concesión*. Figura fue creada en 1999, con aprobación por parte del Concejo de Bogotá de vigencias futuras para el período 2000-2014, mediante decreto 627 de 1999. Por su parte el sector educativo privado atendió en el

2005, el 41,7% de la cobertura distrital en grado cero. La cobertura desde el sector privado del año 2005 para la educación preescolar incluyó dos grados: -2 Prejardín y -1 Jardín que ofrecen las instituciones privadas.

### Recomendaciones

Este documento presenta en su capítulo sobre “Lineamientos para la acción”, una serie de objetivos y propuestas que desde los diferentes entes institucionales con que cuenta el Distrito, ofrecen modalidades de atención que resuelvan la problemática de la niñez bogotana para el momento. Entre los objetivos se encuentran:

- Lograr niveles de bienestar integral de los niños y niñas que lleven a reducir bajos rendimientos académicos, dificultades de aprendizaje, incumplimiento de compromisos, retardos en la consecución de logros de desarrollo.
- Conquistar la voluntad, el interés, el entusiasmo y la alegría de los niños y niñas por estar en el colegio y por aprender.
- Generar un modelo pedagógico y organizativo para el colegio que tenga en cuenta la singularidad infantil, la vigencia de los derechos de la infancia y garantice las condiciones, ambientes y relaciones propicias para su desarrollo integral, su bienestar y su felicidad.

La SED estableció los siguientes lineamientos:

- A partir del año 2007 se debía ampliar el acceso de manera gradual, al ciclo de educación básica formal a los niños y niñas de 3 y 4 años de edad, para cursar dos grados más de educación preescolar.
- La atención a este grupo poblacional se realizará a través de las siguientes modalidades: 1) por ubicación de uno o dos niveles más de educación preescolar en los colegios nuevos que estaba abriendo y abriría en adelante la SED o; 2) por ampliación de cobertura en los colegios Distritales ya existentes que cuenten con las condiciones de infraestructura y pedagógicas necesarias o, 3) por convenio interadministrativo con el DABS y/o con el ICBF, instituciones con amplia experiencia y reconocida idoneidad en la atención a este rango de población infantil 4) por convenio con instituciones y organizaciones educativas privadas que cuenten con los estándares exigidos a nivel material y pedagógico.

Previo evaluación, y llevado a cabo el respectivo proceso de inspección y vigilancia en concertación con los implicados, la SED reconocería a los jardines infantiles del DABS y del ICBF como instituciones de educación preescolar formal y los incluiría en el sistema de matrícula, con lo cual estos debían pasar a hacer parte del sistema educativo formal para todos los efectos operativos y de ley.

La SED asumiría de manera gradual la responsabilidad de dirigir y orientar la política educativa de todo el ciclo educativo formal de los niños y niñas de 0 a 8 años de edad, de Bogotá.

Se crean en todos los colegios oficiales de Bogotá los ciclos de educación Básica, comenzando por el primer ciclo, constituido por los grados de preescolar, primero y segundo, los cuales emprendería un proceso permanente y sistemático de articulación de su organización, procesos pedagógicos, contenidos curriculares, estrategias, proyectos y acciones para la formación a los niños y niñas que los cursen.

Los lineamientos de acción, desde los colegios estarían orientados, entre otros, a:

- Todos los colegios oficiales de Bogotá elaborarán un plan operativo y curricular de articulación del trabajo pedagógico con los niños y niñas del primer ciclo educativo, integrado y planeado en colectivo por el grupo de maestras/os responsables, con el apoyo y acompañamiento del resto de actores de la institución.
- El equipo de maestras y maestros del primer ciclo diseñará estrategias, proyectos y acciones que superen la división instrumental entre áreas y dimensiones; en consecuencia, el desarrollo intelectual, el juego, la emocionalidad, el pensamiento, la expresión artística y la motricidad serán esenciales en los planes de trabajo y las relaciones con todos los niños y las niñas de todo el primer ciclo.

Para lograr lo anterior, cada colegio establecerá en su estructura institucional un lapso en el cual el grupo de docentes del ciclo, concertará, planeará y coordinará, como equipo, los procesos y las acciones y pondrá en común los objetivos, las metas y los indicadores que se ha de proponer. El equipo de profesores del primer ciclo, apoyado por las directivas en cada colegio, asumirá al comienzo del año lectivo, una estrategia que de manera juiciosa y rigurosa los lleve a conocer las particularidades y singularidades de los niños y niñas con quienes van a interactuar (el estado en el que los recibieron), para poder planear sus procesos y contenidos pedagógicos, así como conocer posibles dificultades de aprendizaje susceptibles de tratar para su superación.

En todos los colegios oficiales se asumirá como estrategia de reconocimiento a la voz de los niños y niñas de primer ciclo, la inclusión de por lo menos una de sus profesoras o profesores en los consejos directivo y académico de la institución, quien participará en las discusiones y procesos de la vida del colegio y presentará los desarrollos e iniciativas propias del ciclo que representa.

## **Recomendaciones para la política pública de primera infancia en materia de educación inicial a partir del estudio de cinco modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá, Colombia**

Es un artículo de Rocío Abello y Alejandro Acosta, CINDE (Colombia) y publicado en *Journal of Education for International Development* 2:3, December (2006) que retoma los principales resultados del estudio de evaluación de impacto de cinco modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá. Este estudio se adelantó mediante un convenio interinstitucional durante 2003 y 2005; en 2006 se realizaron algunas actualizaciones. Identifica fortalezas, oportunidades de mejoramiento y amenazas en relación con tres dimensiones: 1) desarrollo infantil, 2) trabajo con padres y 3) formación de formadores. Los principales hallazgos demuestran la importancia de la articulación de la familia y los centros infantiles para, con base en la formación de padres, madres y formadores, potenciar el desarrollo infantil. Se reconoce, por ejemplo, que la formación de formadores logra afectar positivamente la capacidad de reconocimiento y las prácticas relacionadas con los derechos de niños y niñas, la equidad de género y la participación. Finaliza con algunas recomendaciones para la política pública de primera infancia, entre las que se destaca la necesidad de superar la insuficiente articulación entre la familia y los centros de desarrollo infantil y de avanzar en la consolidación de los sistemas de información que mejoren los diagnósticos, los diseños de los programas de la política, su gestión y su monitoreo y evaluación, para lo cual se requiere un estudio longitudinal que dé cuenta de los impactos de los programas en el desarrollo de los niños y las niñas.

Para el estudio fueron seleccionadas cinco modalidades de atención existentes: Hogares Infantiles y Lactantes y Preescolares del ICBF y los Jardines Sociales, las Casas Vecinales y las Alianzas Amigas de la Niñez del DABS. Estas cinco modalidades son alternativas de intervención de atención a la primera infancia y sus familias con cobertura nacional, en el caso del ICBF, y para la capital del país, en el caso del DABS; cuentan con un fuerte componente educativo y pedagógico hacia los niños y las familias.

### *Evaluación en logros y dificultades*

#### **Dimensión de evaluación de desarrollo infantil**

El estudio permitió identificar como fortalezas que tanto el DABS como el ICBF postulan y orientan las distintas modalidades desde una concepción de desarrollo infantil que, afirmando la integralidad del desarrollo humano, está dimensionada desde la perspectiva garantista de los derechos. La evaluación del desarrollo infantil realizada por el estudio aportó evidencia importante sobre los niveles de de-

sarrollo satisfactorios encontrados en los niños y niñas en las relaciones con los demás, consigo mismo y con el mundo. Esta evidencia permitió afirmar que se obtuvieron mejores logros en las áreas cognitiva y comunicativa, que en lo afectivo y en la interacción social. De acuerdo con los investigadores, el trabajo con familias y la formación de formadores son factores clave que tienen impacto positivo en el desarrollo infantil.

#### **Dimensión de trabajo con las familias**

Como fortalezas pudieron identificarse que tanto el DABS como el ICBF desarrollan procesos intencionales de trabajo con la familia con el propósito de incidir en sus dinámicas desde la perspectiva de los derechos. En este sentido, la evidencia reportada por el estudio permitió afirmar que se avanzó en el trabajo formativo con las familias para impactar el desarrollo infantil; en esta dirección, destacó el valor de los centros infantiles como polos de desarrollo para jalonar procesos sociales y culturales desde procesos educativos, a favor de niñas y niños.

#### **Dimensión de formación de formadores**

En lo relativo a fortalezas, el estudio reporta que tanto el DABS como el ICBF tienen una propuesta pedagógica fundamentada argumentativamente desde la cual orientan las distintas alternativas de intervención social con la primera infancia. Las dos instituciones planean, implementan y evalúan procesos de formación de formadores, orientados y fundamentados en el desarrollo integral del niño y la niña, dimensionado desde la perspectiva garantista de los derechos, la inclusión social, la equidad y la igualdad de géneros. En este sentido tanto el DABS como el ICBF desarrollan procesos de formación de sus equipos pedagógicos, sistemáticos, permanentes y pertinentes frente a las necesidades del quehacer cotidiano de los distintos agentes educativos.

### *Oportunidades de mejoramiento*

#### **Dimensión de evaluación de desarrollo infantil**

En materia de oportunidades de mejoramiento, el estudio aportó evidencia para afirmar que los menores resultados obtenidos en desarrollo afectivo y en interacción social del niño y la niña, son una señal que llevó a reflexionar sobre la necesidad de enrutar mayores esfuerzos para incidir en estos procesos ya que un gran porcentaje de la población infantil, con la que trabajan estos centros infantiles, son hijos/as de familias vulnerables en condiciones de exclusión social.

#### **Dimensión de trabajo con las familias**

En lo relativo a oportunidades de mejoramiento, el estudio permitió afirmar que es importante fortalecer diagnósticos acerca de las familias más siste-

máticos y estructurados desde los centros infantiles. Estos deben incluir la sistematización de la información proporcionada por instrumentos como las fichas institucionales diligenciadas por las familias, los escritos de padres y madres, y las observaciones y charlas con los niños y niñas.

De esta manera se podría contar con un conocimiento más completo acerca de las familias que le permitiera a los centros de desarrollo infantil construir espacios con las familias más propicios a una participación más significativa en los procesos pedagógicos y en el apoyo a los niños y niñas desde sus casas.

### Dimensión de formación de formadores

En lo que respecta a oportunidades de mejoramiento, la evaluación de los procesos de formación indicó la necesidad de hacerlos más sistemáticos para sus participantes y basados en análisis que permitan reorientar y focalizar los núcleos temáticos de manera que se puedan profundizar y ampliar progresivamente y en función del proceso de trabajo con los niños y niñas y a partir de los conocimientos y experiencias de las formadoras.

### Conclusiones

Es posible concluir, a partir de las afirmaciones precedentes, que los impactos positivos obtenidos en la evaluación del desarrollo infantil plantean que las trayectorias potenciales de un ciudadano pueden ser afectadas de manera positiva por intervenciones efectivas en la primera infancia. Que la evaluación de impacto realizada es referente clave para afirmar que estas cinco modalidades colaboran con el cumplimiento de los objetivos del Plan de Desarrollo del país y de la ciudad en materia de atención a la primera infancia y sus familias y en tal sentido, son alternativas para garantizar oportunidades de equidad e inclusión social que ameritan sostenibilidad en el corto, mediano y largo plazo.

### Proyecto de acuerdo 335 de 2008

Por medio del cual se establece el acceso de niños y niñas a los 3 grados de enseñanza preescolar a cargo de las instituciones oficiales educativas del Distrito Capital. En cumplimiento del mandato supraconstitucional, emanado de la Declaración de los Derechos Humanos, del precepto constitucional y legal contenido en la Ley General de Educación y en la Ley de la Infancia y Adolescencia, se amplía y garantiza el derecho al acceso educativo gratuito en las instituciones educativas públicas estatales a los niños y niñas desde los 3 años de edad. Su objetivo es promover e impulsar acciones para la ampliación de cobertura y progresividad que garantice un servicio educativo de alta calidad que se ajuste a las necesi-

dades y características sociales, económicas, culturales y cognitivas de los niños y niñas.

### Modalidades de atención

Frente al tema de modalidades de atención, este proyecto plantea la educación preescolar como una oferta de atención para los niños y niñas así: “La educación preescolar, de conformidad con el artículo 15 de la Ley 115 de 1994 - por la cual se expide la Ley General de Educación”, es aquella “(...) ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotoriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”, antes de iniciar el ciclo de educación básica. Comprende tres niveles de formación denominados prejardín, jardín y transición, de los cuales por lo menos uno es de carácter obligatorio (p. 2).

Retoman para la justificación el artículo 2º del decreto 2247 de 1997 que establece que la prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de 3 a 5 años y comprenderá tres grados, así: 1) pre-jardín dirigido a educandos de 3 años; 2) jardín, dirigido a educandos de 4 años; transición, dirigido a educandos de 5 años y que corresponde al grado obligatorio constitucional.

Según las justificaciones anteriores, entre otras muchas, el Consejo de Bogotá acordó:

- *Artículo 1º.* Establecer como edad mínima para el acceso a la educación preescolar los tres (3) años de edad, conforme a la Ley General de Educación y al decreto 2247 de 1997, a las instituciones educativas públicas oficiales del Distrito Capital instaurando la gratuidad e integralidad del proceso educativo.
- *Artículo 2º.* Institucionalizar tal como lo determina la Ley General de Educación, desarrollada en el artículo 2º. del decreto 2247 de 1997 que los grados de educación preescolar para niños y niñas en las instituciones educativas distritales oficiales son: prejardín para niños y niñas de 3 años de edad; jardín para niños y niñas de 4 años de edad; transición para niños y niñas de 5 años de edad. *Parágrafo.* Implementar la prestación del servicio público educativo en forma progresiva en los grados de Prejardín y Jardín, incorporando a los niños y niñas a dichos grados a partir del año lectivo 2009 a cargo de La Secretaría de Educación del Distrito.
- *Artículo 3º.* Garantizar el acceso, permanencia y gratuidad en dichos grados de prejardín y jardín a las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital de niños y niñas desde los tres (3) años de edad.



**Informe sobre el Plan de Desarrollo Junio-Diciembre de 2008. Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008-2012, "Bogotá Positiva. Para vivir mejor".**

Dirección de Análisis y Diseño Estratégico, Subdirección de Diseño, Evaluación y Sistematización. Alcaldía Mayor de Bogotá, febrero de 2009. El documento presenta los resultados de la evaluación realizada durante 6 meses, al Plan de Desarrollo 2004-2008 a fin de tener información actualizada que permitiera elaborar la nueva propuesta. El informe se divide en 2 partes. En la primera, se hace una relación de los 12 proyectos de inversión social y se presenta el comportamiento del presupuesto de inversión de la Secretaría entre junio y diciembre de 2008. En la segunda, se presenta el seguimiento a la atención, el reporte de cada una de las metas alcanzadas, la caracterización de la población atendida en la vigencia, los principales logros y dificultades, y la ejecución presupuestal del proyecto.

**Currículo para la formación de familias. El papel de la familia en el desarrollo infantil. Convenio 2530 de 2007 "Por la atención integral a la primera infancia en el Distrito Capital"**

En este documento de la Secretaría de Integración Social, Bogotá (2008) se describen algunas definiciones alrededor del desarrollo infantil, los propósitos, la estructura temática y las actividades realizadas en cada uno de los encuentros de formación. También se incluyen los factores que promueven el desarrollo infantil y las formas de seguimiento al mismo, identificando una serie de signos de alerta en cada una de las áreas del desarrollo.

**Proyecto 497 "Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente"**

SDIS, Subdirección para la Infancia. Junio 12 de 2008. Esta propuesta se desprende del Plan de Desarrollo de Bogotá 2008-2012 "Bogotá Positiva: para Vivir Mejor". Contempla el compromiso de la administración con la ciudad frente al mejoramiento de las condiciones de vida de niños, niñas y adolescentes, planteando estrategias que fortalezcan integralmente el mejoramiento de estas condiciones, principalmente las de la población en riesgo inminente por situación de maltrato, abuso y explotación sexual, explotación laboral, habitantes de calle, discapacidad, desplazamiento, desmovilización, entre otros. En tono con los lineamientos de la ley -dando continuidad a la implementación y fortalecimiento

de la política por la Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes 2004-2008 se formula el presente proyecto, el cual pretende dar respuesta a las situaciones de mayor riesgo identificadas en la población infantil y adolescente de Bogotá, D.C, y dar pleno reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, desde la gestación y a lo largo de su ciclo vital, mediante la implementación de procesos de atención por componentes.

**Lineamientos Técnicos y Plan de Trabajo propuesto para la construcción de una escala de desarrollo infantil para la primera infancia en Bogotá**

El documento del Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE) (2008) presenta una experiencia que muestra la necesidad de superar la concepción en la cual la medición del desarrollo infantil se puede resolver en un país solo con la construcción de una escala. Se demostró la urgencia de construir sistemas coherentes y comprensivos de medición del desarrollo infantil. En el marco del convenio 2530 de 2007, por la Atención Integral a la Primera Infancia, el cual fue suscrito por la SDIS el ICBF, la SSB, el MEN, UNICEF, Save The Children, Reino Unido, la SED, Plan Internacional, Visión Mundial, la Fundación Restrepo Barco, la Fundación Saldarriaga Concha, la Fundación Ideas Día a Día, la Fundación Éxito, la Asociación Colombiana de Preescolar y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Se concibió la realización de un proceso investigativo conducente a la construcción de un estado del arte referido a los instrumentos y procesos de valoración del desarrollo infantil en los primeros años de vida durante los últimos 10 años en Colombia y algunos países de América Latina.

**Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá**

Alcaldía Mayor de Bogotá. SDIS, Dirección Poblacional, Subdirección para la Infancia, abril 23 de 2009. Versión 1. El enfoque con el que se diseñaron y definieron estos estándares está en coherencia con lo definido en la ley 1098, en la Política Nacional de Primera Infancia y en la Política Distrital por la Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes. En este sentido, el enfoque asumido por el Distrito para avanzar en este proceso, está expuesto en el decreto 057 del 2009 (Atención Integral a la Primera Infancia). Estos lineamientos definidos por Bogotá, reconocen la diversidad cultural que caracteriza la ciudad, razón por la cual determinan 2 tipos de estándares: los indispensables y los básicos. Los indispensables constituyen condiciones obligatorias de inmediato cumplimiento por parte de un jardín infantil para

prestar el servicio de educación inicial, por estar referidos a derechos fundamentales de los niños y las niñas. Los estándares básicos, también de obligatorio cumplimiento, serán objeto de inspección y vigilancia una vez se haya desarrollado un proceso de asesoría técnica.

### Componentes

Como ya se mencionó la atención integral de calidad debe acompañar de forma transversal, simultánea e interdependiente todas las propuestas de trabajo con niños y niñas en esta franja de edad. Por ello se consideran los siguientes componentes: 1) higiene y nutrición; 2) ambientes adecuados y seguros; 3) proceso pedagógico; 4) talento humano; y 5) gestión administrativa

A la vez, cada uno de estos componentes está conformado por áreas que dan cuenta de cada una de las partes que lo constituyen y permiten el acercamiento a su operacionalización y comprensión. Cada área, dentro del esquema que orienta el modelo, tiene definidos unos criterios de calidad, los cuales permiten establecer qué se va a tener en cuenta para orientar y verificar de forma clara y neutral el cumplimiento de cada uno de los estándares. Es importante tener claro que los estándares están definidos de manera progresiva, lo cual permite precisar que el cumplimiento de los estándares básicos implica el haber superado y garantizado el cumplimiento de los indispensables.

#### **Estándar del componente de nutrición y salubridad (salud, higiene y nutrición)**

Incluye todas las acciones dirigidas a garantizar el control de factores ambientales que pueden afectar la salud de los niños y las niñas, a través de la existencia de espacios que presenten excelentes condiciones higiénico-sanitarias. Contempla las acciones de garantía de un adecuado nivel nutricional de los niños y niñas de conformidad con los requerimientos nutricionales.

1. Prácticas de cuidado: apoyo a la promoción de la salud, así como la prevención y manejo de la enfermedad de niños y niñas.
2. Condiciones higiénico-sanitarias: criterios de calidad: cumplimiento de condiciones higiénico-sanitarias
3. Implementación de plan de saneamiento básico de nutrición. Aplicación de buenas prácticas de manufactura para el servicio de alimentación; adecuado aporte nutricional

#### **Estándar del componente de: ambientes adecuados y seguros**

Hace referencia al conjunto de condiciones del espacio físico institucional, de medidas de seguridad y de dotación que hace del jardín infantil un ambiente

pertinente y funcional, protector, sano, dotado y suficiente para garantizar el desarrollo y bienestar de los niños y las niñas. Precisa que el jardín debe cumplir con los requerimientos de ubicación, seguridad, salubridad, espacios físicos diferenciados, dotación y capacidad de acuerdo con las coberturas atendidas. Igualmente, toma medidas de seguridad con las cuales protege la integridad física de los niños, las niñas y demás miembros de la institución. Este estándar lo integran tres áreas:

- *Infraestructura.* Los predios construidos o adaptados para el funcionamiento de jardines infantiles: deberán cumplir con parámetros urbanísticos; cumplimiento de condiciones de seguridad y salubridad del inmueble; existencia de espacios físicos diferenciados y con áreas suficientes para el desarrollo de las actividades.
- *Seguridad.* Aplicabilidad del plan de emergencia; garantía de las condiciones de seguridad humana; definición e implementación de las estrategias pertinentes para garantizar la seguridad de los niños y las niñas.
- *Dotación.* Disponibilidad de dotación adecuada para la prestación del servicio.

#### **Estándar del componente: proceso pedagógico**

Hace referencia a la propuesta pedagógica que orienta y da sentido y significado al quehacer pedagógico del jardín infantil. Es una propuesta flexible, en permanente reflexión y construcción de modo que responda a las características, necesidades, intereses de los niños y las niñas, de sus familias y del contexto en que se desenvuelven en el marco de la diversidad y la inclusión. Este estándar está conformado por tres áreas:

- *Proyecto pedagógico.* Coherencia y pertinencia del proyecto pedagógico; construcción participativa y dinámica; divulgación del proyecto pedagógico
- *Desarrollo armónico e integral.* Reconocimiento permanente de las características y potencialidades de los niños y las niñas; pertinencia y relevancia de las acciones pedagógicas; diseño de ambientes enriquecidos.
- *Trabajo con familias y comunidad.* Acompañamiento y asesoría permanente a las familias y la comunidad; comunicación oportuna y relevante con familias

#### **Estándar del componente: talento humano**

Hace referencia a la organización, idoneidad y gestión que cada jardín infantil desarrolla con las personas que conforman los diferentes equipos de trabajo. El talento humano desarrolla funciones en 3 áreas claramente diferenciadas: la pedagógica, la administrativa y la de servicios. Este estándar busca orientar al talento humano que labora en los jardines infan-

tiles y que atiende a niños y niñas de manera directa o indirecta, procurando su organización de acuerdo con sus capacidades, experiencias, formación funciones y obligaciones. De este estándar hacen parte tres áreas:

- *Organización del talento humano.* Los equipos estarán orientados hacia la proporción adecuada del talento humano según número de niños y niñas atendidos.
- *Idoneidad del talento humano.* Idoneidad de todo el equipo de trabajo que labora en el jardín infantil: formación y experiencia pertinente del talento humano frente al trabajo con población en primera infancia.
- *Gestión del talento humano.* Dirigido a la promoción y satisfacción de los equipos de trabajo: administración del talento humano; bienestar y satisfacción del talento humano.

#### **Estándar del componente: proceso administrativo**

Hace referencia a la capacidad de gestión que tiene el jardín infantil para definir, alcanzar, evaluar sus propósitos y resultados, con el adecuado uso de los recursos disponibles. Contempla actividades de planeación, organización, ejecución y control dirigidas a alcanzar los objetivos institucionales. Este estándar esta conformado por tres áreas:

- *Desarrollo organizacional.* Relacionado con la identidad organizacional.
- *Mejoramiento continuo.* Estrategias permanentes y participativas de seguimiento y evaluación del servicio; administración de información orientada y verificada bajo los criterios de calidad relacionados con información actualizada, organizada y disponible.

#### *Recursos humanos*

Los jardines infantiles contarán con el siguiente talento humano: 1 maestro por cada 10 niños o niñas. Por cada 50 niños habrá un auxiliar pedagógico. Tendrán el apoyo de un profesional en el área de psicología, para reforzar el trabajo con niños, niñas, padres, madres o cuidadores de acuerdo con la propuesta pedagógica. Por cada 50 niños, 5 horas contratadas, de 50-100: 10 horas, de 101-150: 15 horas, de 151-200: 20 horas, etc. De un profesional de nutrición o enfermería para apoyar las acciones dirigidas a mejorar la calidad de vida de los niños y niñas, niñas y sus familias, con las mismas proporciones de horas contratadas que el profesional de psicología.

Contar con talento humano que desempeña funciones para servicio de alimentos y personal de aseo e higiene, de acuerdo con la siguiente proporción como mínimo: hasta 50 niños, 1 persona para cada uno de los servicios, de 50 a 100, 2 personas, etc.

El jardín infantil cuenta con talento humano que desempeña funciones administrativas y de primeros

auxilios de acuerdo con la siguiente proporción como mínimo: a partir de 101 niños, 1 persona para cada uno de los servicios, dos personas por cada 100 niños más.

El jardín infantil cuenta con un equipo de maestras encargadas de desarrollar directamente las actividades con los niños y niñas, con cualquiera de los siguientes perfiles:

- Título profesional de licenciatura en áreas del conocimiento, relacionadas con la atención de niños y niñas menores de 6 años.
- Título profesional de licenciatura en áreas del conocimiento no relacionadas con la atención de niños y niñas menores de 6 años de edad, con experiencia específica mínima de un año en el trabajo directo con niños y niñas de esta edad.
- Título profesional en áreas de la salud como (terapia de lenguaje, terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiología, psicología), con experiencia específica mínima de dos años en trabajo directo con niños y niñas menores de 6 años de edad.
- Título de normalista superior con experiencia específica mínima de un año en el trabajo directo con niños y niñas de esta edad.
- Título de tecnólogo en áreas de la educación inicial relacionadas con la atención de niños y niñas menores de 6 años de edad.
- Título de tecnólogo en áreas de la educación no relacionadas con la atención de niños y niñas menores de 6 años de edad, con experiencia específica mínima de 2 años en el trabajo directo con niños y niñas de esta edad.
- Título de técnico en áreas de la educación relacionadas con la atención de niños y niñas menores de 6 años de edad.
- Título de técnico en áreas de la educación no relacionadas con la atención de niños y niñas menores de 6 años de edad, con experiencia específica mínima de 2 años en el trabajo directo con niños y niñas de esta edad.

Nota: mínimo el 60% del equipo debe tener formación en áreas de la educación, de acuerdo con los perfiles anteriormente mencionados.

El jardín infantil cuenta con auxiliares pedagógicas que apoyan todas las actividades que se desarrollan con los niños y niñas y niñas, mínimo con los siguientes perfiles:

- Bachiller pedagógico.
- Estudiante del nivel técnico, tecnológico o profesional que esté cursando tercer semestre en adelante en áreas afines a la atención integral a la primera infancia.
- Bachiller con mínimo 10 años de experiencia directa en el área de atención integral a la primera infancia.

Adicionalmente, el jardín infantil cuenta con:

- Un profesional en las áreas de educación, salud o administración dedicado a la dirección o coordinación del mismo, que tenga una práctica certificada de mínimo dos años en el área.
- Profesionales formados en cursos de prevención y detección del abuso sexual infantil de una duración mínima de 20 horas, 1 profesional por 50 o menos niños.
- Un profesional o técnico formado en la promoción, protección, apoyo y defensa de la lactancia materna.
- Talento humano que realiza actividades de manipulación, preparación y distribución de alimentos, con constancia vigente de asistencia al curso de educación sanitaria en manejo adecuado de alimentos.
- Talento humano dedicado a la manipulación y preparación de alimentos con certificado del examen médico general anual.

Finalmente, se garantiza en el jardín infantil que el talento humano cuenta con la certificación de antecedentes judiciales e inscripción en el Sistema General de Seguridad Social.

### **Atención integral a la primera infancia en situación de discapacidad en el Distrito Capital**

Convenio por la Primera Infancia y la Inclusión Social. Fundación Saldarriaga Concha. Alianza de Instituciones por la Infancia. Bogotá, D.C., 2009. Con el fin de lograr una mayor sostenibilidad y participación corresponsable en las acciones, planes y programas a favor de la infancia bogotana, la administración distrital, en cabeza de la SDIS, desde la Subdirección para la Infancia, suscribió el convenio de asociación y cooperación 3188 de 2008 “Primera Infancia e Inclusión Social”; alianza público-privada que ha permitido consolidar avances en el desarrollo de una postura política, conceptual y técnica en materia de primera infancia y de educación inicial. La construcción de la Ruta Atención Integral a la Primera Infancia en Situación de Discapacidad del Distrito Capital, de la cual el presente documento es asidero, se enmarca dentro de los objetivos específicos del componente de desarrollo infantil.

#### *Modalidades de atención*

El documento retoma la oferta sectorial de atención a la primera infancia en situación de discapacidad. En primer lugar se identifica que el ICBF en el Distrito Capital presta sus servicios a través de 16 centros zonales ubicados estratégicamente para dar cubrimiento a las 20 localidades de Bogotá, los cuales, a través de los equipos interdisciplinarios, prestan asesoría y asistencia sociolegal a las comunidades y a las organizaciones públicas y privadas del orden nacional y territorial. El Centro Zonal es la

puerta de entrada al Sistema de Bienestar Familiar y, por tanto, define los problemas que se van a abordar, organiza y controla su manejo y determina la apertura y cierre de los procesos. Dentro de las ofertas se encuentran las siguientes.

#### **Proyecto 131**

Desarrolla acciones para la asistencia a la niñez y apoyo a la familia para posibilitar a los niños el ejercicio de sus derechos:

- Eje Nutriendo: Desayunos infantiles, Programa de Alimentación Escolar (PAE), recuperación nutricional y camas pediátricas.
- Eje Creciendo y Aprendiendo\_ Hogares Comunitarios de Bienestar, Hogares Comunitarios de Bienestar (FAMI), Hogares Infantiles-Lactantes y preescolares.

Actualmente el ICBF tiene por objetivo la inclusión de niños y niñas con discapacidad en servicios de educación inicial, la atención de niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad leve en los Hogares Comunitarios de Bienestar, Hogares Infantiles, Lactantes y Preescolares, Clubes Juveniles y Prejuveniles. Como parte de esta iniciativa, se está adelantando la formación de agentes educativos en detección, prevención y remisión de casos de discapacidad e inclusión de discapacidad leve. Este proceso formativo incluye proporcionar guías para la atención de la infancia con diversas situaciones de discapacidad (Sistema Distrital de Discapacidad, 2009, p. 28).

#### **Proyecto 140**

Protección integral a la niñez y la familia para restituir y garantizar sus derechos: hogar gestor, hogar sustituto, semiinternado, externado e intervención de apoyo para los casos de vulneración de derechos en circunstancias especiales, atención a niñez y adolescencia con discapacidad o trastornos mentales en situación de abandono o peligro.

Por su parte la SDIS cuenta con el proyecto “Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente”, y dentro del componente de Ciudad Protectora se identifican a los Centros Crecer. En el componente *Acciones propias para el desarrollo humano integral* se encuentra el programa “Tiempo Oportuno para los Niños y las Niñas desde la Gestación hasta los 5 Años”, “Mundos para la Niñez de 0 a 5 años: Educación Inicial”.

También se identifica el de “Seguridad Alimentaria” que cuenta con el componente de “Apoyo Alimentario”, en el cual se desarrolla el programa “Canastas Complementarias de Alimentos para Personas en Condiciones de Discapacidad” y los Comedores Comunitarios.

La SDS ofrece el acceso de la población a la atención integral en salud con calidad a partir de progra-



mas como “Gratuidad en Salud” y “Rehabilitación Institucional”.

La segunda oferta inscrita en el eje estratégico de salud pública es el programa de “Promoción de la Calidad de Vida y la Salud”, al cual pertenece el programa de “Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC)”.

En lo que hace referencia a la SED, se encuentran los siguientes programas:

- Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor.
- Transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación.
- Inclusión e integración educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad.
- Acceso y permanencia para todos y todas.
- Gratuidad total hasta el grado once.
- Todos y todas en el colegio.
- Apoyo a estudiantes para ir al colegio.
- Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.
- Inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela
- Alimentación escolar.

De otro lado, la articulación del sector educativo se dio especialmente con los siguientes programas y proyectos de “Bogotá Ciudad de Derechos”:

- Igualdad de oportunidades y de derechos para la inclusión de la población en condición de discapacidad.
- Toda la vida integralmente protegidos.

### *Estrategias*

De fundamental importancia resulta comprender que el compromiso con el desarrollo integral de los niños demanda una articulación transectorial que permita multiplicar y optimizar el impacto de las acciones sectoriales independientes. La transectorialidad es entendida como “la búsqueda de respuestas integradas para lograr intervenir en la estructura de los determinantes y causalidades del proceso de desarrollo con el propósito de mejorar las condiciones de calidad de vida y salud de la población infantil, de manera coordinada y concertada, venciendo la fragmentación y el parcelamiento de las acciones de los diferentes actores” (Resolución 1498 de 2008). La transectorialidad requiere convocar a las diferentes instituciones y organizaciones, públicas y privadas, trabajadores y trabajadoras y comunidades, que de una u otra manera incidan en los determinantes de la calidad de vida, para que a través del diálogo se logre la concertación y definición de las acciones y políticas necesarias para lograr la equidad y la promoción de la atención integral en la primera infancia (SDS, 2006, p. 3).

### *Dinámicas*

En el marco del Diplomado Detección Temprana: Un Primer Paso Hacia la Inclusión, se generó un espacio de diálogo que posibilitara la concurrencia de funcionarios directa o indirectamente relacionados con la atención a esta población en las instituciones y dependencias del ICBF, la SDIS, la SDS y la SED. El propósito de esta convocatoria transectorial era la construcción de la ruta/itinerario de atención integral a la primera infancia en situación de discapacidad en el Distrito Capital. A esta convocatoria acudieron 88 funcionarios, quienes conformaron el equipo que sentó las bases para la construcción de la ruta (p. 4).

La construcción de la ruta/itinerario requiere de un proceso compuesto por varias etapas que iniciaron con la identificación y caracterización de la oferta de programas y servicios que prestan las entidades a la primera infancia en situación de discapacidad, seguida por la recopilación de los directorios locales de las instituciones en las cuales se materializa dicha oferta. El resultado de esta primera fase se constituye en un modesto aporte para la implementación de la política pública en infancia y discapacidad.

### **Proyecto de acuerdo No. 356 de 2009**

Por medio del cual se reglamenta en el Distrito Capital el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los niños y niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (cognitivo, sensorial, físico y socioambiental) y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación para la atención a la diversidad. Consejo de Bogotá D.C. 2009.

### **Decreto 057 de 26 de febrero de 2009**

Por el cual se reglamenta el acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de educación inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el decreto Distrital 243 de 2006. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.

### **Proyecto de acuerdo 081 de 2010**

Garantiza el acceso progresivo de niños y niñas a los grados de Prejardín, Jardín y Transición a las Instituciones Educativas Oficiales del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones. En cumplimiento del mandato supraconstitucional emanado de la Declaración de los Derechos Humanos, del precepto constitucional y legal contenido en la Ley General de Educación y en la Ley de la Infancia y Adolescencia y de conformidad con el decreto 2247 de 1997, se debe atender, ampliar y garantizar el derecho al

acceso educativo gratuito en las instituciones educativas públicas estatales a los niños y las niñas desde los 3 años de edad. El objetivo es promover e impulsar acciones para la ampliación de cobertura y progresividad que garantice un servicio educativo de alta calidad, que se ajuste a las necesidades y características sociales, económicas, culturales, educativas y cognitivas de los niños y las niñas en su desarrollo integral en las instituciones educativas públicas estatales. El Plan Educativo Decenal ha formulado propuestas consolidadas con el objetivo de “Garantizar que la educación preescolar tenga cobertura a partir de los tres (3) años de edad del educando sin detrimento de la clase social a la que pertenezca, en igualdad de condiciones”. (s.p). Una de las metas iniciales es la de “[...] lograr antes del 2015 vincular al sistema educativo colombiano a toda la población menor de 5 años” (s.p.).

#### *Modalidades de atención*

Para 2008, los tipos de institución a los que asisten los menores de 5 años en su orden son: Hogar Comunitario de Bienestar Familiar; guardería, hogar o jardín ICBF o SDIS; otra guardería, preescolar o jardín oficial; Guardería, preescolar o jardín privado.

El tipo de Institución a la que asisten los niños menores de 5 años en Bogotá son: Hogar Comunitario del ICBF; guardería, hogar infantil o jardín ICBF; jardín, casa vecinal, jardín social del Distrito; guardería preescolar o jardín oficial; guardería, preescolar o jardín privado.

#### *Estrategias*

Se deberá garantizar progresivamente el acceso de niños y niñas a los grados prejardín, jardín y transición a cargo de las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital, brindando permanencia, gratuidad e integralidad al proceso educativo, de conformidad con la legislación vigente.

La SED, realizará las acciones tendientes a establecer y garantizar la cobertura y los lineamientos técnicos y pedagógicos de la educación preescolar en el distrito capital; además, reglamentará la implementación y ejecución del presente acuerdo en el marco de sus competencias.

#### *Recursos*

El proyecto ha quedado consignado en el Plan de Desarrollo, el cual viabiliza la inversión propuesta. Según la Secretaría de Hacienda Distrital, el Proyecto es viable en cuanto se incluya un artículo que prevé que “La progresividad se hará de acuerdo con la disponibilidad de recursos existentes”. La administración distrital asignará a la SED los recursos que permitan ampliar progresivamente la atención a los niños y niñas menores de 5 años.

#### *Edades que cubre la aplicación*

Niños y niñas menores de 5 años.

## **Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito**

Con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad para la primera infancia, la administración distrital, a través de la SDIS y la SED (2010), lideró el proceso de construcción de este lineamiento, el cual se presenta como la apuesta que Bogotá hace por una educación inicial comprometida con el fortalecimiento del desarrollo y con la garantía de derechos de los niños y las niñas en primera infancia. El documento se compone de una amplia exposición sobre la historia del concepto de educación inicial, la descripción de distintas posturas teóricas sobre desarrollo infantil y las orientaciones alrededor de la práctica pedagógica con las denominadas dimensiones del desarrollo infantil, a cada una de las cuales se asignan distintos ejes de trabajo. Declara, además, como pilares de la educación inicial al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, y al respecto ofrece también posturas y recomendaciones para el trabajo con los niños y las niñas.

#### *Modalidades de atención*

Se asume, que la educación inicial es un derecho imposterizable de la primera infancia. De acuerdo con la normatividad de la SDIS, esta educación se puede brindar desde la modalidad de atención integral a la primera infancia, ofrecida por la SDIS y los jardines privados a niños y niñas que se encuentran entre los 3 meses y los 5 años de edad; o desde la modalidad de educación formal, ofrecida por la SED y los colegios privados a niños y niñas de 3 a 6 años.

#### *Componentes*

La propuesta se organiza a través de los siguientes 4 componentes estructurantes: 1) pilares de la educación inicial, 2) dimensiones del desarrollo, 3) ejes del trabajo pedagógico y 4) desarrollos por fortalecer. Forman parte del componente *pilares de la educación infantil*, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, los cuales articulan el trabajo pedagógico y posibilitan la potenciación de las diferentes dimensiones del desarrollo infantil.

En el componente *dimensiones del desarrollo*, se plantean 5 dimensiones: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva. El documento aclara que “en primer lugar las dimensiones son el marco general para entender el proceso de desarrollo infantil, mas no se plantean como áreas del conocimiento a atender desde el punto de vista educativo. En segundo lugar, las dimensiones no se desarrollan automática ni homogéneamente, lo que conduce a valorar la importancia de la intervención a través de la educación con el fin de fortalecer las adquisiciones infantiles, promoverlas a niveles superiores y sentar las bases de un desarrollo equilibrado e integral del niño y la niña” (SDIS, 2010, p. 57 ).

El tercer componente se denomina: *ejes de trabajo pedagógico*, los cuales permiten determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer el desarrollo de las dimensiones en el escenario educativo. “Los ejes no se conciben como aspectos cerrados, lineales o secuenciales, sino que son referentes para la organización del trabajo pedagógico con los niños y las niñas en los cuales ellos y ellas son reconocidos como sujetos activos, propositivos, únicos, pensantes y sensibles” (SDIS, 2010, p. 57).

Finalmente, *desarrollos por fortalecer*, integran el cuarto componente, “entendidos como formulaciones específicas que aportan a maestras y maestros un referente hacia donde conducir su trabajo pedagógico (...) Los desarrollos por fortalecer son apuestas concretas y particulares que posibilitan la planeación de acciones en la cotidianidad del jardín infantil y el colegio, y pueden ser asumidos como referentes para el trabajo pedagógico, la observación y seguimiento al desarrollo de los niños y niñas en la Educación Inicial” (SDIS, 2010, p. 58).

### Estrategias

De cada uno de los componentes se desprenden unas dimensiones del desarrollo; estas, a la vez, plantean los ejes para el trabajo pedagógico. Dentro de las dimensiones del desarrollo, se plantean cinco: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva.

- En la *dimensión personal* se consideran tres ejes fundamentales: identidad, autonomía y convivencia.
- En la *dimensión corporal*, los ejes de trabajo pedagógico que se proponen para organizar las acciones y experiencias que potencien el desarrollo corporal son los siguientes: el cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento; el movimiento como medio de interacción y la expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento.
- En la *dimensión comunicativa*, se proponen los siguientes ejes: Comunicación no verbal, comunicación oral y comunicación escrita.
- Dentro de la *dimensión artística*, la experiencia plástica, la musical y la dramática, se plantean como ejes de trabajo pedagógico, al igual que la sensibilidad, la expresión, la creatividad y el sentido estético.
- Dentro de la *dimensión cognitiva*, los ejes aparecen como pretextos para aproximar a la comprensión del entorno a niños y niñas de 0 a 5 años. Estos son: 1) relación con la naturaleza, 2) relaciones con los grupos humanos y prácticas culturales, y 3) relaciones lógico-matemáticas.

El documento también plantea como estrategia la *sala materna*, la cual brinda a los niños y niñas entre 3 meses y 2 años la oportunidad de conocer e interactuar en escenarios nuevos para ellos y ellas, contando con diferentes opciones para su desarrollo

fuera de su hogar, estar acompañado de otros niños y de adultos con los cuales tendrá otro tipo de interacciones afectivas. La estrategia “implica pensar en relaciones, vínculos y experiencias que se tejen en el entorno. Muchas de esas experiencias están directamente relacionadas con los cuidados que requieren los niños y niñas que asisten a la sala materna como: darles de comer, cambiarles el pañal, consentirles, atender sus llantos, al mismo tiempo que se brindan experiencias que propician su desarrollo” (SDIS, 2010, p.215). Es en estos espacios donde se combina el cuidado calificado con las actividades para potenciar el desarrollo de niños y niñas pequeños.

La observación y el seguimiento del desarrollo infantil se puede tomar como estrategia importante puesto que se constituye en el mecanismo privilegiado que tienen las maestras para aprender mucho acerca de los niños y sus desarrollos, convirtiéndose así en el medio más propicio para conocer, acompañar y apoyar los desarrollos particulares y colectivos, las individualidades, pudiendo, de esta manera, tomar decisiones frente a las acciones pedagógicas, las experiencias y los ambientes enriquecidos que les permiten incidir e intervenir de manera adecuada en el desarrollo de los niños y las niñas según el ritmo de cada cual, avanzando así en el reconocimiento y respeto por la diversidad.

Reconocer lo anteriormente expuesto implica unos consensos mínimos que permitan orientar el proceso de observación y seguimiento en los jardines infantiles y colegios. Estos son:

- Los niños y las niñas tienen sus propias características y ritmos de desarrollo.
- El seguimiento al desarrollo es un proceso integral que debe hacerse en situaciones cotidianas no instrumentalizadas.
- El seguimiento al desarrollo se basa en un acompañamiento continuo, sistemático e intencional.
- El seguimiento al desarrollo es un proceso compartido por diversos actores.
- Algunos medios, mecanismos y estrategias para hacer el seguimiento al desarrollo: a través de un observador, registros anecdóticos, muestra de un evento en tiempos específicos, muestras de trabajo, carpetas de trabajo.

Otra estrategia, también muy importante es la que tiene que ver con la familia y sus relaciones con el jardín. El documento considera que dada la importancia de estas relaciones en el desarrollo y bienestar del niño, se hicieron necesarios unas precisiones y consensos que posibilitan fortalecer el vínculo familia-jardín.

La primera precisión tiene relación con tener claro que las experiencias que los niños y las niñas viven en el jardín infantil son un complemento de las experiencias que viven con su familia y viceversa, pero nunca serán sustitutivas. Las primeras experiencias y las que contienen más vínculos afectivos

tivos se dan en primera instancia en la familia. La segunda tiene que ver con reconocer la reciprocidad como el principio que armoniza dicha relación, dado que para que esta relación favorezca vínculos positivos, debe existir una coordinación delicada que no invisibilice el rol de ninguno de los actores. La tercera se refiere a la relación familia-maestra, la cual es única y original, dado que se establecen sobre el reconocimiento de la individualidad de los niños y de sus familias. El cuarto consenso se relaciona con el establecimiento de diferencias entre familia y familiaridad, por cuanto se reconoce que la maestra no es la segunda mamá y el jardín no es el segundo hogar; las relaciones se tornan familiares entre el jardín y la familia, pero esas relaciones no son de familia. El quinto consenso tiene que ver con superar la mirada pasiva de la participación de las familias que caracteriza a muchos jardines infantiles o colegios, en los cuales la relación se limita a pedir diferentes tipos de colaboración o invitarlos a participar de algún tipo de formación, o a la entrega de informes.

Teniendo en cuenta las precisiones anteriores, el documento plantea una serie de estrategias para promover las relaciones jardín-familia tales como:

- *Jardín abierto.* La familia es bienvenida y puede entrar y participar en la vida cotidiana de la institución, tomando en consideración unos pactos para que esta presencia solo afecte positivamente el proceso.
- *Contactos diarios.* Aprovechar al máximo los momentos de llegada y salida de los niños y las niñas, con el fin de intercambiar información puntual de tipo informal, así como anécdotas y experiencias tenidas en la cotidianidad.
- *Talleres con padres, madres e hijos.* Brindan la oportunidad de compartir con los maestros y maestras, no solo un mismo espacio y tiempo, sino experiencias de aprendizaje compartido y vínculo afectivo.
- *Talleres de formación y sensibilización.* Es recomendable que estas jornadas se desarrollen dentro del diálogo de saberes, reconociendo a los padres y las madres como portadores de saber y, por tanto, como interlocutores válidos con quienes se construyen consensos, superando las charlas magistrales.
- *Entrega de informes.* Como un momento de encuentro personalizado con cada familia, para compartir el seguimiento que se ha hecho del proceso de desarrollo de los niños y las niñas, mostrando sus particularidades, cambios, apuestas, debilidades y fortalezas, brindando sugerencias sobre cómo en casa se puede apoyar dicho proceso. A la vez, la familia comenta cómo percibe el proceso de desarrollo de su hijo o hija y el trabajo del jardín.
- *Participación activa en la propuesta pedagógica.* Es importante que la familia conozca los propósitos del proyecto pedagógico del jardín o cole-

gio y posteriormente realice aportes y sumen sus esfuerzos para que conjuntamente se logren esos propósitos.

#### Actores

Maestras y maestros, familia.

### **Nuestra niñez y juventud cuenta contigo. Oscilaciones y horizontes de la política de infancia, adolescencia y juventud en Bogotá**

Informe de gestión en el marco del proceso de rendición pública de cuentas para la garantía de los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud, septiembre de 2011, Alcaldía de Bogotá. La Alcaldía de Bogotá, en cabeza de Clara López Obregón, presenta a la Procuraduría General de la Nación y a la ciudadanía, el informe de gestión de la Política Pública de Infancia y Adolescencia, denominada “Política por la Calidad de Vida de los Niños, Niñas y Adolescentes”, la cual se enmarcaba en el respecto de la garantía de los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud en Bogotá. Esta política forma parte del Plan de Desarrollo Bogotá Positiva 2008-2012.

A partir del segundo semestre de 2008 se solicitó a todos los sectores que integran la estructura administrativa del distrito, reportar trimestralmente sus avances en el cumplimiento de metas físicas y financieras de acuerdo con lo establecido en el Plan de Desarrollo. En este ejercicio se incluye un capítulo para los temas de infancia, adolescencia y juventud en la rendición de cuentas general de gestión que realiza anualmente la Alcaldía Mayor, de manera que el gobierno garantiza su relación con otras poblaciones y con los temas sectoriales, convirtiéndose en un escenario muy importante, puesto que permite ver las evoluciones y los retos en materia de infancia en relación con los otros temas de la ciudad.

Bogotá se constituyó en la primera ciudad del país en realizar la rendición pública de cuentas y en generar un informe ajustado a lo establecido en su momento por la Mesa Técnica Nacional de Rendición de Cuentas: “La elaboración del presente informe ha significado complementar información respecto del anteriormente presentado, de modo que permite contar con un panorama más detallado de lo que ha venido aconteciendo en materia de gestión pública en los temas de infancia, adolescencia y juventud durante los últimos cinco años en la ciudad. Este panorama acompañado de algunas lecciones aprendidas, en términos de recomendaciones, servirá de base para que el próximo gobierno continúe las labores de la ciudad con relación a la garantía y ejercicio de los derechos de la infancia, adolescencia y juventud” (p.6). El informe se logra como resultado de la acción colectiva de las instituciones que hacen parte del Comité Operativo Distrital de Infan-



cia y Adolescencia así como de los integrantes de la Mesa Intersectorial de Juventud.

### **Inspección, vigilancia y control a las instituciones que prestan simultáneamente el servicio de educación inicial, desde enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) y de educación preescolar en el D.C. Orientaciones generales**

Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación del Distrito. Marzo de 2011. Este documento contiene las orientaciones generales para ejercer inspección y vigilancia conjunta a instituciones que ofrecen educación inicial, mediante enfoque AIPI y educación formal preescolar de los sectores oficial y privado. La educación inicial es la ofrecida a los niños menores de 6 años. Para ello, unen recursos humanos, técnicos e instrumentales; en el marco de los requerimientos pedagógicos, de nutrición y salubridad, talento humano, ambientes adecuados y seguros, administración, financiación y dirección para la prestación del servicio.

La SED y la SDIS, a través de la resolución 3241 de noviembre de 2010, establecen el procedimiento unificado y definitivo para que el ejercicio de la función de inspección, vigilancia y control estén simultáneamente al servicio de educación inicial, desde el enfoque de atención integral a la primera infancia (AIPI) y de educación preescolar en el Distrito Capital, en cumplimiento de lo dispuesto en el decreto 059 de 2009.

#### *Estrategias*

Informar, orientar y asesorar.

#### *Acciones*

Estas son las acciones que se emprendieron en el programa.

- *Acciones de información y orientación.* La SDIS y la SED realizan de manera permanente la divulgación de normas jurídicas, técnicas y pedagógicas relacionadas con la educación inicial, a través de sus páginas web y de las reuniones realizadas con directivos docentes.
- *Acciones de asesoría.* Se realiza de manera previa a la legalización y posteriormente, en forma permanente.
- *Atención a peticiones ciudadanas.* Atención oportuna a las solicitudes de orientación y asesoría que proceden por distintas vías como: 1) el Sistema de Quejas y Soluciones de la Alcaldía Mayor de Bogotá (SQS); 2) las oficinas de atención al ciudadano de la SED y de la SDIS; 3) la vía “Contáctenos” de las páginas web de la SED y de la SDIS y de las DILE.

La atención de solicitudes de información, orientación y asesoría se realiza mediante los trámites establecidos por la SED, o a través de la Subdirección para la Infancia de SDIS, desde el servicio de asesoría técnica.

#### *Evaluar y legalizar*

#### **Proceso y requisitos**

El proceso de legalización de las instituciones prestadoras del servicio de educación inicial mediante enfoque AIPI, y de educación formal preescolar, considera dos situaciones: 1) expedición de licencia de funcionamiento, para instituciones nuevas y 2) modificación de la licencia de funcionamiento para instituciones existentes.

*Expedición de licencia de funcionamiento para instituciones nuevas.* Para la obtención de la licencia de funcionamiento, los interesados en crear instituciones para ofrecer el servicio de educación inicial mediante enfoque AIPI y Preescolar, en cumplimiento de la Resolución 3241/1326 de 2010, seguirán este procedimiento:

- Inscripción.
- Radicación de solicitudes.
- Conformación del equipo conjunto.
- Revisión y análisis de la documentación.
- Visita de verificación.
- Realización de la visita.
- Emisión de concepto.
- Entrega del concepto.
- Expedición del acto administrativo.
- Notificación del acto administrativo y recursos.
- Remisión del acto administrativo.
- Registros en los sistemas de información.
- Modificaciones de la licencia de funcionamiento.

#### **Promover la autoevaluación y la autorregulación institucional**

Tiene como objetivo propiciar la práctica de la autoevaluación y la implementación de mecanismos de autorregulación institucional a fin de lograr el mejoramiento continuo en los distintos campos de la gestión de las instituciones que ofrecen el servicio de educación inicial. Sus actividades son:

- Elaboración de planes de mejoramiento por parte de las instituciones prestadoras del servicio.
- Visitas del Equipo Conjunto para verificar los avances de los planes de mejoramiento.
- Autoevaluación institucional al finalizar cada año lectivo.
- Aplicación de mecanismos de auto regulación por parte de las instituciones.

#### **Controlar y realizar seguimiento**

El objetivo de esta estrategia es el de velar por el cumplimiento de los mandatos constitucionales y

legales que garantizan el derecho a la educación y regulan el servicio público educativo. Sus acciones son: atención a quejas y reclamos, remisión a autoridades competentes, investigaciones administrativas, seguimiento mediante la realización de visitas del Equipo Conjunto para verificar el cumplimiento cabal de los estándares y autoevaluación institucional al finalizar cada año lectivo. Los procedimientos para atención de quejas se realizan de la siguiente manera:

- Radicación de la queja.
- Valoración de la queja.
- Reparto de la queja.
- Estudio de la documentación.
- Preparación de la visita.
- Realización de la visita.
- Remisión del informe.
- Respuesta al peticionario.
- Investigación administrativa.

### Acuerdo 480 de 2011

Por medio del cual se establecen políticas para la adopción de las Salas Amigas de la Familia Lactante en el ámbito laboral en las entidades distritales y se dictan otras disposiciones. Concejo de Bogotá, D.C., diciembre de 2011.

### Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá

IDIE de Primera Infancia y Derechos de la Niñez, OEI, SDIS, Convenio para la Primera Infancia y la Inclusión Social, 2011. Módulo 1: Contexto del Lineamiento. Módulo 2: Los componentes pedagógicos y Módulo 3: Niñez Indígena y Educación Inicial: Experiencia wayuu, inga, cubeo y misak. Estos organismos, actuando en concordancia con los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá, establecidos en el acuerdo 359 de 2009 del Concejo de la ciudad, convocaron a las comunidades indígenas nasa, misak, embera katio, kuankuamo, kubeo, wayuu, muisca, ambiká pijao, kichwa, inga, huitoto, tubu, coreguaje, kamtsa, eperara, waunan, para elaborar de manera conjunta y participativa los lineamientos pedagógicos para la educación inicial indígena, que garanticen el derecho a la atención integral de los niños y las niñas aborígenes que habitan la ciudad. La educación inicial indígena orientada a partir de los lineamientos construidos representa una apuesta de atención integral de carácter diferencial que el Estado propone para reconocer la diversidad poblacional que habita en la ciudad y avanzar en su consolidación como una ciudad multicultural y pluriétnica, generando una mayor representatividad de las comunidades indígenas en los diferentes ámbitos de la ciudad. De esta manera, Bogotá fortalece el camino hacia la inter-

culturalidad, con la puesta en marcha de jardines infantiles fundamentados en el pensamiento indígena y la atención diferencial, haciendo de la capital una ciudad solidaria y respetuosa de la diversidad.

### Modalidades de atención

Atención comunitaria, familiar e institucional, dirigida a las comunidades indígenas y afro de manera que reconozcan la diversidad y fortalezcan las prácticas culturales durante la gestación, la crianza y los programas de educación inicial.

### Contextos

Bogotá cuenta con algunos jardines infantiles indígenas, especializados en el pensamiento de estos pueblos en donde los niños y las niñas de la ciudad pueden acceder a un servicio especializado en su cultura.

### Experiencias

En este apartado se mostrarán los pilares en los cuales se fundamentaron algunas experiencias seleccionadas de educación inicial indígena.

- *Cosmovisión.* “El primero es la cosmovisión, entendida como parte fundamental de toda propuesta pedagógica dirigida a la primera infancia indígena: la *cosmovisión* es resultado del conjunto de conceptos, conocimientos, creencias que posee una cultura y que conforman la imagen y las formas de interpretar el mundo. A partir de la cosmovisión, los individuos y la sociedad explican su propia naturaleza y la de todo lo existente. La cosmovisión determina la concepción de tiempo y espacio, que están ligados a las actividades alimenticias y las maneras de sentir y percibir el territorio, la presencia en él de seres que transcurren en una temporalidad diversa y sostenida, pero cotidiana” (Módulo 3, p 11).
- *Los territorios.* La Wuajira, Mitú y Wampía. Para los pueblos indígenas, y en general para los grupos étnicos, el territorio es el espacio que permite ordenar significados y cosmovisiones que fundamentan la identidad individual y colectiva. El proceso pedagógico desde lo indígena es diferente al occidental, entre otros aspectos, porque parte del territorio y la territorialidad. Así, para los pueblos indígenas, la naturaleza es un espacio de enseñanza y aprendizaje, es allí donde se desarrolla la vida, donde se aprende a vivir y a convivir. Cada pueblo establece conocimientos y relaciones particulares con su territorio, sus plantas, animales, estaciones, tiempos y cosechas. Pedagógicamente, el territorio es fundamental porque responde, entre otras, las preguntas sobre los lugares y tiempos de enseñanza. Estas preguntas son poco comunes a la

escuela de occidente, pues de principio se da por sentado que se aprende en el jardín o en el aula

### *Espacios para formación y la educación*

#### **Los espacios propios o internos**

En las experiencias recopiladas, estos espacios son fundamentales para una educación integral, una educación-formación, en la que tienen lugar los aprendizajes sobre el ser espiritual y el ser indígena, sobre los valores y los conocimientos esenciales. Es importante señalar que el valor de estos espacios se encuentra en sí mismos.

#### **Los espacios ajenos o externos**

Al lado de los espacios de aprendizaje propios de los pueblos indígenas, se encuentran los espacios educativos *institucionalizados*, como los hogares comunitarios y las escuelas que, aunque se encuentran en las comunidades, no se diferencian de una escuela rural. Llama la atención que en estos espacios, *lo propio* (lo indígena) está invisibilizado o escondido, los elementos con los que se desarrollan las actividades responden a otras lógicas y estéticas, en ocasiones, los materiales de construcción de los centros no responden a las necesidades climáticas de la región, ni a las particularidades culturales de la población que acogen.

#### **La memoria y las narrativas**

La memoria colectiva, una de las fuentes de identidad cultural, se ha cultivado de manera especial en los grupos étnicos a través de la tradición oral, y hace parte importante de la vida de las comunidades, de su historia.

Entre las actividades incluidas en esta propuesta, se observó que la oralidad tiene un lugar fundamental en la transmisión de valores tradicionales.

### *Estrategias*

Se hace referencia al juego, al arte, presentado acá como expresión y creación artística, dentro de la que se encuentra la expresión musical, el juego dramático, la expresión plástica, y a la literatura, como narrativas y expresión literaria. Aparece también la exploración del medio. Un enfoque diferencial que contemple las particularidades culturales es el que hace posible una implementación de los pilares con los niños y las niñas indígenas (p. 91).

El límite entre pilares y dimensiones no se traza por una línea excluyente; por el contrario, pueden ubicarse aspectos en los dos campos, como sucede con la expresión artística. Se entiende que la combinación de las dimensiones provenientes tanto de la cultura propia, como del *Lineamiento pedagógico y curricular para educación inicial en el Distrito*, se complementan para potenciar el *ser* de los niños y las niñas de manera integral, permitiéndoles llevar a

cabo las experiencias de vida al interior de sus pueblos y en la ciudad, por medio de una convivencia en términos y condiciones de equidad.

Las dimensiones del desarrollo infantil hacen referencia a las magnitudes del conjunto de aspectos que conciernen al *ser* del niño y de la niña, que se presentan a lo largo de todo este lineamiento. Se busca que la existencia de los niños y las niñas se desarrolle en toda su magnitud, para lo cual se requiere proporcionarles condiciones que les garanticen el derecho al crecimiento corporal, social, emocional, intelectual, espiritual y cultural.

#### **Dimensión personal social y la autonomía**

Constituye la formación del sujeto social, afectivo y moral en lo individual y en lo colectivo, como sujeto de derechos y como ciudadano activo-participativo.

#### **Dimensión comunicativa como forma de pensamiento**

Las narraciones y la literatura son fuentes que, por excelencia, potencian la dimensión comunicativa y del lenguaje. Ambas son entendidas como elementos que se vinculan con la actividad social y cultural de construir, compartir y transmitir saberes; posibilitan la trascendencia cultural al permitir el acceso a ella y su construcción. La comunicación implica un intercambio de significados y se ve como el principal proceso por el que los niños construyen saberes; su práctica potencia las relaciones que establecen consigo, con los demás y con el entorno.

#### **Dimensión corporal y el Ser**

El juego, la expresión y creación artística, las narraciones, la literatura y la exploración del medio se entretienen para potenciar la noción de sí mismo en el cuerpo. El concepto de cuerpo hace referencia a la percepción, imagen y esquema corporales, al yo corporal. Así, el cuerpo se relaciona estrechamente con la noción de Ser, dentro de los diferentes espacios del universo, y contempla procesos que van más allá de lo orgánico.

#### **Dimensión cognitiva como lugar de identidad**

De manera transversal a todos los pilares, la dimensión cognitiva es entendida desde el progreso cognoscitivo de los sujetos (cómo captan el mundo interno y externo, cómo organizan la información recibida por la experiencia, cómo construyen y reconstruyen conocimiento). La dimensión cognitiva incluye la formación de una lógica del pensamiento que agrupa todas las realizaciones que afianzan la búsqueda de comprensión de la acción intencional y de los modos de uso de objetos, herramientas e instrumentos, así como las realizaciones que permiten a los niños aproximarse a la comprensión del mundo.

## La dimensión artística y la libertad

La dimensión artística es el campo por naturaleza para la creatividad y la libertad. La creatividad no es una cualidad intrínseca de algunos seres excepcionalmente dotados, sino una disposición sensible e inteligente de la acción. (p.118). Fomentar la dimensión artística tiene especial importancia en la educación de niños y niñas, siempre y cuando este fomento se base en el principio de la libertad como premisa de toda expresión creadora. Esto implica, por una parte, que las actividades no deben ser impuestas, sino que deben dar curso a los intereses de los niños y, por otra, que en ningún caso el calco, el relleno con colores o la copia deben formar parte de las propuestas que se les formulen.

### Actores

Para el talento humano que se reúna en los jardines infantiles se requiere una combinación entre los saberes propios de las culturas y los saberes occidentales para dar respuesta a las necesidades de formación que priorizan la educación de lo propio. De manera paralela, deben entregarse herramientas para que los niños y las niñas indígenas participen en condiciones de equidad de la vida de la sociedad nacional, con una identidad originaria fortalecida.

Lo anterior significa que el talento humano de los jardines deberá estar conformado fundamentalmente por miembros de los pueblos indígenas, sabedores, poseedores de la memoria y guías espirituales (*taitas, mamos, payés*, abuelos), administrativos, docentes, personal de apoyo, auxiliares, servicios generales.

Una dimensión vital del talento humano es la presencia y la participación de la comunidad en las instancias de los pueblos indígenas y de las familias. La familia es el espacio en el que niños y niñas experimentan los procesos de vida propios de la cultura. Más allá de la información genética, serán los estilos de vida, sus interacciones, modelos e instrucciones, los que impactarán en mayor medida la conformación de la identidad personal y cultural de los niños y las niñas. Las pautas de crianza que se adentran en los procesos de vida, contemplan los momentos de concepción, gestación, parto, puerperio, lactancia y patrones de nutrición e higiene, que conforman los ciclos culturalmente definidos por cada sociedad para la primera infancia. Las creencias y prácticas están presentes en las características de desarrollo que cada pueblo espera que den sus niños y niñas (p. 90).

Derivado de lo anterior, puede decirse que será responsabilidad de las familias aportar el sustento para la conformación emocional, corporal, cognitiva, social, espiritual y cultural de sus hijos y sus hijas.

### Buenas prácticas

En cuanto a las relaciones familia-escuela mencionan que “los niños y las niñas requieren que los es-

pacios de su transcurrir diario sean parte de un solo mundo: su mundo. Cuando las figuras que son fuente de vida, como su madre y su padre, los orientan en un sentido, y quienes les proporcionan guía, como sus maestros, van en otro sentido, los niños y niñas se confunden y desorientan. Por lo tanto, es indispensable consolidar procesos de reunión de la familia y el jardín que impulsen la conformación de un mundo coherente para los niños y las niñas” (p. 89).

La apertura de la cotidianidad del jardín a los padres y abuelos no se limita a los espacios formales de encuentro –círculos de palabra, reuniones, talleres, actividades de integración, conferencias–, sino que permite que un padre pueda compartir sus conocimientos con los niños, las niñas y los adultos. De igual manera, los hogares pueden recibir a los miembros de los jardines para compartir un poco de la intimidad familiar. Estos encuentros abiertos serán fuente de un conocimiento directo y real que proporciona a los niños y las niñas un conjunto que entre hogar y escuela, y no mundos fraccionados.

### Recomendaciones y líneas orientadoras para programas de atención a primera infancia indígena en contextos urbano

Las siguientes son las recomendaciones emanadas del documento:

- Profundizar y diseñar un currículo intercultural con el acompañamiento de equipos mixtos de alto nivel, es decir, por indígenas y profesionales de las instituciones, tal y como ocurrió en el caso de la creación del jardín inga.
- A las autoridades indígenas se les debe realizar capacitación sobre cuál es su rol real en las experiencias educativas.
- Es importante revisar y ampliar el marco normativo, e incluir la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Elaborar guías específicas para la construcción de proyectos pedagógicos de grupos étnicos.
- Es necesario elaborar un perfil profesional y comunitario de las docentes que laboren en los jardines infantiles indígenas. En el jardín infantil Wawitakunapa Wasi, aunque todas las maestras son indígenas, algunas tienen el título profesional, no todas cumplen con el perfil exigido actualmente por la SDIS debido a que son profesionales en disciplinas diferentes a la especialidad en la atención de infantes.
- Es importante estructurar desde el inicio la organización institucional y el cuadro directivo del jardín.

### Decreto 520 de 2011

Por medio del cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá, D.C. Se decreta de conformidad con la Convención Americana sobre



Derechos Humanos, Pacto de San José de Costa Rica y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, adoptadas por Colombia, y en concordancia con la Constitución Política de Colombia y otras disposiciones legales relacionadas.

### **Política Pública de Infancia y Adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Alcaldía Mayor de Bogotá**

Desarrollado por el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (CODIA) (2011), en el marco de lo establecido por el Consejo Distrital de Política Social y del Convenio de Impulso a la Política y Primera Infancia. En él se establecen los derroteros a seguir en las acciones dirigidas a la mejora de la calidad de vida de los niños, las niñas y los adolescentes.

Aunque ya se había reportado la evaluación de la política 2004-2008, vale la pena presentar a manera de síntesis los puntos que el concepto evaluativo arrojó en términos de criterios para la actualización de la Política por la Calidad de Vida de los Niños, las Niñas y los Adolescentes. De este ejercicio surge del ajuste conceptual, de los principios y de la estructura estratégica que establece los derroteros a seguir en las acciones dirigidas a la mejora de la calidad de vida de los niños, las niñas y los adolescentes en Bogotá, para el periodo comprendido 2011-2021. Estos son:

- La protección integral para la garantía de los derechos de niños y niñas debe ser introducida como enfoque clave y ser visibilizada en la estructura de la política.
- Los ejes generadores de acción, tal como estaban formulados, han cumplido ya su función de abordar “temas fuertemente convocantes” y deben convertirse en ejes programáticos o estratégicos de la política en relación con el desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes.
- En particular, los ejes generadores de acción, en su transformación a ejes programáticos, deben organizar las acciones intencionadas de la política de Bogotá, con un enfoque diferencial que considere todas las etapas del ciclo vital, desde la gestación hasta la adolescencia.
- Los componentes actualizados de la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá D.C. para los siguientes 10 años deben considerar los temas y las situaciones que en su trayectoria demostraron ser significativos por su impacto en la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, y relevantes en la promoción, prevención, garantía, ejercicio y restablecimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes en la ciudad, en particular, aquellos que no fueron introducidos en la formulación de 2004.

- Los componentes actualizados deben considerar los avances teóricos y técnicos en el abordaje de cada tema o situación, y las posturas políticas y de principio que han sido adoptadas por el Distrito en la trayectoria de la política.
- Acorde con el enfoque diferencial y con la protección integral de sus derechos, los grupos de derechos al desarrollo y a la ciudadanía –en particular, los derechos a la participación, a la cultura, al patrimonio, al arte, al juego, a la recreación y al deporte– deben ser visibilizados por referencia a su relación con la formación del niño, la niña y los y adolescentes como ciudadanos y ciudadanas y sujetos políticos en Bogotá.
- Las familias y los cuidadores y cuidadoras de niños y niñas desde la gestación hasta la adolescencia, en esta política deben considerarse como corresponsables en la garantía de sus derechos. Por tanto, las capacidades de las familias y de los cuidadores y cuidadoras para el cumplimiento de ese rol deben ser promovidas y fortalecidas.
- La revisión de la formulación de la Política Pública de Infancia Adolescencia de Bogotá D.C., debe responder a una formalización que provea las condiciones para que se diseñe un plan de acción para su implementación y se realicen procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación del mismo, a partir de una arquitectura institucional e indicadores claramente definidos (Política de Infancia y Adolescencia, 2011).

#### *Estrategias*

Para el logro del objetivo de la política, se proponen tres ejes a partir de los cuales se expresa la integralidad que la caracteriza:

#### **Eje 1: Niños, niñas y adolescentes en ciudadanía plena**

El primer eje de la política se orienta hacia el logro y la realización de los derechos de la infancia y la adolescencia bajo el enfoque de la protección integral como condición para dinamizar su desarrollo. De esta manera, el eje orienta igualmente la construcción y el reconocimiento de la ciudadanía plena como expresión de la noción y la proyección que tiene la ciudad sobre los niños, las niñas y los adolescentes, así como la convicción que existe de la capacidad de esta población de aportar al desarrollo social. Los componentes del eje 1 son:

- *Ciudad, familias y ambientes seguros.* Aborda los aspectos determinantes de la garantía de los derechos de los niños y las niñas, desde la primera infancia hasta la adolescencia, a la vida, la integridad física, el cuidado y el amor. Las acciones que se desarrollan a partir de este componente, buscan que los niños y las niñas en todas las etapas de su ciclo vital se sientan seguros y seguras de tener su vida protegida; tienen como

objetivo el fortalecimiento de las capacidades de las familias, de los cuidadores y las cuidadoras, en la construcción de una cultura del cuidado, en el vínculo afectivo primario en el desarrollo infantil y en asumir la corresponsabilidad de la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia. También promueven que los habitantes de Bogotá desarrollen las capacidades para aportar a la construcción de una ciudad segura para niños y niñas, desde la primera infancia hasta la adolescencia; a la erradicación de las violencias a favor de formas de resolución pacífica de conflictos; y a la promoción de espacios y ambientes que brinden seguridad adecuados a las características de los niños, las niñas y los adolescentes.

Se integran también las acciones relacionadas con la atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes víctimas de violencias intencionales y no intencionales, en situación o en riesgo de trabajo infantil, en trabajo protegido, en riesgo de utilización en grupos organizados al margen de la ley y grupos delictivos, víctimas de conflicto armado y en situación de vida en calle.

- *Alimentación nutritiva.* Este componente articula la política pública de infancia y adolescencia con las políticas sectoriales de seguridad alimentaria y nutricional nacionales y distritales, de manera tal que las acciones para el ejercicio del derecho a una alimentación nutritiva y equilibrada, aborden los determinantes sociales y económicos de la seguridad alimentaria y nutricional en la ciudad para cada niño y cada niña desde la primera infancia hasta la adolescencia, en pleno reconocimiento de sus particularidades, diferencias y diversidades.

Este componente también propende por la garantía para que las madres ejerzan la lactancia materna exclusiva por lo menos durante los seis (6) primeros meses de edad de su hijo o hija, así como desarrollar estrategias para que esta población disponga de alimentos nutritivos y balanceados, adopte hábitos y estilos de vida saludables, y cuente con las condiciones socioambientales que redunden en su bienestar.

- *Creciendo saludables.* Este componente hace referencia a las acciones encaminadas a la garantía del derecho a la salud, en condiciones adecuadas, oportunas y amigables para las familias gestantes, lactantes y con niños y niñas desde los primeros meses de vida hasta la adolescencia. Propone que todos los niños, las niñas y los adolescentes tengan garantizado el acceso a los servicios de salud individual y colectiva. Plantea la importancia de que niños y niñas, desde su gestación y hasta la adolescencia, accedan a servicios de salud integral adecuados para su etapa de desarrollo y bajo un enfoque diferencial.

- *Igualdad de oportunidades para vivir la identidad de género, para niños y niñas desde la primera infancia.* A partir de este componente, en la política pública de infancia y adolescencia de Bogotá, se visibilizan las condiciones de desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes con expresiones diversas en razón a su identidad de género, como sujetos activos, titulares plenos de derechos. Se hace necesario que servidoras y servidores públicos (de los niveles distrital, local y territorial), familias, cuidadores y comunidades cuenten con herramientas, metodologías y mecanismos para poner en práctica el enfoque de derechos, diferencial y de género, con perspectiva de identidades de género y orientaciones sexuales.

- *Sexualidad y recreación de la vida.* Se propone un cambio en la mirada de la sexualidad para orientarla como inherente y esencial del ser humano, vinculada con una vivencia placentera y con el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Esto implica reconocerla como una dimensión del desarrollo de los niños y las niñas desde la primera infancia hasta la adolescencia y como un elemento que sostiene una relación directa entre la construcción de sujetos y su proceso de formación.

- *Felices de ser quienes son.* Este componente parte de comprender la importancia del reconocimiento de la singularidad de niños, niñas y adolescentes, permitiendo que ellas y ellos construyan sus identidades por referencia a sus necesidades, sus estéticas y particularidades de desarrollo, pertenencias culturales, étnicas, raciales, religiosas y territoriales, permitiendo que sean valoradas y respetadas sin distinciones de ninguna clase.

El respeto de la diferencia implica reconocer y subrayar la importancia del multiculturalismo, el cual se refiere a la presencia de la pluralidad, la existencia de los distintos, la coexistencia de lo diferente. Es la evidencia de un mundo cambiante y de la ruptura de un orden homogéneo y uniforme, razón por la cual en Bogotá se reconoce la diversidad del ser humano como centro de las políticas y acciones que desde los diferentes sectores e instituciones se formulan y desarrollan para el mejoramiento de su calidad de vida.

- *Educación para disfrutar y aprender desde la primera infancia.* Este componente promueve la garantía del derecho a la educación de los niños, las niñas, y los adolescentes de la ciudad a través de la implementación de servicios accesibles, de calidad y con equidad. Para ello, busca fortalecer la educación inclusiva con enfoque de atención diferencial, en la realización de proyectos en educación inicial, básica y media, así como para la preparación para la vida adulta y el acceso a la educación superior. Adicionalmente, realiza de manera particular con las familias, cuidadoras(es) y maestras(os) acciones que las

y los fortalezcan para agenciar el derecho a la educación de la primera infancia y la adolescencia de Bogotá.

La política pública de infancia y adolescencia reconoce la importancia de garantizar a todos los niños, las niñas y los adolescentes de la ciudad con necesidades educativas particulares, el acceso y la permanencia en el sistema educativo, mediante la promoción e implementación de modelos educativos flexibles y pertinentes que impulsen el desarrollo de estrategias escolarizadas, semiescolarizadas y no escolarizadas. Igualmente, promueve el acceso y la permanencia en el sistema educativo con enfoque diferencial a través de la ampliación y el fortalecimiento en la entrega de apoyos complementarios educativos, asegurando la gratuidad total, brindando apoyo alimentario y nutricional, en transporte escolar, en materiales escolares y con subsidios condicionados a la asistencia escolar

- *Expresión auténtica desde el disfrute del patrimonio cultural, el arte, el juego, la recreación y el deporte.* Los niños, las niñas y los adolescentes aprenden jugando y se desarrollan con la cultura, la actividad física, la recreación y el deporte, es por esto que a través de este componente, en Bogotá se realizan acciones para que desde la primera infancia hasta la adolescencia se disfrute del juego, la recreación y la fiesta, la actividad física y la práctica de deportes recreativos, competitivos y autóctonos, y se erijan como posibilidades y manifestaciones del ejercicio de ciudadanía y del disfrute de la ciudad. El Distrito Capital los reconoce como derechos esenciales que promueven el desarrollo y la expresión de los niños, las niñas y los adolescentes desde sus estéticas particulares, con lenguajes lúdicos, artísticos y literarios propios de su ciclo vital.
- *Participación con incidencia.* La participación infantil y adolescente contribuye a que den significado a su singularidad y construyan su identidad a partir de la construcción de lo público. Por ello, con este componente se busca generar las condiciones para que las personas hasta los 18 años, en todas las etapas de su ciclo vital, incidan en la toma de decisiones que los afectan y se apropien de los mecanismos de interlocución que el Estado ofrece. Este componente promueve que la administración pública y la sociedad civil generen promociones y hagan sostenibles mecanismos de deliberación, veeduría y control social que garanticen la participación de niños, niñas y adolescentes en la vida de la ciudad; el fortalecimiento de sus propias redes de apoyo social; de su capacidad para contribuir al bien común y posibiliten espacios para la formación en el ejercicio responsable de sus derechos.

## **Eje 2: Bogotá construye ciudad con los niños, las niñas y los adolescentes**

Este eje ordena las acciones orientadas a transformar la cultura adulta a favor del reconocimiento de los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos titulares de derechos, ciudadanos y ciudadanas. Propone avanzar en el posicionamiento de los lenguajes y las estéticas infantiles y adolescentes en lo público.

- *Escenarios para la ciudadanía.* Pretende incidir en los ámbitos en que se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes, para que en las prácticas cotidianas en las instituciones, las servidoras y los servidores públicos materialicen el reconocimiento como ciudadanos y ciudadanas, y sujetos de derechos, y no solo como receptores de los servicios del Estado para la garantía de sus derechos. Así mismo, busca fortalecer las relaciones democráticas al interior de las familias, y que las instituciones educativas desde la primera infancia promuevan el debate y la expresión de los puntos de vista de los niños, las niñas y los adolescentes.
- *Movilización social.* Pretende que la ciudadanía y las instituciones consideren como inaceptables e intolerables situaciones que afectan la garantía de derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, y promuevan su protección integral. Se espera que se construyan referentes de rechazo y denuncia frente a las situaciones que vulneran los derechos de la niñez como el trabajo infantil, las violencias, la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, el reclutamiento y la utilización en grupos delictivos, entre otras.
- *Redes de cuidado calificado de niños, niñas y adolescentes desde la gestación.* Promueve la conformación y el fortalecimiento de redes sociales en las que todas las personas que habitan en Bogotá, se apropien y fortalezcan su responsabilidad desde una mirada de cuidado calificado, en la generación de condiciones para el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes desde la gestación.
- *Interacción y diálogo intergeneracionales en condiciones de equidad.* Hace énfasis en la construcción de espacios de relación e interacción intergeneracional en reconocimiento de las particularidades de cada ciclo vital, sus diferencias y diversidades, en los que se promueva el encuentro respetuoso de saberes, prácticas y expresiones propias, tanto de los niños, las niñas y los adolescentes como de los adultos.
- *Promoción y difusión de lenguajes y estéticas infantiles y adolescentes sobre la ciudad en el espacio público.* Prácticas culturales de niños, niñas y adolescentes que comprenden lenguajes y estéticas propias, se reconocen a partir de este componente como producto y expresión de la cultura, mediante los cuales ellos y ellas mani-

fiestan formas de comportamiento, de construcción de intersubjetividades, de relación con los otros y las otras, y de reivindicación de su lugar como niños, niñas y adolescentes en la vida de la ciudad.

### **Eje 3: Gobernanza por la calidad de vida de la infancia y la adolescencia**

Este eje de la política se refiere a las relaciones e interacciones que dan soporte y viabilizan los logros establecidos en los dos ejes previos. Se encuentra contenida aquí la arquitectura institucional y dinámica relacional que se propone establecer entre los actores con competencia e interés en los objetivos e implementación de la política.

La gobernanza por la calidad de vida de la infancia y la adolescencia en Bogotá expresa una forma particular de relacionarse y adelantar la gestión. Parte de que la política pública de infancia y adolescencia es responsabilidad de las entidades de gobierno, las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones empresariales y la familia, lo cual implica que se integren las voluntades, los recursos, las competencias, etc., en función de los objetivos trazados por la misma. Los componentes del eje 3 son:

- *Acciones intencionadas y diferenciales de protección de niños, niñas y adolescentes gestionadas de manera integral.* Establece la gestión integral como estrategia para que las instituciones del gobierno desde los ámbitos nacional, distrital y local, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado, definan los planes, programas y servicios de carácter intersectorial e interinstitucional asociados con la política de infancia y adolescencia.
- *Sociedad civil, personas y organizaciones de la ciudad corresponsables de la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes.* Aborda las acciones que desde el poder público deben realizarse para incorporar y fortalecer la intervención de la sociedad civil, las personas y las organizaciones de la ciudad, y, en consecuencia se asuman de manera efectiva como corresponsables del desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes a través de la garantía de sus derechos.
- *Las familias con vínculos seguros, corresponsables en la generación de condiciones para el desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes.* Por referencia al artículo 39 de la ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, este componente plantea que las familias, los cuidadores y las cuidadoras generen vínculos seguros y canalicen las oportunidades y condiciones garantizadas por el Estado para el desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio de sus derechos.

Se plantea la necesidad de transmitirles un mensaje a padres, madres y cuidadores, respecto a su función activa para el impulso y la aplicación de la política. Aquí, además, se plantea una aproximación a grupos organizados de padres, madres y cuidadores para que con ellos se puedan establecer los roles y el grado de intervención de las familias sobre los propósitos de la política.

*Situaciones de inobservancia, amenaza o vulneración de la realización de los derechos*

### **Trabajo infantil**

Bogotá busca la erradicación progresiva del trabajo infantil, a partir de acciones intencionadas dirigidas a que sus comunidades inmediatas resignifiquen el trabajo infantil como un intolerable social. Desarrolla acciones para el restablecimiento y la garantía de los derechos de la infancia, y la adolescencia y sus familias, a partir de la atención integral con enfoque diferencial que aborde también, y de manera intercultural, el trabajo infantil indígena extracomunitario. Promueve el acceso y la permanencia de los niños, las niñas y los adolescentes en el sistema educativo, el fortalecimiento de sus familias, el disfrute de la oferta cultural, deportiva y recreativa necesaria, y el acceso a los servicios de salud necesario para su desarrollo y protección integral de sus derechos.

### **Maltrato infantil, abuso sexual y explotación sexual comercial (ESCNA) y la trata de niños, niñas y adolescentes**

En Bogotá, la política pública de infancia y adolescencia busca erradicar el flagelo de estas violencias, fortaleciendo a las familias, los cuidadores y las cuidadoras, y a la comunidad en general en su papel de corresponsables de la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes, de manera que sus vínculos y relaciones sean sanos y seguros para ellos y ellas, que vean garantizado su acceso a la justicia cuando se encuentren en condición de víctimas y vean restablecidos sus derechos de manera integral.

### **Niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley**

En la política pública de infancia y adolescencia se considera fundamental adelantar acciones encaminadas a la prevención y erradicación de la comisión de delitos por niños, niñas y adolescentes; a la protección integral de sus derechos, en particular de los y las adolescentes infractoras; y al acceso a la justicia por parte de los niños y las niñas hasta la adolescencia que hayan delinquido, que se encuentren desvinculados o hayan sido utilizados por grupos organizados al margen de la ley.



### **Niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado**

Todos los niños, las niñas y los adolescentes de Bogotá que se han visto afectados o son reconocidos como víctimas del conflicto armado, como causa o consecuencia, por ejemplo, del desplazamiento forzado, por ser hijos o hijas de población desmovilizada o desvinculados, serán atendidos integralmente para la protección de sus derechos y en acciones que aporten a su proceso de reparación integral como víctimas.

La política pública de infancia y adolescencia busca generar y/o fortalecer las capacidades del Estado, la sociedad y las familias, los cuidadores y las cuidadoras en los ámbitos nacional, distrital y local para la protección integral de los derechos de los niños, las niñas, los adolescentes, con acciones articuladas y coordinadas que permitan el logro de los objetivos determinados en el marco normativo para lo que esta categoría particular exige en los procesos de protección, el restablecimiento de los derechos y de la reparación integral.

### **Niños, niñas y adolescentes discriminados por su condición de discapacidad**

Bogotá, a través de la implementación de la política de infancia y adolescencia realiza acciones intencionadas y diferenciales para garantizar que los niños, las niñas y los adolescentes en condición de discapacidad no sean discriminados por su condición biológica. Promueve una cultura de respeto para con ellos y ellas, fomenta su participación en condiciones de equidad, previene su discriminación y genera las condiciones para el ejercicio pleno de sus derechos y la restitución de los mismos en los casos donde hayan sido vulnerados.

De manera particular, el Distrito asegurará la participación de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad en los escenarios e instancias que la ciudad haya construido con este fin y dispondrá de los apoyos que se requieran para que cada uno de ellos y ellas pueda participar como sujetos activos, titulares de derechos.

### **Niños, niñas y adolescentes discriminados por razones étnicas/raciales y culturales**

En Bogotá, la política de infancia y adolescencia realizará acciones intencionadas y diferenciales, dirigidas a que todos los niños, las niñas y los adolescentes pertenecientes a las distintas culturas y etnias/razas, independiente de su lugar de origen, para que sea respetada su pertenencia cultural y étnica/racial.

Del mismo modo, la política promoverá las condiciones para que sus identidades puedan construirse en armonía con sus necesidades particulares, sus pertenencias culturales y étnico-raciales y en ejercicio de sus derechos.

### *Dinámicas*

La política pública de infancia y adolescencia de Bogotá D. C. estará en cabeza del alcalde o de la alcaldesa mayor de la ciudad, en gobernanza con los actores públicos y privados, las familias, los cuidadores y las cuidadoras, y con la participación de niños y niñas desde la primera infancia hasta la adolescencia. La instancia encargada de coordinar y ajustar el proceso de implementación de la política pública de infancia y adolescencia de Bogotá D.C. a nivel distrital, será el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia, a través del cual se establece lo relacionado con el Consejo Distrital de Política Social. En el ámbito local, serán los Comités Operativos Locales de Infancia y Adolescencia.

### *Evaluación en logros y dificultades*

En relación con el seguimiento y proceso de rendición de cuentas, se deben atender como criterios los indicadores planteados por la Mesa Técnica Nacional de Rendición de Cuentas, la cual estableció una batería de indicadores técnicos y financieros a los cuales se debe responder desde la política.

### **Resolución 1631 de noviembre 15 de 2011**

Por la cual se establece, reconoce y reglamenta el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia al interior del Consejo Distrital de Política Social”, Secretaría de Integración Social. Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). Para lograr la implementación del Plan de Desarrollo 2010-2012 “Bogotá Positiva”, se determinó un espacio de concertación distrital con el fin de lograr la articulación intersectorial de las acciones para dar respuestas integrales a las metas del plan y continuar trabajando en la política de infancia y adolescencia. En 2009 este espacio de concertación distrital se llamó Comité Distrital de Infancia y Adolescencia, y en 2010, Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia.

El *Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia es una instancia de participación, análisis y seguimiento de la Política Distrital de Infancia y Adolescencia*, de carácter mixto, en la que participan representantes de entidades distritales, nacionales, sector privado, la academia, agencias de cooperación internacional, comprometidas con el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, las niñas y los adolescentes. Es el encargado de asistir técnicamente al *Comité Distrital de Política Social* en sus funciones consultivas relacionadas con el análisis, la definición de agendas conjuntas, la construcción de conceptos y la generación de recomendaciones en cuanto a la formulación, implementación y evaluación de la Política Distrital de Infancia y Adolescencia. De acuerdo con la resolución 1613 de 2011, sus objetivos son los siguientes:

- Analizar y hacer seguimiento cualitativo y cuantitativo al estado de realización de los derechos de niños, niñas y adolescentes a partir de la información del Sistema de Monitoreo de las Condiciones de Vida de la Infancia y la Adolescencia de Bogotá, de conformidad con lo establecido en el acuerdo 238 de 2006 y el decreto 031 de 2007.
- Estudiar las políticas sociales, la oferta programática y las rutas de atención de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales del nivel nacional, distrital, local y de otras instancias que se ejecutan en el Distrito Capital.
- Establecer acuerdos en relación con la coordinación de las acciones de las partes involucradas e interesadas con la política pública de infancia y adolescencia.
- Proporcionar asistencia técnica y acompañamiento a los Comités Operativos Locales de Infancia y Adolescencia.
- Llevar los análisis, las recomendaciones y las solicitudes de nivel técnico y financiero al Consejo Distrital de Política Social, la Unidad de Apoyo Técnico (UAT) e instancias pertinentes.
- Generar los documentos que contengan el resultado de las funciones antes descritas para ser presentados a la UAT.
- Preparar y presentar a las instancias pertinentes conceptos y recomendaciones sobre proyectos de leyes, acuerdos y otras regulaciones relativas a la infancia y la adolescencia.
- Generar articulación y apoyo técnico para el funcionamiento del Consejo Distrital de Niños y Niñas y los Consejos Locales de Niños y Niñas.
- Jardín Botánico “José Celestino Mutis”
- Fondo para la Prevención y Atención de Emergencias (FOPE) y otros representantes.

### **Gestión social integral antecedentes y transformaciones: un recorrido por su historia**

Secretaría Distrital de Integración Social. Bogotá D.C. (2011). En el documento se desarrolla el tema de la gestión social integral en todos los grupos poblacionales más vulnerables del país, entre ellos los niños y niñas. El documento muestra el recorrido histórico y las diferentes transformaciones de la estrategia de gestión social integral. Se inicia con el contexto social, político y económico desde la década de los noventa hasta 2011; después presenta las diferentes características conceptuales y de implementación que ha tenido la gestión social integral en la década de los noventa hasta el 2003, luego cómo se desarrolla entre 2004 y 2007, finalizando con el periodo 2008 a 2010.

### **Plan de Desarrollo 2012-2016. “Bogotá Humana”. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.**

Acuerdo 489 del 12 de junio de 2012. “Por el cual se adopta el Plan Distrital de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas y el Plan Plurianual de Inversiones para Bogotá D.C. para el periodo 2012-2016, que contiene los objetivos, las metas, las estrategias y las políticas que guiarán la articulación de las acciones del gobierno distrital.

El Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” tiene como objetivo general mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas. Se buscará que en Bogotá se reduzcan todas las formas de segregación social, económicas, espaciales y culturales, por medio del aumento de las capacidades de la población para el goce efectivo de los derechos, del acceso equitativo al disfrute de la ciudad, del apoyo al desarrollo de la economía popular.

#### *Componentes*

Dentro de los múltiples programas planteados por la Alcaldía, se hace referencia a estos 7 programas por ser los que más directamente tienen que ver con la infancia en el Distrito Capital.

### **Garantía del desarrollo integral de la primera infancia**

Los niños y las niñas son la prioridad de “Bogotá Humana”. La administración distrital, en conjunto y de manera coordinada, prestará la atención de la primera infancia, mediante acciones que les garanticen el

#### *Edades que cubre la aplicación*

Niños, niñas y adolescentes de 7 a 14 años.

#### *Actores*

El Comité Operativo Distrital estará conformado por:

- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte
- Secretaría de Movilidad
- Secretaría de Ambiente
- Secretaría de Hábitat
- Secretaría de Integración Social
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
- Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON)
- Secretaría de Gobierno
- Secretaría de Planeación
- Secretaría de Salud
- Alcaldía Local
- En algunas ocasiones participan los niños y niñas que pertenecen al Consejo Local de Niños y Niñas.
- ONG
- Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
- Instituto Distrital de la Participación y la Acción Comunal

cuidado calificado, el potenciamiento del desarrollo, las experiencias pedagógicas significativas; el acceso a la cultura, el deporte y la recreación; la promoción de vida saludable, la alimentación saludable; la generación de ambientes seguros y protectores; y la construcción de espacios sensibles y acogedores en el marco de la política pública por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes y la política pública para las familias de Bogotá. El programa tiene como proyectos prioritarios los siguientes:

- *Creciendo saludables.* Fortalecimiento de la promoción de la salud y la garantía del acceso, la igualdad y la disponibilidad de una alimentación sana y equilibrada para todos los niños y las niñas desde la gestación, mediante la identificación de los riesgos en materia de seguridad alimentaria que pueden incidir en forma negativa en el desarrollo y la supervivencia; la valoración nutricional; el control al crecimiento y el desarrollo de la primera infancia, la detección y la prevención de la enfermedad favoreciendo la educación familiar y comunitaria en los territorios, e incorporando enfoques diferenciales para familias, mujeres, grupos étnicos; afrodescendientes, palenqueros, raizales, indígenas y rom, las víctimas y personas con discapacidad y en general de los grupos poblacionales discriminados y segregados.
- *Corresponsabilidad de familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas.* Acciones encaminadas en la cualificación y la formación del talento humano educativo, y el fortalecimiento del papel educativo de la familia y de sus vínculos afectivos, de manera que se potencie el desarrollo de los niños y las niñas en los diferentes escenarios de su vida cotidiana, y la promoción de una cultura de cuidado y del buen trato para la prevención de accidentes, mediante la implementación de proyectos desde lo afectivo, lo social y lo emocional.
- *Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia.* Construye condiciones de seguridad para los niños y las niñas en primera infancia. Incluye la construcción y adecuación de equipamientos, de manera segura, acogedora, accesible, tanto para los infantes como para las madres lactantes; igualmente, el enriquecimiento de otros escenarios como parques y ludotecas.
- *Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia.* Acciones pedagógicas, seguimiento al desarrollo y la estructuración de orientaciones que privilegien oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas, de acuerdo con sus condiciones y características particulares; a través de su vinculación en las

diferentes modalidades de atención integral que contempla como pilares de la educación inicial el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego. Los niños y las niñas accederán con equidad a servicios de calidad, que se enmarquen en lineamientos y estándares que promuevan igualdad de oportunidades para el desarrollo infantil. Se implementará la educación inicial (pre-escolar) pública de tres grados.

### **Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad**

El propósito es asegurar el goce efectivo del derecho fundamental a la salud de la población para modificar positivamente las condiciones que determinan su calidad de vida por medio del desarrollo de un modelo de salud humanizado y participativo, basado en la atención primaria y las redes integradas de servicios con altos niveles de calidad, transparencia, innovación y sostenibilidad. Busca también fortalecer la promoción de la salud, la detección y la prevención de la enfermedad para favorecer la información y la educación familiar y comunitaria en los territorios, incorporar 11 enfoques diferenciales para la atención integral de víctimas del conflicto armado y reconocer las prácticas de los grupos étnicos.

Se compromete con el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio al incluir entre las metas del programa y de los proyectos que lo integran, la reducción de la mortalidad infantil, la disminución de la mortalidad materna y la reducción de los embarazos en adolescentes.

Al identificar las diversidades poblacionales, se diseñan e implementan estrategias articuladas al interior del sector salud, coordinadas intersectorialmente, para eliminar las brechas de inequidad de los diferentes grupos en condición de vulnerabilidad, como población infantil y personas mayores, indígenas, afrodescendientes, rom y raizales, personas en condición de discapacidad y habitantes de calle, entre otros. Los proyectos prioritarios son, entre otros:

- Salud para el Buen Vivir
- Acceso Universal y Efectivo a la Salud
- Redes para la Salud y la Vida
- Modernización e Infraestructura de Salud
- Ampliación y Mejoramiento de la Atención Pre-hospitalaria
- Salud en Línea

### **Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender**

Pretende reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y potencie sus capacidades para la apropiación de saberes. Adi-

cionalmente, garantizar a las niñas y los niños el derecho a una educación de calidad que responda a las expectativas individuales y colectivas, que tenga en cuenta la pedagogía para pensar, el libro saber, la innovación y el rediseño curricular, una segunda lengua, la lectura y la escritura, el uso pedagógico de TIC. Los proyectos prioritarios del programa, entre otros, son:

- *Garantía del derecho con calidad, gratuidad y permanencia.* Garantía del derecho a la educación de calidad para toda la población en edad escolar, con acceso gratuito y aumento de la participación de la matrícula oficial en la cobertura total de la ciudad, con enfoque diferencial para una escuela libre de discriminación. Se incidirá sobre los factores que definen la calidad de los aprendizajes y una formación integral, como son: maestros suficientes y con condiciones adecuadas, una pedagogía pertinente, infraestructura, dotaciones, alimentación y transporte suficientes. Se fortalecerá y ampliará la oferta de programas alternativos flexibles para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulneración de derechos como trabajo infantil, en conflicto con la ley y/o vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, desvinculados del conflicto armado y en explotación sexual comercial.
- *Jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral.* Ampliar en forma progresiva la jornada educativa en los colegios distritales, mediante una estrategia que combine la implementación de jornadas únicas y la ampliación de la jornada a 40 horas semanales en colegios con doble jornada. Garantizar una nueva oferta con profesores especializados, abierta a los niños, niñas y adolescentes de las comunidades, y que incluya alimentación escolar generalizada.
- *Fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial.* Promover la dignificación laboral y el reconocimiento social de la profesión docente, y la formación de excelencia para los maestros y maestras reconociendo su propio saber.

#### **“Bogotá Humana” por la dignidad de las víctimas**

Tiene como objetivo garantizar los derechos de las víctimas del conflicto armado, propiciar su inclusión económica, social y política, reconocer las necesidades y los tipos de víctimas, con enfoques diferenciales de derechos de las mujeres y de género, orientación sexual, identidad de género, pertenencia étnica y cultural, condición de discapacidad y ciclo vital: niños, niñas y adolescentes, adultos y personas mayores. Los proyectos prioritarios, entre otros, son:

- *Niños, niñas, adolescentes, jóvenes y familias que se han visto afectados o son víctimas del conflicto armado residentes en Bogotá atendidos integral y diferencialmente para la protección de sus derechos y la reparación integral.* Atender de manera integral a los niños, las niñas y los adolescentes de Bogotá que se han visto afectados o son reconocidos como víctimas del conflicto armado en la ciudad, como causa o consecuencia, por ejemplo, del desplazamiento forzado, por ser hijos o hijas de población desmovilizada y desvinculados o en riesgo de reclutamiento forzado.
- *Apoyo alimentario y nutricional e inclusión social con enfoque diferencial para personas víctimas del conflicto armado.* Atender en forma integral y diferencial a la infancia y la adolescencia víctimas del conflicto armado desde un enfoque de inclusión social, a través de la orientación de la atención diferencial desde los modelos de atención con los que cuenta la SDIS.
- *Articulación Nación-Distrito.* Garantizar la articulación entre las entidades y actores nacionales y distritales en los componentes relevantes de participación y seguimiento a la implementación del marco de atención y reparación integral a las víctimas.

#### **Bogotá, un territorio que defiende, protege y promueve los derechos humanos**

Busca promover la defensa, protección y difusión de los derechos humanos con enfoques diferenciales de orientación sexual, identidad de género, pertenencia étnica y cultural, condición de discapacidad, víctimas del conflicto armado, y ciclo vital, entre otros, son:

- *Articulación de la política de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley y el fortalecimiento del Sistema Integral de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA) en el Distrito Capital.* Poner en marcha estrategias y lineamientos técnicos y operacionales necesarios para el fortalecimiento articulado del SRPA, desde el cual se cumpla con un proyecto pedagógico de formación integral que en el marco de un enfoque de derechos.

#### **Ejercicio de las libertades culturales y deportivas**

Busca reconocer la dimensión específica de la cultura, el arte, la actividad física, la recreación y el deporte. Se pretende superar las barreras que limitan las oportunidades para ejercer los derechos culturales y deportivos. Los proyectos prioritarios, entre otros, son:

- *Canal Capital. Televisión pública para los derechos.* Fomentar la televisión pública distrital para desarrollar imaginarios colectivos de ciudad, consolidar espacios de opinión y difusión pluralistas que den acceso a diferentes actores de la ciudad.



- *Fortalecimiento de la red de bibliotecas y fomento o valoración a la lectura.* Concebir la lectura como un eje central en proyectos del sector cultural y educación, apoyando una política de lectura y fortalecimiento de la Red Distrital de Bibliotecas de Bogotá (BiblioRed).

### Soberanía y seguridad alimentaria y nutricional

Busca favorecer la disponibilidad regional de alimentos, la garantía del acceso físico y económico de la canasta básica de los alimentos en el Distrito Capital, en condiciones de equidad, suficiencia, sustentabilidad y calidad; reducir la malnutrición de la población con prioridad en niñas y niños y adolescentes, y generar prácticas y condiciones para una alimentación saludable. El proyecto prioritario de este programa y su objetivo, entre otros, son:

- *Apoyo alimentario y nutricional inocuo y seguro, acorde con la diversidad étnica y cultural y con enfoque poblacional.* Garantizar la disponibilidad y el acceso físico a los alimentos y el agua a las poblaciones en estado de vulnerabilidad del Distrito Capital con enfoque diferencial.

### Ejes estratégicos

Las directrices y políticas que orientan la acción articulada de la administración en la búsqueda del objetivo general del Plan, y que servirán de guía para la definición de objetivos específicos se organizan en torno a los siguientes ejes:

- Eje 1. Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo.
- Eje 2. Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua.
- Eje 3. Una Bogotá en defensa y fortalecimiento de lo público.

El documento menciona que esta es una estrategia integral de acción social y administrativa por la superación de todo tipo de segregación social y en lo que tiene prioridad la atención a los niños y las niñas hacia quienes se enfocará el gasto. Es objetivo sustancial que no exista una niñez desamparada o desatendida.

Dado nuestro interés particular en el tema de atención integral a la primera infancia, desarrollaremos este primer eje sin desconocer que los otros dos están definitivamente implicados.

#### **Eje 1. Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo**

Tiene como propósito reducir las condiciones sociales, económicas y culturales que están en la base de la segregación económica, social, espacial y cultural de la ciudadanía bogotana, que contribuyen a la

persistencia de las condiciones de desigualdad o que dan lugar a procesos de discriminación.

- *Construir condiciones para el desarrollo saludable de las personas en su ciclo de vida –niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores–,* mejorando la accesibilidad física y económica a una canasta básica y a un entorno sano; e incorporando el enfoque diferencial y la atención prioritaria a niños, niñas, adolescentes, adulto mayor, personas con discapacidad y víctimas del conflicto armado. Priorizar la nutrición, el cuidado y la formación para el pleno desarrollo de la primera infancia.
- *Garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes,* para ampliar la cobertura de la educación inicial, extender la jornada en la educación básica y media, y articular esta última con la superior, hacia el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes de menores recursos de la ciudad.
- *Garantizar el ejercicio pleno de derechos de toda la ciudadanía,* el reconocimiento de la diversidad y las diferencias en la formulación e implementación de las políticas públicas, reconocer los enfoques diferenciales de orientación sexual, identidad de género, pertenencia étnica y cultural, condición de discapacidad y ciclo vital: niños, niñas y adolescentes, adultos y adultos mayores y de la diversidad de las familias.
- *Reconocer la dimensión específica de la cultura, el arte, la actividad física, la recreación y el deporte* bajo un criterio de enfoque diferencial y de respeto por la diversidad existente en razón a la edad, el género, la pertenencia cultural y étnica, la orientación sexual, la identidad de género, la apariencia y la discapacidad.  
Para abordar más específicamente el tema de la infancia en Bogotá, plantean en la *Sección 1. Garantía del desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes* en concordancia con el Código de la Infancia y la Adolescencia, las orientaciones nacionales y distritales y la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá D.C., decreto 520 de 2011. La Administración Distrital adelantará acciones coordinadas, intersectoriales e interinstitucionales, en corresponsabilidad con la sociedad civil y las familias, fundamentadas en los principios de la protección integral, la prevalencia de derechos y el interés superior para la garantía de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y su restablecimiento frente a las situaciones de vulneración.
- *Niñez y adolescencia sanas.* Implementar acciones de promoción de la salud y la prevención de la enfermedad, las cuales favorezcan el fortalecimiento personal, familiar y social de los niños, las niñas y los adolescentes orientados a la protección y a su desarrollo humano e integral. Igualmente se aumentará gradualmente la afiliación al Régimen Subsidiado del Sistema Ge-

neral de Seguridad Social en Salud para el cien por ciento de esta población, y se ambientarán servicios de salud amigables de acuerdo con sus necesidades y características.

- *Niños, niñas y adolescentes comiendo bien.* Las niñas, los niños y los adolescentes gozarán de una alimentación saludable y equilibrada que les permita crecer y desarrollarse adecuadamente.
- *Habilidades para la vida.* Con el fin de promover en la niñez y la adolescencia un desarrollo vital que prepare para una vida plena, feliz, autónoma, libre y responsable, se desarrollarán acciones de orientación y cualificación de las familias, los maestros y las maestras, en su rol educativo y orientador. Igualmente, se desarrollarán programas lúdicos y participativos contruidos desde los mismos niños, niñas y adolescentes, desde sus propias estéticas y comprensiones del mundo.
- *Niñez y adolescencia segura y protegida.* Avanzar hacia la generación de incentivos y adecuaciones que mejoren la asequibilidad de esta población a la educación a través de subsidios condicionados a la asistencia escolar y los apoyos adicionales para niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos (trabajo infantil, desvinculados del conflicto armado, en conflicto con la ley).
- *Identidad de género y sexualidad, recreación para la vida.* Las acciones que favorezcan el desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes se realizarán en condiciones de igualdad y equidad de género, que permitan transformar paulatinamente los referentes culturales e imaginarios de la ciudad que reproducen estereotipos y usos del lenguaje sexista, para promover la equidad de género y el reconocimiento y respeto de las diferencias.
- *Prevención, atención y restablecimiento de derechos vulnerados a niños, niñas y adolescentes.* En la ciudad persisten situaciones de vulneración de derechos que afectan la niñez, por lo que se adelantarán acciones articuladas para su prevención y atención integral, así como para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes víctimas de violencias intencionales y no intencionales, en situación o en riesgo de trabajo infantil, en trabajo protegido, en situación de explotación sexual comercial, homicidio, accidentabilidad, en riesgo de utilización en grupos organizados al margen de la ley y grupos delictivos y en situación de y en vida en calle. De otro lado, se realizarán todas las acciones tendientes a atender integralmente a los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad, problemas de salud mental y la prevención del matoneo y del suicidio.
- *Niños, niñas y adolescentes que se divierten.* Dentro del proceso de promover el derecho a

la cultura, la recreación y el deporte, la ciudad les brindará a sus niños, niñas y adolescentes una mayor oferta a bienes y servicios culturales, recreativos y deportivos ofrecidos por el sector público en alianza con el sector privado, aumentando los equipamientos culturales y deportivos, y promoviendo la lectura y la oferta cultural en general.

- *Niños, niñas y adolescentes con voz y voto.* La participación de la niñez se reconoce como un proceso continuo en el que los niños, las niñas y los adolescentes son consultados, hacen parte en la toma de decisiones, de la implementación y evaluación de las acciones de gestión pública que afectan sus vidas. Para la veeduría y el control social se garantizarán mecanismos claros y respetuosos de rendición pública de cuentas, en los que se dé cuenta de los resultados de las propuestas presentadas por la niñez y la garantía de sus derechos. Se promoverá la generación de espacios de participación en donde la niñez y la adolescencia, desde sus intereses y necesidades, puedan tener incidencia en las decisiones distritales y hacer veeduría y control social sobre la garantía de sus derechos. Se promoverán y cualificarán formas de organización como los Consejos Distrital y Locales de Niños, Niñas y Adolescentes.
- *Niños, niñas y adolescentes acceden a una justicia que restaura, protege y educa.* Los niños, las niñas y los adolescentes en conflicto con la ley penal serán incluidos en la gestión pedagógica con su entorno familiar y comunitario a fin de garantizar un proceso que integre la prevención y la postmedida, garantizando la finalidad protectora, educativa y restaurativa del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA).
- *Monitoreo para la garantía de los derechos de la niñez.* La administración distrital hará seguimiento a la garantía de los derechos de la niñez desde la gestión pública, en articulación con organizaciones de la sociedad civil y de los niños, las niñas y los adolescentes, a partir del fortalecimiento del sistema de monitoreo y de las alianzas público-privadas.
- *Corresponsabilidad de las familias, maestros, maestras, cuidadoras y cuidadores y otros agentes educativos y culturales* en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- *Atención a la infancia, adolescencia y juventud.* La administración distrital vinculará los programas previstos en el presente Plan de Desarrollo y los proyectos y acciones que se adelanten en ejecución de los mismos, en lo pertinente a la política pública de atención a la infancia, la juventud y la adolescencia, prevista en el Plan Nacional de Desarrollo.

### Recursos

La estrategia financiera de la administración distrital para la financiación del Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C., 2012-2016 “Bogotá Humana”, incluye recursos tanto de la administración central distrital como de la administración descentralizada.

Por su parte, los recursos del sector descentralizado involucran los disponibles para inversión proveniente de los ingresos por venta de servicios de la Empresa de Acueducto y Alcantarillado, de Transmilenio, y de los establecimientos públicos. Adicionalmente, la administración ha previsto la gestión de un importante volumen de nuevos recursos para la financiación del plan, provenientes de la modernización tributaria de la ciudad, de la participación del capital privado en proyectos de infraestructura vial y la revitalización del centro de la ciudad, de la Nación y del crédito.

La consecución de recursos adicionales a los tributarios se efectuará con el fortalecimiento de los ingresos no tributarios y de los recursos propios de las entidades descentralizadas, de la participación y los convenios entre el sector público y el privado, convenios con las localidades, con los entes territoriales y la Nación, con lo cual se complementará la financiación requerida para la ejecución de proyectos de desarrollo económico, social y ambiental, en concordancia con la definición de políticas, metas y prioridades del Plan de Desarrollo.

### Actores

En este marco, las familias, los maestros, las maestras, los cuidadores y las cuidadoras, las madres comunitarias, sustitutas y FAMI de ICBF, serán corresponsables en la generación de condiciones para el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas desde la primera infancia. Este programa se realizará en complementariedad con el gobierno nacional, de acuerdo con el artículo 137 de la ley 1450 de 2011, Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Se propenderá por la coordinación con el ICBF a fin de que los niños atendidos por el programa de madres comunitarias accedan a los componentes del programa.

### **Proyecto 901. Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo distrital, de la Secretaría de Educación Distrital (2012)**

Como parte del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” (Eje estructurante: Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo y del programa “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia”, la SED se propone adelantar ac-

ciones integrales que mitiguen la situación social de niños y niñas, mediante la implementación del proyecto de Atención Integral a Niños y Niñas de 3 a 5 Años en los grados de prejardín, jardín y transición para favorecer la equidad, brindando ambientes favorables que potencien el desarrollo integral infantil.

### Componentes

Presenta los siguientes componentes:

- Infraestructura y dotación
- Vida saludable y bienestar
- Educación inicial
- Transformaciones culturales para la atención integral de la primera infancia
- Gestión y monitoreo

### Estrategias

Construir, adecuar y dotar aulas y/o intervenciones para la generación de ambientes seguros, protectores y de calidad que permitan atender integralmente los niños y LAS niñas de 3 a 5 años en prejardín, jardín y transición.

Promover en estudiantes la cultura del cuidado, del buen trato y la prevención de violencias; la vida y la alimentación saludable.

Acompañar los proyectos pedagógicos para posicionar “El lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito”, la vinculación y la formación pedagógica del talento humano, así como desarrollar acciones para la atención integral con enfoque diferencial.

Promover para estudiantes alternativas que posibiliten su desarrollo integral mediante la cualificación de la atención que actualmente se ofrece en los grados de preardín, jardín y transición en la SED.

Gestionar subsistemas a nivel intra e intersectorial para el fortalecimiento de la capacidad institucional de la SED para la atención integral, así como generar alianzas estratégicas público-privadas para el desarrollo, la cualificación y la sostenibilidad del proyecto y la promoción de acciones de investigación, seguimiento y monitoreo del mismo.

### Edades que cubre la aplicación

Niños y niñas de 3 a 5 años del Distrito Capital

### **“Bogotá Humana” y la primera infancia: la primera infancia en el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016**

En este documento se presentan tanto los objetivos del plan como los principales argumentos conceptuales y jurídicos que sustentan el desarrollo integral de la primera infancia.



## Proyecto 735

El proyecto de la SDIS (2012) dirigido a la primera infancia, contribuye al Plan Prioritario y Estratégico de Atención Integral para la Primera Infancia, el cual dentro del actual Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”, forma parte del primero de sus ejes estratégicos: “Una ciudad que reduce la segregación social y la discriminación: el ser humano es el centro de las preocupaciones del desarrollo”. Tiene como objetivo general potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas de primera infancia en Bogotá, desde un modelo inclusivo y diferencial de calidad, mediante acciones que garanticen el cuidado calificado, las experiencias pedagógicas significativas, el disfrute del arte, la cultura, el juego, las actividades físicas, la promoción de vida y alimentación saludables, y la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores.

### Modalidades de atención

En respuesta a la línea de acción: “Atención, protección y fortalecimiento de capacidades”, el proyecto desarrolla dos modalidades de atención: ámbito institucional y ámbito familiar.

### Ámbito institucional

Se encuentran:

- *Jardines infantiles de la SDIS y de la SED* en un marco de educación incluyente, con enfoque diferencial que permite equidad de oportunidades sin discriminación.
- *Salas Amigas de la Familia Lactante (SAFL)* como otra modalidad de atención en jardines infantiles y ámbitos empresariales/laborales. Estas buscan asegurar el derecho de la mujer que trabaja fuera del hogar a practicar la lactancia materna, con los beneficios que ofrece no solo al bebé sino también a ella, a la familia, a la empresa y al país. Además, con la implementación de SAFL en ámbito comunitario se busca potenciar el trabajo realizado por los grupos y las redes de apoyo a la lactancia materna y a la alimentación infantil saludable. La implementación de las modalidades comunitaria y empresarial de la estrategia se constituye en una oportunidad valiosa para articular la alimentación saludable de los niños, las niñas y las familias con aspectos relacionados con el desarrollo infantil en la primera infancia, los derechos de la niñez, las prácticas y las pautas de crianza en la familia y el desarrollo humano.

### Ámbito familiar

Dado que se reconoce que los niños y las niñas de primera infancia que no asisten al jardín lo hacen porque sus familias desean cuidarlos en casa, la SDIS fortalecerá y ampliará la atención a niños, ni-

ñas y sus familias en esta modalidad que incluye a las mujeres gestantes, promoviendo al interior de los hogares la transformación de los ambientes físicos y la construcción de nichos afectivos que garanticen el desarrollo integral y la potenciación de las capacidades de los niños y las niñas, mediante procesos articulados en tres ejes de intervención: nutricional, pedagógico y de formación a familias. Además, incidiendo en las condiciones de seguridad y protección tanto en la casa como en el entorno inmediato de los niños y las niñas. En esta modalidad se desarrollarán encuentros pedagógicos domiciliarios y grupales. A través de estrategias pedagógicas acordes con las características de las familias y sus intereses, se fortalecerá, mediante el diálogo de saberes, la corresponsabilidad en la protección y el fortalecimiento de capacidades de niños y niñas vinculados y sus familias. Así mismo, en desarrollo del eje de seguridad alimentaria, se entregarán bonos de alimentos, y se formará en hábitos nutricionales y vida saludable.

### Componentes y líneas de acción

Esta política organiza las acciones en tres ejes con sus componentes y situaciones de inobservancia, amenaza o vulneración en la realización de los derechos y los retos que deben ser considerados para alcanzarlos.

- Eje 1. Niños, niñas y adolescentes en ciudadanía plena
- Eje 2. Bogotá construye ciudad con los niños y las niñas y los adolescentes
- Eje 3. Gobernanza por la calidad de vida de la infancia y la adolescencia.

De esta manera, se definen las bases para la gestión intersectorial, orientada a la garantía de los derechos de los niños y las niñas durante su primera infancia.

Los ejes se desarrollarán a través de las siguientes líneas de acción:

1. *Atención, protección y fortalecimiento de capacidades.* En respuesta a esta línea de acción, el proyecto desarrollará las dos modalidades de atención a la primera infancia que se conocen como: ámbito institucional y ámbito familiar
2. *Promoción del derecho al desarrollo integral en la primera infancia y de prevención de su vulneración.* En esta línea se desarrollarán las siguientes acciones:
  - Conocimiento de las realidades poblacionales y territoriales sobre la situación del derecho al desarrollo integral en la primera infancia.
  - Información sobre los riesgos de vulneración del derecho al desarrollo integral en la primera infancia en poblaciones y territorios concretos.



- Implementación de objetivos de promoción del derecho al desarrollo integral en la primera infancia en poblaciones y territorios concretos en el marco de las modalidades ámbito institucional y familiar.
  - Introducción e Implementación de objetivos de promoción del derecho al desarrollo integral en la primera infancia en poblaciones y territorios concretos en el marco de nuevas modalidades institucionales y familiares de atención integral en la primera infancia.
3. *Promoción y reconocimiento de las familias.* A partir de esta línea de acción, el proyecto reconoce el carácter de las familias como sujetos colectivos titulares de derechos, corresponsables en la garantía del desarrollo integral de la primera infancia. El proyecto orienta esta línea de acción hacia la promoción de la corresponsabilidad de las familias en la garantía del desarrollo integral en la primera infancia. Genera, a partir de sus modalidades, las condiciones para el fortalecimiento de sus acciones de corresponsabilidad, su participación en la toma de decisiones, respecto a las acciones de la administración distrital para garantía de los derechos de los niños y las niñas y para el monitoreo de la situación de cumplimiento de las obligaciones de las familias que la ley dispone para el efecto.
  4. *Reconocimiento de la diversidad humana y de la interculturalidad.* Esta línea de acción se desarrolla en las 2 modalidades de atención, a partir del enfoque diferencial en las acciones de garantía de los derechos de los niños y las niñas, la promoción de la igualdad de oportunidades en el disfrute de los mismos y la celebración de la diversidad.
  5. *Movilización social-participación.* Busca generar las condiciones para que la ciudadanía en general y la sociedad civil organizada incidan en la toma de decisiones sobre las acciones de la administración distrital para la garantía de los derechos de los niños y las niñas en primera infancia. Promueve que la administración pública y la sociedad civil generen, promuevan y hagan sostenibles mecanismos de deliberación, veeduría y control social que garanticen la participación de todas las personas, incluso los niños, las niñas y los adolescentes, en la vida de la ciudad; el fortalecimiento de sus propias redes de apoyo social para el cuidado calificado durante la primera infancia, con énfasis en los adultos y adolescentes de las familias vinculadas a los servicios de atención a primera infancia, de todas las modalidades. Esta línea ordena las acciones de la ciudad para transformar la cultura bogotana a favor de una que dé vigencia al concepto del “interés superior del niño, la niña y el adolescente y la prevalencia de sus derechos”, en particular durante la primera infancia, como criterio orientador de los comportamientos ciudadanos.
  6. *Gestión transectorial.* Esta línea de acción parte del reconocimiento de los diversos actores responsables de la implementación del proyecto, de sus interacciones y del rol que desempeña en ellas el gobierno distrital, por referencia a la generación de condiciones para la garantía y el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Implica la apertura de la administración para proponer y construir mancomunadamente –con este conjunto de actores públicos y privados identificados, incluso las familias, los cuidadores y las cuidadoras– modos y maneras de coordinación, articulación y adecuación de procedimientos para la realización de acciones intencionadas y diferenciales para la garantía del derecho al desarrollo integral en la Primera Infancia. Se apoya en la arquitectura institucional dispuesta para la implementación del programa distrital de APII y promueve la coordinación, la articulación y la armonización de las acciones para ese efecto.
  7. *Construcción colectiva y socialización del conocimiento.* Esta línea de acción propende por una sistematización de las experiencias que favorezcan el seguimiento, el monitoreo y la evaluación de la gestión; además del impacto de las acciones que se desarrollan desde este proyecto. Contribuye a los procesos de construcción de conocimiento desde las realidades en territorios, con el fin de aportar al Observatorio Social Distrital.

### Estrategias

Las estrategias se desarrollan a partir de las líneas de acción y de acciones.

### Línea de acción: Atención, protección y fortalecimiento de capacidades

Las acciones en el ámbito institucional son:

- Asignar cupos en educación inicial de conformidad con el procedimiento de identificación y asignación
- Gestionar la ampliación de nuevos cupos para la atención integral de calidad de niños y niñas en los servicios de educación inicial.
- Prestar el servicio de atención integral y diferencial de calidad a niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos, niños y niñas en zonas urbanas y rurales afectadas, y víctimas del conflicto armado en los servicios de educación inicial.
- Ajustar las coberturas de jardines infantiles de conformidad con los informes de visitas de campo emitidos por la Subdirección de Plantas Físicas.
- Socializar a diversos actores las orientaciones para la atención integral diferencial a niños y

niñas pertenecientes a grupos étnicos; y niños y niñas en zonas urbanas y rurales, y con afectación y víctimas del conflicto armado.

- Fortalecer los procesos, las acciones y las orientaciones encaminadas a la atención integral diferencial de los niños y las niñas pertenecientes a grupos étnicos; y niños y niñas en zonas urbanas y rurales, y con afectación y víctimas del conflicto armado.
- Socialización del lineamiento pedagógico en diferentes escenarios y con diferentes actores.
- Dar línea técnica pedagógica en procesos relacionados con la atención integral a la primera infancia.
- Lectura, emisión, revisión y aprobación de conceptos de aval, y no aval, de los proyectos pedagógicos.
- Asesoría, supervisión y cualificación en los aspectos nutricionales, pedagógicos, de salud y seguridad para garantizar servicios de calidad en los jardines de la SDIS.

Las acciones en el ámbito familiar son:

- Identificación, georreferenciación y priorización de la población y de los territorios para atender a las familias a través del servicio.
- Búsqueda activa por territorios.
- Revisión de bases de datos y listados de espera de las subdirecciones locales.
- Articulación con la SDIS para la identificación de mujeres gestantes con bajo peso y de gestación múltiple que no estén siendo atendidas en el servicio.
- Consolidación y revisión de bases de datos de familias identificadas.
- Atención integral a las familias gestantes y con niños, niñas en primera infancia, a través de los componentes del servicio: pedagógico, nutricional, y de orientación familiar y movilización social.
- Acompañamiento y direccionamiento técnico a la implementación de la atención.
- Mesas técnicas por componentes.
- Monitoreo por territorios.
- Acompañamiento y fortalecimiento técnico por componentes: reuniones y jornadas pedagógicas de fortalecimiento técnico con todos los profesionales del servicio.
- Documentación del proceso: consolidación de documentos, instrumentos y lineamientos del servicio.
- Desarrollo de líneas de formación diferencial e inclusiva.
- Fortalecimiento y cualificación de la formación a familias.
- Sistematización de la experiencia de formación a familias.

### **Línea de acción: Promoción del derecho al desarrollo integral en la primera infancia y de prevención de su vulneración**

A través de las modalidades ámbito institucional y ámbito familiar se realizan acciones de promoción del derecho al desarrollo integral en la primera infancia y de prevención de su vulneración, las cuales se apoyan en la gestión intersectorial coordinada y articulada con el objetivo de contribuir al disfrute pleno de los derechos de los niños y las niñas. De esta manera se busca generar las condiciones que garanticen el trato digno y amoroso; el cuidado calificado; las experiencias pedagógicas significativas; el disfrute del arte, la cultura, el juego, las actividades físicas; la promoción de vida y alimentación saludables; y la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores en los servicios dirigidos a la atención de los niños y niñas en primera infancia en Bogotá. Las siguientes son las acciones que se promoverán:

- Lectura de realidades poblacionales y territoriales sobre la situación del derecho al desarrollo integral en la primera infancia.
- Identificación de riesgos de vulneración del derecho al desarrollo integral en la primera infancia en poblaciones y territorios concretos.
- Implementación de objetivos de promoción del derecho al desarrollo integral en la primera infancia en poblaciones y territorios concretos, en el marco de las modalidades ámbito institucional y familiar
- Introducción e implementación de objetivos de promoción del derecho al desarrollo integral en la primera infancia en poblaciones y territorios concretos en el marco de nuevas modalidades institucionales y familiares de atención integral en la primera infancia.

### **Línea de acción: Promoción y reconocimiento de las familias**

A partir de esta línea de acción, el proyecto reconoce el carácter de las familias como sujetos colectivos titulares de derechos, corresponsables en la garantía del desarrollo integral de la primera infancia. En consecuencia, el proyecto orienta esta línea de acción hacia la promoción de la corresponsabilidad de las familias en la garantía del desarrollo integral en la primera infancia, generando, a partir de sus modalidades, las condiciones para el fortalecimiento de sus acciones de corresponsabilidad, su participación en la toma de decisiones, al respecto de las acciones de la administración distrital para garantía de los derechos de los niños y las niñas y para el monitoreo de la situación de cumplimiento de las obligaciones de las familias que la ley dispone para el efecto. Las siguientes son las acciones que se promoverán:

- Articular y coordinar las acciones del proyecto con las que desarrolle el Distrito para garantía de los derechos de las familias en Bogotá.
- Generar y fortalecer las rutas para el acceso a la justicia de las familias en los temas relacionados con las situaciones de inobservancia, amenaza o vulneración de los derechos de los niños y las niñas en primera infancia.
- Generar y fortalecer los sistemas de monitoreo e información del Estado de la observancia de las obligaciones de las familias sancionadas en el artículo artículo 39 de la ley 1098 de 2006.
- Diseño e implementación de estándares de participación de las familias en la gestión de servicios dirigidos a niños y niñas en primera infancia.
- Identificar y fortalecer organizaciones y redes de organizaciones de familias en los niveles local y distrital, relacionados con la movilización, las deliberación, la veeduría y el control social de las acciones de garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes, en particular de durante la primera infancia.

#### **Línea de acción: Reconocimiento de la diversidad humana y de la interculturalidad**

Se desarrolla en las dos modalidades de atención, a partir del enfoque diferencial en las acciones de garantía de los derechos de los niños y las niñas, la promoción de la igualdad de oportunidades en el disfrute de los mismos y la celebración de la diversidad. Las siguientes son las acciones que se promoverán:

- Realizar procesos de mejoramiento continuo de los estándares y lineamientos de atención integral en la primera infancia para lograr que los mismos sean sensibles a la identificación de barreras de inclusión social durante la primera infancia.
- Identificar particularidades que requieran ajustes de los estándares y lineamientos de atención integral en la primera infancia o el diseño de nuevas modalidades de AIFI capaces de reconocer necesidades poblacionales y territoriales.
- Diseñar nuevas modalidades de AIFI capaces de reconocer necesidades poblacionales y territoriales.
- Implementación y seguimiento de nuevas modalidades de AIFI capaces de reconocer necesidades poblacionales y territoriales.
- Cualificación y mejoramiento profesional permanente de los equipos de apoyo a la inclusión.
- Desarrollar acciones de búsqueda, identificación, vinculación y permanencia de niños y niñas en condición de discapacidad en todos los jardines SDIS, ICBF y privados.
- Estrategias de apoyo pedagógico a maestras y maestros de jardines para la inclusión: 1) Encuentros Pedagógicos para la Inclusión y *Boletín*

*Pedagógico* mensual. 2) Estrategias de movilización social para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, las cuales incluyen la promoción de la experiencia de Bogotá en el tema a nivel nacional y distrital, e investigaciones y alianzas con otras entidades y sectores de la ciudad.

#### **Línea de acción: Movilización social-participación**

En este eje de acción, la participación contribuye a generar las condiciones para que la ciudadanía en general y la sociedad civil organizada incida en la toma de decisiones sobre las acciones de la administración distrital para la garantía de los derechos de los niños y las niñas en primera infancia, y para que se apropien de los mecanismos de interlocución que el Estado ofrece para este efecto. Las siguientes son las acciones que se promoverán:

- Asesorar técnicamente a sectores de la administración distrital y de la organizaciones civiles como los Consejo Tutelares para la incorporación de la ciudadanía en las acciones que tienen que ver con la garantía de los derechos de niños y niñas.
- Implementar la estrategia “Caminos seguros para niños y niñas en primera infancia”.
- Implementar el decreto 121 de 2012: Consejo consultivo de niños, niñas y adolescente y Consejos Locales de niños, niñas y adolescentes.
- Implementar estrategias de comunicación para construir sentidos colectivos a favor de niños y niñas en primera infancia.

#### **Línea de acción: Gestión transectorial**

Parte del reconocimiento de los diversos actores responsables de la implementación del proyecto, de sus interacciones y del rol que desempeña en ellas el Gobierno Distrital, por referencia a la generación de condiciones para la garantía y el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Las siguientes son las acciones que se promoverán:

- Articular y coordinar acciones con los distintos sectores de la administración pública y el sector privado para la garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia.
- Articular y coordinar acciones intrasectorial para la garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia.
- Participar, y cuando haya lugar, implementar, consolidar y cualificar las instancias de articulación intra sectorial que se establezcan para la gestión del programa distrital de AIFI.
- Implementar, consolidar y cualificar las instancias de articulación intersectorial que se establezcan para la realización del proyecto sectorial en los niveles local y distrital.

### **Línea de acción: Construcción colectiva y socialización del conocimiento**

Propende por una sistematización de las experiencias que favorezca el seguimiento, el monitoreo y la evaluación de la gestión e impacto de las acciones que se desarrollan desde este proyecto. Contribuye además a los procesos de construcción de conocimiento desde las realidades en territorios, con el fin de aportar al Observatorio Social Distrital. Las siguientes son las acciones que se promoverán:

- Sistematización de las experiencias en la implementación del Proyecto sectorial.
- Seguimiento, monitoreo y evaluación de la gestión y del impacto de las acciones que se desarrollan desde este proyecto “Fortalecimiento del Sistema de Monitoreo de la Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes” en lo que respecta a indicadores, registro de información y articulación intersectorial para la alimentación del sistema.
- Revisión, ajuste y validación de indicadores para valoración y seguimiento del desarrollo en primera infancia.
- Implementación de actividades de valoración del desarrollo en primera infancia.
- Seguimiento y sistematización de la implementación de las actividades de valoración del desarrollo en primera infancia.

### **Atención Integral a la Primera Infancia**

Alcaldía Mayor de Bogotá. Documento preliminar, 2012. En el documento se plantean algunos lineamientos teniendo en cuenta que el desarrollo de un niño o una niña durante esta etapa de la vida depende esencialmente de los estímulos que se le den y de las condiciones en que se desenvuelve. Esta propuesta hace parte del programa de gobierno de “Bogotá Humana” que tiene como pilares la eliminación de la segregación y la búsqueda de la equidad, para lo cual le apuesta a la educación como el factor determinante en la creación de las condiciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los habitantes de la ciudad. Los jardines infantiles de la SDIS, los jardines infantiles privados, la atención que prestan el ICBF y la SED, cubren el 51% de la población. Además se reconoce que las modalidades de atención resultan distintas en términos de calidad.

#### *Estrategias*

El desarrollo e implementación de esta propuesta se ejecutará a través de 5 proyectos estratégicos intersectoriales.

#### **Creciendo Saludables**

El cuál centrará todas sus acciones en la garantía de los derechos de salud, alimentación, seguimiento

al desarrollo desde la gestación y hasta los 5 años, es decir, todos los procesos que garantizan un crecimiento saludable, feliz, alegre y equitativo para los niños y las niñas.

### **Corresponsabilidad de familias, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras y otros agentes educativos y culturales en la generación de condiciones para el desarrollo integral de los niños y niñas**

En esta, el centro de atención será el fortalecimiento de todas y todos los que acompañamos a los niños y las niñas de primera infancia en el potenciamiento de su desarrollo, para lograr que una ciudadanía Bogotana Humana, corresponsable con la garantía de todos los derechos de sus niños y niñas de primera infancia.

### **Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia**

Lograr la atención integral de los niños y niñas implica la generación de ambientes propicios para ellos y ellas, en donde sea posible el potenciamiento de su desarrollo en todas las esferas. Por ello la “Bogotá Humana” contará con la construcción, adecuación y dotación de equipamientos para la atención de ellos y ellas; paralelamente, desarrollará acciones de prevención de violencias, promoción del buen trato, amor, afecto y respeto que hagan de la “Bogotá Humana” una ciudad protectora de sus niños y niñas.

### **Expresión y disfrute del arte, la cultura, el juego, la actividad física, la recreación y el deporte para la primera infancia**

El potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas de primera infancia tendrá una gran apuesta desde los escenarios de arte, cultura, juego, recreación y deporte dado que desde sus primeros años los niños y las niñas requieren conocer su mundo desde otros escenarios, contextos y vivir su vida desde otros lenguajes.

### **Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia**

La atención integral tendrá una de sus mayores fuerzas en el derecho a una educación inicial. La “Bogotá Humana” construirá identidades de esta, desde las diferentes modalidades de atención (institucional –jardines infantiles, colegios–; ámbito familiar, así como las nuevas que se creen), llenándolas de los diferentes matices, colores, olores, rasgos, vidas, esencias de cada una de las particularidades de los niños y las niñas en primera infancia (su género, su condición de discapacidad, los talentos excepcionales, la pertenencia étnica, ser víctima del conflicto,



vivir en la ruralidad). Estas condiciones permitirán que la “Bogotá Humana” potencie su enfoque de derechos, diferencial y con perspectivas de inclusión social.

#### Recursos

Proviene de los propios del Distrito, de lo conseguido a través de alianzas con el MEN y de las alianzas público-privadas, principalmente para la construcción de infraestructura.

#### Dinámicas

Liderado desde una mesa intersectorial conformada por las secretarías de Educación, Integración Social, Salud y de Cultura, Recreación y Deporte, y con participación de las Secretarías de Planeación y Hacienda, las cuales gestionarán el desarrollo y la implementación del programa.

### Decreto 121 de 2012

“Por medio del cual se crea el Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes y los Consejos Locales de Niños, Niñas y Adolescentes”, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. De conformidad con las disposiciones relacionadas en el plano nacional e internacional, se decreta alrededor del objeto, la naturaleza, los principios, entre otros aspectos, de los consejos referidos.

#### Estrategias

### Creación del Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes y los Consejos Locales de Niños, Niñas y Adolescentes

Definidos como espacios de participación, análisis y discusión de las temáticas de la ciudad, en especial aquellas que les conciernen a los niños, niñas y adolescentes y que garantizan el ejercicio pleno de sus derechos y libertades. *Parágrafo.* Dentro de las diferentes temáticas que se discutan al interior del Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes y de los Consejos Locales de Niños, Niñas y Adolescentes se tendrán en cuenta las diferentes situaciones, condiciones y etapas del ciclo vital de niños, niñas y adolescentes.

El Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes y los Consejos Locales de Niños, Niñas y Adolescentes son instancias consultivas a nivel distrital y local para la construcción de políticas, proyectos, planes, programas e iniciativas para la ciudad. Estos consejos deberán servir de instancia de interlocución y consulta ante la administración distrital y local, con el fin de garantizar que las opiniones y sugerencias de los niños, niñas y adolescentes sean tenidas en cuenta en las decisiones de la administración.

#### Actores

El artículo 6º menciona que los Consejos Locales de Niños, Niñas y Adolescentes de cada una de las localidades del Distrito Capital, están conformados por:

- El alcalde(sa) local o su delegado/a.
- Un/a Representante o delegado/a de las siguientes Secretarías distritales de: Gobierno, Integración Social, de Salud, Educación, de Cultura, Recreación y Deporte, Movilidad, del Hábitat y de Desarrollo Económico.
- Un (1) representante del Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC).
- Un (1) representante del Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON).
- El/la coordinador (1) del Centro Zonal de IC-BF-Regional Bogotá o su delegado (1).
- Doce (12) niños o adolescentes y doce (12) niñas o adolescentes de la localidad.
- Dos (2) representantes de las organizaciones de la sociedad civil que asisten al Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia.

#### Edades que cubre la aplicación

Niños y niñas de 7 a 14 años.

### Informe de avance sobre la ejecución del Plan Indicativo de Gestión-vigencia 2012. CBN 1013

Secretaría de Educación Distrital. Programa 1. Garantía del desarrollo integral de la primera infancia. Junio de 2012. El documento tiene como principal objetivo presentar los resultados alcanzados por cada uno de los proyectos de la SED durante la vigencia 2012 en el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”. Estos proyectos fueron formulados y ejecutados en el marco del Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C., 2012-2016 “Bogotá Humana”, y con ellos se buscó, en términos generales, ampliar la cobertura de la educación inicial.

Proyecto 901. Prejardín, jardín y transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial, el cual o tiene como objetivo general: atender integralmente con enfoque diferencial a niños y niñas de 3 a 5 años en el sector educativo oficial de Bogotá en el cuatrienio 2012-2016.

#### Evaluación en logros y dificultades

En el proyecto 901, Prejardín, jardín y transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial se plantean los siguientes logros y dificultades:

- En infraestructura, en cuanto a la construcción de jardines, hay dificultad en la consecución de predios y disponibilidad de equipamientos para la atención integral de los niños y niñas.

Se avanzó en la apertura del proceso de selección para la contratación del proyecto “Diseño y construcción de tres jardines infantiles en diferentes localidades del Distrito Capital”.

- En educación inicial y acompañamiento pedagógico se describe que en Bogotá no se encuentra una oferta amplia y diversa de entidades que trabajen en el tema de los lenguajes expresivos artísticos, por lo cual no se ha avanzado de manera importante en la contratación.
- En relación con el tema de trabajo con la familia y el entorno, mencionan que se realizaron 2 eventos y actividades para la formación, sensibilización y movilización ciudadana en torno a la atención integral a la primera infancia. El primero, en octubre de 2012 en el marco de la Cátedra de Pedagogía, contó con la presencia de maestros y maestras, y niños y niñas de primera infancia de la SED. El segundo, realizado en noviembre de 2012, estuvo dirigido a funcionarios de nivel central de la SED. Respecto a este último, previamente fue realizada una campaña de expectativa para sensibilizar a los funcionarios sobre las necesidades específicas y la importancia de los primeros años de vida.
- En dotación, describen que debido a la suspensión de recursos del Sistema General de Participaciones (SGP) y los recortes presupuestales, se retrasaron o cancelaron los procesos contractuales para la dotación de colegios. El proceso para la dotación de las aulas quedó como proceso en curso para la vigencia 2013.

## Informe Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” 2012

CBN 1014 Secretaría de Educación del Distrito. Con el acuerdo 489 de 2012 se adopta el Plan de Desarrollo, Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C., 2012-2016, “Bogotá Humana” a través del cual se busca reducir la segregación social, enfrentar el cambio climático y defender lo público. “Tiene como objetivo general mejorar el desarrollo humano de la ciudad, dando prioridad a la infancia y adolescencia con énfasis en la primera infancia y aplicando un enfoque diferencial en todas sus políticas” (p. 3).

Los recursos del cuatrienio de la SED están encaminados al cumplimiento de metas dentro del eje 1 “Una ciudad que supera la segregación y la discriminación”<sup>19</sup>, en el programa “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia” que aporta tres proyectos prioritarios y el programa “Construcción

de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender”. En este informe se presentan los logros alcanzados con corte al 31 de diciembre de 2012, en cada una de las metas del Plan de Desarrollo que están asociadas a los proyectos de inversión de la SED. A continuación se sintetizan los resultados. Para brindar la información, se parte de la estructura del Plan.

### *Programa. Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender*

Con este programa se permite el acceso y la permanencia en el sistema educativo oficial con la ampliación de la oferta educativa pública y la potenciación de capacidades para la apropiación de saberes, en busca de la reducción de brechas de calidad de la educación.

### **Proyecto prioritario: Garantía del derecho con calidad, gratuidad y permanencia**

Con acceso gratuito, enfoque diferencial, condiciones adecuadas, disponibilidad de recursos suficientes y formación integral en el sistema educativo oficial, se avanzará hacia una mayor cobertura en el sector oficial.

**Meta de resultado.** Un millón de niños, niñas, adolescentes matriculados con gratuidad y calidad desde pre jardín hasta grado 12. La SED garantiza el acceso a la educación a niños, niñas y jóvenes, brindándoles gratuidad total, calidad y beneficios que permitan su permanencia en el sistema oficial, y el desarrollo de conocimientos.

**Meta de resultado.** Cien por ciento de los colegios atienden a la población escolar con perspectiva de género y enfoque diferencial para una escuela libre de discriminación, teniendo en cuenta a las poblaciones: víctimas del conflicto armado, en condición de discapacidad, grupos étnicos, orientaciones sexuales diversas y grupos etarios. Con el proyecto “Enfoques diferenciales” se promueve, en el marco de la garantía de los derechos, procesos educativos pertinentes y diferenciales que aseguren la inclusión y el reconocimiento con equidad en la escuela, y que contribuyan a la construcción de una cultura de respeto de los Derechos Humanos (p. 6).

- *Beneficios:* Colegios trabajando en torno a la diversidad como una manera de entender la vida y como proyecto sociocultural y educativo, que convoca a plantear la reflexión desde la escuela. Mediante el componente “Prácticas pedagógicas pertinentes con enfoque diferencial”, con propuestas pedagógicas se garantiza la permanencia de los escolares en condiciones de calidad y calidez en una escuela libre de discriminación.

<sup>19</sup> **Eje 1. Una ciudad que supera la segregación y la discriminación.** Es una estrategia integral de acción social administrativa por la superación de todo tipo de segregación social y en la que tiene prioridad la atención a los niños y las niñas hacia quienes se enfocará el gasto. Su objetivo sustancial es que no exista niñez desamparada o desatendida.

**Meta de resultado.** Cien por ciento de los colegios con acceso a Internet de alta velocidad (mínimo 30 MB), sedes con cableado de fibra óptica. A través del proyecto “Tecnologías de la información y las comunicaciones” busca desarrollar y fortalecer los servicios de TIC para la disminución de la brecha digital, la apropiación académica de estos servicios en la comunidad educativa y el cumplimiento de las necesidades y expectativas de niños, niñas, jóvenes, maestras del Distrito y funcionarios administrativos de la SED. Así como realizar las acciones necesarias para mantener y desarrollar la continuidad de los servicios informáticos en los tres niveles de la SED. A través del componente “Conectividad y tecnologías de la información y las comunicaciones”, se adecuará en las sedes la conectividad con enlaces de banda ancha de 30 MB.

- *Retrasos y soluciones.* El retraso para el componente se puede evidenciar en el no cumplimiento de la meta planteada para el año 2012, quedando pendiente para el primer semestre del 2013 la puesta en marcha del servicio a 30 MB con la instalación de los equipos activos en los colegios (*routers*).
- *Beneficios.* Con estas 30 megas de velocidad los estudiantes de los colegios oficiales podrán aumentar el uso pedagógico de la red en todos los aspectos que esta provee

**Meta de resultado.** Aumentar la planta docente del distrito en docentes profesionales y docentes auxiliares. Con el fin de garantizar la prestación del servicio educativo en la “Jornada educativa de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral, y jornadas únicas”, se aumentará la planta docente necesaria en los niveles de preescolar, básica y media que se ofrecen en los colegios oficiales de la SED, para garantizar el talento humano necesario para el desarrollo de los ejes temáticos y sus correspondientes áreas curriculares, articulados al PEI y al currículo del colegio, en términos de multiplicar las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes.

- *Logros y/o avances.* Aumento progresivo de la planta docente.

*Beneficios.* Disminución de la inequidad educativa entre un sistema educativo oficial y uno privado de calidad, el cual marca la posibilidad o no de acceder a códigos culturales y simbólicos.

**Meta de resultado.** Construir o adecuar 86 colegios nuevos (30 en lotes nuevos y 56 restituidos en predios preexistentes, que constituyen el primer paso de un proceso progresivo de reconstrucción y reforzamiento de otras infraestructuras educativas que lo requieran). El Proyecto “Hábitat escolar” busca construir, dotar y poner en funcionamiento la infraestructura educativa necesaria para garantizar el derecho a la educación y la prestación del servi-

cio educativo a niños, niñas y adolescentes en los niveles de preescolar, básica y media, especialmente en las zonas de mayor déficit de oferta educativa. El componente “Construcción y compra de colegios nuevos” desarrolla esta meta plan, a través de compra de lotes nuevos de acuerdo con el déficit de cobertura.

- *Retrasos y soluciones.* Los recursos fueron incorporados al presupuesto del proyecto en el mes de diciembre de 2012 por lo que se ejecutarán en el año 2013.
- *Logros y/o avances.* Todas las adjudicaciones quedaron con resolución de apertura. De los 4 colegios programados en el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” en 2012, se adjudicó el Colegio Gran Yomasa (Usme), San José de Castilla, que está en ejecución de obra y quedaron con resolución de apertura las siguientes instituciones educativas: Bernardo Jaramillo, Benjamín Herrera, Quiroga Alianza, Cultura Popular, Antonia Santos, Inem-Francisco de Paula Santander y Darío Echandía.
- *Beneficios.* Los estudiantes tendrán espacios adecuados y suficientes en la garantía del derecho a la educación con calidad.

**Meta de resultado.** Terminar 39 colegios que se encuentran inconclusos. Se terminan los colegios inconclusos 2012, con el fin potenciar la infraestructura educativa al servicio del Distrito para el mejoramiento escolar, actualizando a la norma vigente.

- *Retrasos y soluciones.* Como consecuencia de la suspensión de recursos del SGP para infraestructura, los recortes presupuestales se suspendieron o cancelaron los procesos contractuales para la terminación de colegios, por lo que no fue posible avanzar en el cumplimiento de esta meta.
- *Logros y/o avances.* De los 3 colegios programados en el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” en 2012, se adjudicó el colegio Líbano II, sector de la localidad 5ª de Usme; se presentó el avance de obra para los colegios Tomás Cipriano de Mosquera y Ramón de Zubiría, en las localidades de Engativa y Suba, respectivamente; los colegios Darío Echandía (Kennedy) y Venecia (Tunjuelito) iniciaron el proceso con la publicación de pre-pliegos y con resolución de apertura.
- *Beneficios.* Tener a disposición de los estudiantes y la comunidad educativa, las edificaciones con estándares adecuados.

**Meta de resultado.** Estudiantes de colegios oficiales beneficiados con alimentación escolar. Esta meta se asocia al proyecto “Niños y niñas estudiando”, con el cual se garantizan el acceso, la permanencia, la

asistencia, el bienestar y la protección de los niños, las niñas y los jóvenes matriculados en el sistema del Distrito Capital, en igualdad de oportunidades, asegurando condiciones de calidad y gratuidad. Por el componente “Alimentación escolar” se suministran refrigerios o comidas calientes (desayuno, almuerzo o cena) a los y las estudiantes matriculados en los colegios oficiales del Distrito. Se asegura una ración diaria de alimentación, focalizada en estudiantes de grados preescolar a 7º, que no reciben comida caliente. Dependiendo del grupo etéreo, se cuenta con dos tipos de raciones: A y B.

- *Retrasos y soluciones.* Se presentaron novedades tales como cancelaciones temporales, solicitudes de suministro en lugares diferentes a las instituciones educativas del Distrito, aumento de suministros, traslado entre sedes, cambio de horarios y reubicaciones extemporáneas por comunicación tardía de los establecimientos educativos, los cuales son solucionadas de manera oportuna. Se presentó inasistencia de los estudiantes a los colegios por diversos factores ajenos a ellos. El retraso en los procesos de contratación por parte de algunas alcaldías locales, afectan el suministro de apoyos alimentarios e inciden en el cumplimiento de metas de la SED.
- *Logros y/o avances.* El logro para el último trimestre de 2012 es de un mayor número de estudiantes con apoyo alimentario y de refrigerio escolar, con suministro de comida caliente en comedores escolares, una cifra importante de estudiantes de la localidad Antonio Nariño que reciben refrigerios piloto. Adicionalmente, alumnos matriculados y que asisten a colegios de concesión son beneficiados con alimentación. Cabe anotar que los estudiantes de jornada de 40 horas semanales reciben doble ración alimentaria diaria. Además, en el Distrito se suministra alimentación escolar con recursos de Fondos de Desarrollo Local.
- *Beneficios.* El PAE garantiza a la población beneficiaria un apoyo alimentario de calidad en su jornada escolar, además, integra acciones de formación de hábitos de alimentación saludable, dirigidas a la comunidad educativa. La alimentación escolar contribuye al mejoramiento del estado nutricional de los escolares, garantizando un apoyo alimentario que le aporta como mínimo el 22% de los requerimientos diarios de calorías del escolar.

**Meta de resultado.** Cien colegios con centros de idiomas e intensificación del aprendizaje de una segunda lengua desde preescolar: Con el Proyecto “Hábitat escolar” se programó construir centros de idiomas en lotes nuevos y/o colegios, necesarios para la enseñanza de una segunda lengua a estudiantes de colegios oficiales del Distrito.

- *Retrasos y soluciones.* No se asignaron recursos a partir del año 2012 por lo que no se ve reflejado avance en este documento.
- *Beneficios.* Los estudiantes contarán con espacios adecuados para el aprendizaje de una segunda lengua en colegios oficiales.

**Meta de resultado.** Un número significativo de estudiantes apoyados con transporte escolar casa-colegio-casa. Con el componente “Transporte escolar” del proyecto “Niños y niñas estudiando”, se otorga a los estudiantes matriculados en el sector oficial el servicio de ruta o subsidio, a quienes la SED asigne un cupo escolar en un colegio oficial a más de dos (2) kilómetros de distancia del lugar de residencia.

- *Retrasos y soluciones.* No se logró el pago oportuno a los beneficiarios del subsidio de transporte en el plazo establecido debido a la búsqueda de recursos no disponibles.
- *Logros y/o avances.* Estudiantes beneficiados con subsidios de transporte con 1.120 rutas.
- *Beneficios.* Se ha brindado la oportunidad de asistir segura, puntual y constantemente a clase a niños, niñas y jóvenes usuarios de las rutas escolares. Igualmente, los que utilizan este servicio aprenden y practican normas de convivencia y comportamiento seguro dentro de los vehículos que los transportan. Las comunidades en situación de vulnerabilidad han encontrado en el programa respuesta a algunas de sus problemáticas relacionadas con el transporte escolar, mediante la asignación de rutas especiales (Población Embera y Wayuu).

#### **Proyecto prioritario. Jornada educativa única para la excelencia académica y la formación integral**

Mediante la estrategia de ampliación de jornada única y ampliación de la jornada a 40 horas semanales en los colegios oficiales, se reorganizará la educación, ofreciendo calidad, intensificación del aprendizaje y aprovechamiento de la ciudad en actividades culturales, deportivas y artísticas.

**Meta de resultado.** Garantizar que niños, niñas y adolescentes se beneficien con una jornada escolar de 40 horas semanales. Con el proyecto “Jornada educativa de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral, y jornadas únicas” se pretende transformar las lógicas y los contenidos del aprendizaje de niños, niñas y jóvenes del sistema educativo oficial de la ciudad, con el fin de fortalecer el currículo en las áreas básicas académicas y en la formación integral de los estudiantes.

- *Logros y/o avances.* Inicio de actividades en los 26 colegios de la experiencia piloto que tienen jornada educativa de 40 horas semanales.
- *Beneficios.* Fortalecer procesos de enseñanza de manera que los niños, niñas y los adolescentes,



cualifiquen sus aprendizajes básicos y fundamentales y accedan a la mejor oferta cultural, simbólica y física, que se hace a través de diferentes medios.

**Meta de resultado.** Organizaciones y colectivos artísticos, recreativos y deportivos vinculados a la jornada única. Está asociada al proyecto “Jornada educativa de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral, y jornadas únicas” de la SED, y a proyectos desde la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

- *Retrasos y soluciones.* La SED debió articular este proceso con diferentes entidades del Distrito, algunas de las cuales no están preparadas para asumir los retos de este proyecto. Como resultado de las actividades se firmó el convenio con Compensar.
- *Logros y/o avances.* Por medio de la ejecución del convenio 2971 de 2012 con Compensar, se contrataron 39 organizaciones que permitieron la atención de los centros de interés en los colegios de la experiencia piloto; igualmente, mediante la estrategia intersectorial, que tiene como responsables al sector educación y de cultura, bajo la dirección de la SED, el proyecto compromete la participación de la Secretaría de Educación, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes, la Secretaría de Ambiente, el Jardín Botánico y la Secretaría de Integración Social.
- *Beneficios.* Estudiantes con mejores oportunidades de desarrollo, así como empleo para docentes y otros agentes educativos.

**Meta de resultado.** Implementar en 100 colegios cuarenta (40) horas semanales de clase, 50 de ellos en jornada única. Con el proyecto “Jornada educativa de 40 horas semanales para la excelencia académica y la formación integral, y jornadas únicas” en su componente “Infraestructura”, se busca disponer de espacios físicos necesarios y comedores escolares para el desarrollo de las actividades programadas.

- *Retrasos y soluciones.* Actualmente la SED no cuenta con los espacios físicos suficientes para desarrollar las actividades del proyecto, razón por la cual es necesario realizar las mejoras locativas y la construcción de comedores escolares. La SED viene articulando el proyecto con otras secretarías del Distrito, y la utilización de espacios deportivos y culturales, entre otros, que permitan la implementación del proyecto.
- *Logros y/o avances.* Se identificaron 6 colegios que tienen jornada única de los 26 que desarrollaron la experiencia piloto del Proyecto.

## Programa: Garantía del desarrollo integral de la primera infancia

Siendo prioridad para el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” la atención a la primera infancia, se hace énfasis en garantizar acciones para el cuidado calificado, el potenciamiento del desarrollo, la promoción de vida saludable, la alimentación, la generación de ambientes seguros y la construcción de espacios adecuados.

La SED, a través del Proyecto “Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”, busca atender integralmente con enfoque diferencial niños y niñas de 3 a 5 años en el sector educativo oficial de Bogotá en el cuatrienio, 2012-2016.

*Proyecto prioritario: Creciendo saludables*

Tiene como finalidad fortalecer la promoción de la salud y la garantía del acceso, la igualdad y la disponibilidad de una alimentación sana y equilibrada para todos los niños niñas, con una atención integral.

**Meta de resultado.** Brindar alimentación al 100% de los niños y niñas atendidos integralmente en las modalidades institucional y familia. Esta meta se encuentra asociada con el proyecto “Prejardín, jardín y transición” en el componente “Alimentación y vida saludable”, cuyo objetivo es promover en los estudiantes la cultura del cuidado, el buen trato y la prevención de violencias; la vida y la alimentación saludable, los cuales abordan elementos que procuran el goce efectivo de derechos, y el bienestar de niños y niñas de primera infancia como aspectos vitales para su desarrollo infantil, tales como la nutrición y la alimentación, la prevención de violencias y el fomento de entornos protectores del colegio-jardín.

La alimentación para el 100% de los escolares se brindó con recursos del proyecto No. 897 “Niños y niñas estudiando”.

*Proyecto prioritario: Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia*

Busca construir condiciones de seguridad en la primera infancia, a través de adecuaciones y construcción de equipamientos.

**Meta de resultado.** Construir, adecuar y dotar equipamientos para la atención integral a la primera infancia teniendo en cuenta condiciones de accesibilidad y seguridad, guardando los estándares de calidad. Esta meta se encuentra asociada a los componentes “Infraestructura” y “Dotación” del proyecto “Prejardín, jardín y transición”. El componente de “Infraestructura” implica la construcción y adecuación de equipamientos apropiados, seguros, acogedores, accesibles, así como el enriquecimiento de otros escenarios como, ludotecas. Se propone construcciones y adecuaciones amigables para los

niños, las niñas y el entorno en el que se encuentran, acorde a la normatividad vigente. Con el componente “Dotación” se entregarán aulas con los elementos requeridos para un hábitat escolar con ambientes pedagógicos adecuados.

- *Retrasos y soluciones.* La ausencia de predios y la disponibilidad de equipamientos que cumplan con los requerimientos del Plan Maestro de Equipamientos Educativos (PMEE) para la atención integral de niños y niñas; la consecución de colegios con área disponible para la construcción de jardines y la definición de las zonas donde se requieren los jardines desde oferta-demanda, se constituyeron en las causas que generaron los retrasos en el cumplimiento de la meta.
- *Logros y/o avances.* Constitución de la Mesa Distrital de Predios, conformada por las entidades públicas del orden Distrital donde se han preseleccionado 14 predios para su posible sesión a la SED.
- *Beneficios.* Identificación de 17 colegios de la SED con áreas disponibles para construcción de jardines y que cumplen con los estándares distritales; 7 de ellos se encuentran en UPZ en las que existe una demanda importante de cupos para Preescolar.

*Proyecto prioritario: Educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia*

Permite el acceso equitativo a un servicio de calidad y privilegia oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas con acciones pedagógicas y seguimiento al desarrollo, teniendo en cuenta las condiciones y características particulares.

**Meta de resultado.** Atender integralmente en las instituciones educativas del Distrito a niños y niñas de primera infancia desde un modelo inclusivo y diferencial y de calidad. La SED espera atender integralmente con enfoque diferencial a los niños y las niñas de 3 a 5 años, matriculados en el sistema educativo oficial, promoviendo alternativas que posibiliten su desarrollo integral, mediante la cualificación de la atención que actualmente se ofrece en los grados de prejardín, jardín y transición, y acompañando los proyectos pedagógicos para posicionar el lineamiento pedagógico y curricular.

- *Retrasos y soluciones.* Se consolidó la mesa técnica intersectorial como mecanismo para atender el proceso. En cuanto al tema de infraestructura, para la construcción de jardines, existe dificultad en la consecución de predios y disponibilidad de equipamientos que cumplan con los requerimientos del PMEE, al igual que la consecución de colegios con área disponible pa-

ra la construcción de jardines. La suspensión de recursos económicos limitó el logro de la meta.

- *Logros y/o avances.* Matrícula de niños y niñas entre 3 y 5 años beneficiados con educación inicial: en prejardín, en jardín y en el grado cero, con recursos del programa de “Construcción de saberes”, los cuales comenzarán a ser atendidos gradualmente con la atención integral que exige el programa “Garantía del Derecho Integral a la Primera Infancia” a partir del año 2013. Consolidación de la Mesa Técnica Intersectorial de Primera Infancia, conformada por las secretarías de Educación, Integración Social, Salud, Cultura, Recreación y Deportes. Realización de un estudio de caracterización de la atención a los niños y niñas de preescolar en 359 colegios oficiales, y el análisis de la capacidad institucional de la SED, para la implementación del programa “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia” y del proyecto de la SED “Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.

En cuanto a las acciones relacionadas con infraestructura se avanzó en: 1) Apertura del proceso de selección para la contratación de: “Diseño y construcción de tres jardines infantiles en diferentes localidades del Distrito Capital, partiendo del esquema básico y programa requerido, entregado por la Secretaría de Educación”, en las siguientes sedes: Colegio Marco Fidel Suarez. Sede A, Colegio Ciudad de Bogotá, Sede B, Colegio El Jazmín, Sede A. 2) Apertura del proceso de selección con el siguiente objeto: “Realizar la gestión predial para la adquisición de predios necesarios para la construcción y/o adecuación de jardines infantiles e instituciones educativas, en las condiciones técnicas que se requieran por la SED” para la compra y/o legalización de predios para jardines. 3) La identificación de aulas disponibles o espacios libres en otros niveles de los colegios distritales, para ser habilitadas con miras a ampliar cupos para la atención integral a la primera infancia. 4) Establecimiento de la Mesa Distrital de Predios, conformada por las entidades públicas del orden distrital. 5) Identificación de 10 colegios privados para su posible compra o arrendamiento, a los cuales se les verificará el cumplimiento de los estándares para las edificaciones establecidos en Plan Maestro de Equipamientos Educativos de Bogotá.

- *Beneficios.* Formulación de un proyecto piloto para la ampliación de horario de atención en los colegios desde el fortalecimiento del trabajo pedagógico en los pilares de la educación inicial (arte, juego, exploración del medio y literatura). Diseño e implementación de estrategias para la formación, sensibilización y movilización ciudadana en torno a la atención integral de la primera infancia, las cuales permiten que en diferentes ámbitos como el institucional –nivel central y local– en la SED, intersectorial, fami-

liar y comunitario, cuenten con acciones pedagógicas centradas en generar incidencia para la transformación de prácticas culturales y aportar a crear posibilidades para que niños y niñas de primera infancia sean asumidos como sujetos capaces, pensantes, con saberes, lenguajes y con aportes a sus comunidades.

### **Programa intersectorial “Ser Feliz, Creciendo Feliz”**

Programa de las Secretarías de Integración Social, Educación, Salud, y Cultura, Recreación y Deporte. 2013. Busca generar acciones pertinentes, oportunas y suficientes para que los niños y las niñas de la “Bogotá Humana” tengan a tiempo y con calidad, las oportunidades que potencien su desarrollo integral en el marco del cumplimiento de sus derechos. A través de esta iniciativa, la administración apunta a mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas mediante atención en salud, participación en escenarios de educación inicial, acceso a la cultura y a espacios de juego para su desarrollo integral, razón por la cual se vinculan a la propuesta los secretarios de Integración Social, Salud, Educación y Cultura, Recreación y Deporte y el Idartes.

El propósito del programa es abrir nuevos espacios de reflexión y ejercicio ciudadano en torno a prácticas cotidianas hacia la primera infancia, que garanticen que los niños y las niñas y sus familias, puedan también reconocer y desarrollar sus capacidades creativas y deportivas desde lo individual y lo colectivo. Se buscará re-significar y mejorar la calidad de vida de la primera infancia con un modelo de atención que no tiene la pretensión de convertir en artistas a los niños y las niñas ni a sus adultos cuidadores, sino aportar a su desarrollo integral desde el quehacer de los artistas y agentes culturales, asumiendo la vida cotidiana y la experiencia creativa como los ejes centrales de su propuesta formativa.

#### *Estrategias*

Crear experiencias artísticas que invitan a disfrutar, cantar, reír, bailar, jugar, pintar, explorar y vivir el arte para crecer feliz.

Acompañar con creatividad y afecto, los procesos de desarrollo de cada niño y niña, ampliando sus horizontes de expresión, sensibilidad y percepción, fortaleciendo el vínculo y la relación de los niños y las niñas con sus familias y la comunidad donde habitan.

Encuentro grupal semanal en el cual se realizarán actividades artísticas y presentaciones de artistas profesionales, talleres pedagógicos, apoyo nutricional y psicosocial y además tendrán atención y seguimiento integral de salud.

#### *Actores*

Los niños y las niñas de la primera infancia junto con sus familiares y adultos cuidadores.

#### *Contextos*

Diversas localidades de la ciudad, centros comunitarios, teatros, parques, bibliotecas y hogares.

#### *Edades que cubre la propuesta*

Niñas y niños desde antes de la gestación y hasta los 5 años y 11 meses.

### **Proyecto infancia y adolescencia feliz y protegida integralmente. Proyecto 497 del 2008**

El Plan de Desarrollo de Bogotá 2008-2012 “Bogotá Positiva: para Vivir Mejor”, del alcalde Samuel Moreno, contempló el compromiso de la administración con la ciudad frente al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños, las niñas y los adolescentes, planteando estrategias principalmente para aquella población que se encuentra en riesgo inminente por situación de maltrato, abuso y explotación sexual, explotación laboral, habitantes de calle, discapacidad, desplazamiento y desmovilización, entre otros.

La importancia de este proyecto radica en que de manera acertada, la política de infancia diseñada 4 años atrás fue asumida por la administración de Samuel Moreno Rojas, lo cual garantizó la continuidad en el enfoque de las acciones que se venían adelantando. Cabe destacar que para la evaluación de esta política se tomó como referencia el documento *Oscilaciones y horizontes de la política de infancia, adolescencia y juventud en Bogotá*, informe de gestión en el marco del proceso de rendición pública de cuentas para la garantía de los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud (septiembre de 2011).

#### *Modalidades de atención*

#### **Jardines Infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social**

Son establecimientos que dependen del presupuesto de la SDIS, asumen las políticas y los lineamientos emanados del nivel central. Cuentan con planta física propia de la SDIS.

#### **Jardines Infantiles - Casas Vecinales**

Son establecimientos que operan a través de contratos con asociaciones comunitarias, en los que la SDIS aporta los recursos para su funcionamiento; en su mayoría, la planta física utilizada es de propiedad de esta secretaría.

#### **Jardines Sociales**

Son jardines infantiles que operan a través de convenios establecidos con las cajas de compensación

familiar y el ICBF, que se celebran con el ánimo de aunar recursos destinados a ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación Inicial; la planta física y dotación operativa utilizadas son de propiedad de la SDIS.

### **Jardines cupos cofinanciados**

Son jardines infantiles que a partir de contratos celebrados entre la SDIS y organizaciones de la sociedad civil, se celebran con el ánimo de ampliar la cobertura y la atención de niños y niñas.

#### *Contextos*

El proyecto es de carácter Distrital, se opera en el territorio de las veinte (20) localidades del Distrito Capital.

#### *Componentes*

Plantea 5 componentes programáticos con sus líneas de atención correspondientes.

### **Ciudad Protectora**

Este componente se refiere a todas aquellas acciones orientadas a vigilar los factores externos que atentan contra la integridad y seguridad de niños, niñas y adolescentes, con el fin de garantizar una atención oportuna y de calidad frente a hechos que amenazan su sobrevivencia y desarrollo. Las líneas de atención que se proponen desarrollar dentro de este componente son:

- *Línea técnica en protección.* Diseño e implementación de un modelo distrital de prevención de accidentes en niños, niñas y adolescentes.
- *Atención especializada.* Atención integral para niños y niñas por grupos de edad, según situación de discapacidad en la que se encuentre. Se describen aquí únicamente las que cubren edades de 0 a 6 años, así: 1) atención integral a niños, niñas y adolescentes menores de 15 años que se encuentren en vulneración de derechos, tales como desplazamiento, desmovilización, explotación laboral, explotación sexual, maltrato, entre otros. Busca favorecer la protección integral y restitución de los derechos de esta población, ofreciendo alternativas de desarrollo comunicativo, socioafectivo, cultural y gestionar ante las entidades competentes para facilitar el acceso a la salud y educación de acuerdo con las necesidades identificadas. 2) Atender a niños, niñas en explotación laboral infantil, promoviendo alternativas de: comunicación, arte, juego, medio ambiente, deporte, entre otras, a través de los Centros Amar de Integración.
- *Promoción y prevención.* De igual manera aquí se describirán las líneas que tienen que ver con los niños y niñas de 0 a 6 años, así: 1) Acreditación y reacreditación de las salas amigas de la

familia lactante de los jardines infantiles públicos y privados que atienden niños, niñas menores de 2 años, para contribuir a la promoción de la lactancia materna exclusiva hasta los 6 meses. 2) Formación a familias (madres, padres, cuidadores de niños y niñas) en primera infancia como uno de los factores clave para complementar y mejorar los efectos de la educación inicial, ya sea en ámbito institucional o familiar. Se lleva a cabo la aplicación de un currículo de formación a familias que entrega a madres, padres y cuidadores herramientas en temas de desarrollo infantil, democracia familiar, relaciones afectivas, entre otros.

### **Acceso a justicia**

Este componente se refiere a todas aquellas acciones que buscan contribuir con el restablecimiento de los derechos y la protección integral de niños, niñas y adolescentes. Las acciones que se propusieron realizar dentro de este componente fueron:

- *Formación pedagógica y legal.* Formación a niños, niñas y adolescentes beneficiarios de los diferentes componentes del proyecto en acciones educativas, legales y de control para la restitución de los derechos. Se buscaba que la población infantil involucrada en las diversas modalidades del proyecto tuviera toda la información sobre sus derechos y sobre los mecanismos existentes para lograr un ejercicio efectivo de ellos en su contexto familiar y comunitario.
- *Formación a maestros-as del Distrito* en temas de detección, prevención, remisión y rutas de atención en casos de violencia (abuso y explotación sexual, laboral, maltrato, entre otros) a niños, niñas y adolescentes.

### **Acciones propicias para el desarrollo humano integral**

Se refiere todas aquellas acciones encaminadas a crear ambientes sanos que permitan estimular el desarrollo de la creatividad, de las capacidades y potencialidades de niños, niñas y adolescentes. Las acciones que se proponen realizar dentro de este componente son:

- *Línea técnica para el desarrollo humano integral.* Diseño e implementación de un lineamiento pedagógico distrital de educación inicial que oriente la atención integral en primera infancia. Implicó la realización de un trabajo de concertación y consecución de consensos con actores como la SED y la SDS, principalmente.
- *Atención integral a primera infancia.* Atención gratuita de niños y niñas y sus familias en educación inicial, a través de los siguientes tipos de jardines infantiles: Jardines Infantiles de la



SDIS; jardines infantiles-casas vecinales; jardines sociales; jardines cupos cofinanciados.

- *Atención a niños y niñas menores de 5 años* con antecedentes de dificultades en el desarrollo psicomotor o con patologías asociadas al retardo cognitivo (síndrome de Down), a través de estimulación adecuada en centros de desarrollo infantil. Estructuración de una estrategia o modelo de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad para el Distrito, a través del cual esta población accedió a la red general de servicios de atención integral a la primera infancia con la que cuenta la ciudad y la SDIS, sin discriminación por su condición de desarrollo.
- *Gestión a nivel nacional e internacional de nuevos cupos para educación inicial en el Distrito.* Con el fin de ampliar la cobertura de atención integral a la primera infancia se impulsarán procesos de cooperación con entidades del ámbito nacional o internacional.

### **Ejercicio de la ciudadanía para la democracia participativa**

Se refiere a todas las acciones que permitan reconocer a los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos, en su condición de actores transformadores de su propia realidad. Las acciones que se proponen realizar dentro de este componente son:

- *Línea técnica.* Diseño e implementación de una estrategia de formación y promoción de la ciudadanía y los derechos humanos.
- *Formación en derechos.* Informar y sensibilizar a niños, niñas y adolescentes entre 6 y 14 años en derechos humanos, participación ciudadana y construcción de ciudadanía.
- *Participación.* Contempló la articulación con otros proyectos de la SDIS y otras entidades del gobierno distrital con el fin de adelantar acciones que permitieron el reconocimiento y la participación activa de los niños y las niñas en los territorios. Se propusieron las siguientes líneas de trabajo: Creación de un Consejo Distrital de Participación de Niños y Niñas. 2) Creación, fortalecimiento y apoyo de 20 consejos locales de participación de niños y niñas. 3) Desarrollo de acciones de articulación y fortalecimiento de redes sociales que trabajen el tema de infancia y familia. 4) Fortalecimiento y apoyo de 20 consejos locales que trabajen el tema de infancia y familia, entre ellos los consejos tutelares.

### **Reorganización del Estado hacia respuestas integrales en los territorios**

Se refiere a todas aquellas acciones que permitan el diseño de estrategias para el logro de la gestión social integral y que permitan el cumplimiento de la

garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Las acciones realizadas dentro de este componente son:

- *Gestión.* Desarrollo de propuesta y puesta en marcha del Plan de Acción asociado a la política de infancia en el marco del Consejo Distrital de Política Social que garantice el cumplimiento de la garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes en Bogotá. 2) Implementación de una estrategia para el Subcomité Distrital de Infancia, que permita fortalecerlo en el ejercicio de orientación y seguimiento de la política de infancia. 3) Liderazgo, en el marco del Subcomité de infancia, de los procesos de coordinación intersectorial al interior del gobierno distrital y con otros actores ciudadanos, para la implementación y el seguimiento de la política de infancia y adolescencia. 4) Acompañamiento de una estrategia, en cabeza de las subdirecciones locales para la integración social, dirigida a garantizar la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes, partiendo de la política de infancia del distrito. 5) Diseño e implementación, a través de los subcomités locales de infancia, de los criterios para la inclusión en los planes de acción de los Consejos Locales de Gobierno, así como de los compromisos del gobierno distrital frente a los niños, niñas y adolescentes. 6) Diseño e implementación de un lineamiento para instituir espacios de participación y control social de las redes de servicios estatales y privados que afectan los derechos de la población de niños, niñas y adolescentes, incorporando los principios de autonomía, desarrollo humano, poder ciudadano y la producción de bienes públicos.
- *Sistematización y control de la información.* El proyecto, en articulación con las entidades públicas que intervienen en la atención de niños, niñas y adolescentes en el Distrito, debió desarrollar acciones que permitieran implementar un sistema de monitoreo Distrital.

### *Recursos*

Proviene de los recursos de la Alcaldía. No especifican otras fuentes de recursos, ni estrategias de consecución. En el documento de evaluación ya referenciado, se anota que la administración distrital, a través de las entidades responsables de la atención directa o indirecta de niños, niñas y adolescentes, durante los últimos 5 años (2006-2011), ha establecido alianzas estratégicas a través de convenios con entidades del sector público y privado del orden nacional e internacional para llevar a cabo el cumplimiento de sus políticas. Algunas de estas entidades son: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Organización Panamericana de la Salud, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Fondo de las Naciones Unidas para las Poblaciones (UNFPA), Fun-

dación Antonio Restrepo Barco, Fundación Saldarriaga Concha, Fundación Éxito, Fundación Carulla, Corporación Somos Más, CINDE, Plan Internacional, Visión Mundial, Fundalectura, Corpoeducación, Arco Iris, ICBF, Sociedad Colombiana de Pediatría, Universidad Nacional de Colombia-Observatorio de Infancia, Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Save The Children Fund, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (CERLALC), Gobierno del Japón, Corporación Andina de Fomento (CAF), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Cámara de Comercio de Bogotá, Universidad de la Salle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Javeriana, Fundación Universitaria Monserrate, Asociación Probienestar de la Familia Colombiana (Profamilia), British Council-Concejo Británico, Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (Fodesep), MEN.

### Dinámicas

El plan orientó las acciones desde el reconocimiento de las desigualdades e inequidades de género, y desde las singularidades del mismo, hacia garantizar la igualdad de oportunidades, considerando:

- *Gestión social integral*, entendida como el conjunto de acciones emprendidas desde la administración pública y/o la institucionalidad actuante que se formula como propósito hacer más efectiva la acción gubernamental e institucional, la gestión de la política pública, en el mejoramiento de la calidad de vida de la población, con algún nivel de participación comunitaria.
- *Desarrollo humano*, el cual hace referencia a la expansión de las oportunidades de niños, niñas y adolescentes y sus familias. De igual forma, apunta a la formación de capacidades humanas y a generar las condiciones que permitan a niños, niñas y adolescentes y sus familias la utilización de estas capacidades como medio para garantizar su plena integración social, familiar y comunitaria.

La administración, ejecución y operación del proyecto está a cargo de la Subdirección para la Infancia de la SDIS.

### Evaluación: Buenas prácticas

El concepto de *buenas prácticas*, según el documento (2011), se refiere a una experiencia que demuestra resultados exitosos, por su eficacia, eficiencia y efectividad frente a una situación identificada socialmente como prioritaria. Dentro de las condiciones generales que debe cumplir una buena práctica se encuentran las siguientes: 1) claridad de la situación inicial, toma de decisiones con información basada en evidencia, aplicación del enfoque de de-

rechos humanos y de diversidad; 2) que esté inscrita en el contexto nacional, y que resalte y reconozca lo territorial, la articulación con sectores, los niveles, las instituciones, lo social, lo programático y lo presupuestal; 3) que presente un plan de trabajo que especifique con claridad cuál es la responsabilidad, quién es el responsable de su dirección y ejecución y cuándo se desarrollan estos procesos; 4) que evidencie resultados poblacionales y territoriales y ofrezca lecciones aprendidas pertinentes a la situación inicial, que permitan monitorear y evaluar los resultados e impactos de la política, con indicadores que muestren sus efectos en la calidad de vida de la población; 5) ha de estar acompañada de un proceso de sistematización que dé cuenta de la situación inicial y el paso a paso de la intervención además que tenga sostenibilidad política, económica, social, ambiental y técnica.

A continuación se presentan las buenas prácticas de algunos de los sectores de la administración distrital que estuvieron vinculados en la planeación y puesta en marcha de la política de infancia.

### *Buenas prácticas identificadas por la Secretaría Distrital de Integración Social*

#### **Premio Fundación Éxito por la Nutrición Infantil “Gustavo Toro Quintero”**

A través del documento *Para garantizar el derecho a la alimentación de niños, niñas, mujeres gestantes y madres lactantes*. DABS, se clasificó en Seguridad Alimentaria y Nutricional para atender a la población materno-infantil. La buena práctica consistió en que el DABS, actual SDIS, desarrolló las siguientes estrategias para atender a la población materno-infantil: apoyo alimentario, salas amigas de la familia lactante, formación y vigilancia epidemiológica nutricional. Incluye:

Apoyo alimentario. Se hizo a través de las siguientes intervenciones:

- *Bono de Apoyo alimentario*. Es un título intercambiable por alimentos definidos por el DABS, orientado a mejorar la nutrición de las mujeres durante toda la gestación y hasta los 6 meses de lactancia, a las madres con gestación múltiple y a gestantes en condición de desplazamiento forzado.
- *Alimentación digna y saludable a los niños y niñas menores de 6 años atendidos en los CDI*. Buscó obtener un desarrollo y crecimiento físico en la población atendida que superara en promedio el valor de -0,4 escore de peso para talla, al alcanzar la edad de retiro del proyecto.
- *Sala Amiga de la Familia Lactante*. Disminuyó en los CDI las barreras culturales, logísticas y administrativas que dificultan que las madres, en particular, y las familias, en general, de los niños y niñas menores de 2 años ejerzan

su derecho a permanecer con sus hijos e hijas, coadyuvar en su cuidado y practicar la lactancia materna.

- *Formación.* En las familias gestantes y lactantes, y en las familias con niños y niñas menores de 5 años, se promovió el autocuidado, incluyendo una adecuada alimentación, el acceso a los servicios de control prenatal, la preparación para la lactancia materna y la formación en hábitos alimentarios saludables.
- *Vigilancia Epidemiológica Nutricional.* Permitió obtener una visión continua y actualizada del bienestar nutricional de la población, discernir los cambios ocurridos en el bienestar nutricional como consecuencia de las intervenciones, y localizar las poblaciones e individuos con algún deterioro en su bienestar nutricional.

#### Logros

Las acciones que desarrolla la Secretaría de Integración Social (antiguo DABS), de alimentación y nutrición para garantizar el derecho a la alimentación de niños, niñas, mujeres gestantes y madres lactantes en situación de pobreza y vulnerabilidad de Bogotá logró beneficios directos para la población atendida, derivados de la investigación y el desarrollo de procedimientos y técnicas para brindar la atención integral en nutrición.

En la población beneficiada, en forma directa, se logró la casi erradicación del enflaquecimiento patológico de niños y niñas menores de 5 años que se atienden en los CDI y el mejoramiento de las condiciones para garantizar el derecho a una adecuada alimentación y nutrición desde el inicio de la vida con la práctica de la lactancia materna a las familias lactantes.

Como logros derivados de la investigación y el desarrollo de procedimientos y técnicas para brindar atención integral en nutrición se menciona que se desarrollaron procedimientos para asegurar una alimentación adecuada, variada e inocua para los servicios de alimentación de los CDI; se desarrollaron e implementaron procedimientos de informática y sistemas para llevar a cabo la vigilancia nutricional mediante la evaluación de cohortes; se establecieron los procedimientos y estándares de calidad para Salas Amigas de la Familia Lactante y para el Bono canjeable por alimentos.

*Reconocimiento en nivel muy alto por parte de la Procuraduría General de la Nación al Alcalde Mayor por su gestión frente a la erradicación del trabajo infantil*

Esta buena práctica se ubicó en el tema de Protección y de Arquitectura Institucional. La gestión para la prevención y erradicación del trabajo infantil se sustentó en una postura de erradicación, la cual consideró que esta práctica vulnera el ejercicio de los derechos del niño y la niña, principalmente los de

supervivencia y desarrollo, libertad, salud, educación, recreación, descanso y actividades culturales, así como el derecho a la protección contra el abuso, el maltrato y la explotación. El trabajo representa una gran exigencia física, emocional e intelectual para los niños y las niñas, por cuanto ellos y ellas tienen una escasa resistencia a los tóxicos y su capacidad es más limitada para responder de manera efectiva a los peligros del trabajo. Además, el trabajo infantil vulnera el derecho a la educación que tienen los niños y las niñas, bien sea porque muchos abandonan la escuela por el trabajo, o porque se disminuye su rendimiento al tener que combinar la realización de tareas escolares con las actividades laborales.

La Buena Práctica consistió en que la Secretaría Distrital de Integración Social como secretaría técnica de la Mesa Distrital de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, realiza anualmente un trabajo de coordinación con todos los sectores del Distrito que adelantan acciones y tienen metas en el Plan de Desarrollo frente a la erradicación del trabajo infantil. Lo anterior con el fin de dar respuesta a la *Guía para el control del desarrollo de la política pública de eliminación de peores formas de trabajo infantil y la protección del joven trabajador*, la cual es una herramienta de control preventivo a la gestión pública, que hace la Procuraduría General de la Nación, con la asistencia técnica de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

#### Logros

Un logro destacable fue la disminución progresiva de la tasa de trabajo infantil en el Distrito, según los datos del DANE, Bogotá redujo el trabajo infantil de niños, niñas y adolescentes. También propició un mayor agenciamiento político en la agenda pública: se expidió un instrumento normativo, la circular 003 de 2010 de la Alcaldía Mayor, que ordenó la implementación de prácticas efectivas que contribuyeran a la erradicación del trabajo infantil.

#### Resultados

Entre 2008 y 2010 fueron atendidos niños, niñas y adolescentes por las entidades distritales y 6.464 a través de fondos locales se han beneficiado de las siguientes acciones:

- Gestión para el ingreso al sistema educativo de los des-escolarizados.
- Desarrollo de potencialidades para la permanencia en el sistema educativo.
- Atención en programas y servicios de salud y refuerzo nutricional.
- Talleres ocupacionales para los adolescentes entre 14 y 17 años.
- Participación en actividades culturales y recreativas.

- Formación en derechos de la infancia y la adolescencia.

#### *Aprendizajes*

La *Guía evaluativa* se ha convertido en un instrumento oficial que provee información complementaria a los instrumentos con que ya cuenta la política pública de *infancia y adolescencia como son el informe del artículo 34 del Plan de Desarrollo Distrital, el Sistema de monitoreo del estado de realización de los derechos de la infancia y adolescencia y el Informe de rendición de cuentas*, referido a la gestión distrital y el monitoreo del estado de realización de los derechos de la infancia y adolescencia en Bogotá, incluidos los niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo infantil.

#### *Proyección de sostenibilidad*

Mantener la calificación de la gestión del Distrito frente a la erradicación del trabajo infantil implica:

- El mantenimiento y fortalecimiento de los programas y proyectos de erradicación del trabajo infantil con los que se contaba en Bogotá, como el de atención en horarios de contra-jornada escolar específicos para el restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes en situación de trabajo infantil, con ampliación de coberturas de los mismos.
- La generación de un sistema de información integrado frente a la identificación, atención y seguimiento de los niños, las niñas y los adolescentes en situación de trabajo infantil.
- El fortalecimiento y mantenimiento de la instancia de coordinación distrital del tema, la Mesa Distrital de Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil.
- El aumento en inversión y gasto público dirigido a la erradicación del trabajo infantil.
- Un mayor nivel de inclusión en la agenda pública local y destinación de recursos de los Fondos Locales de Inversión para la erradicación del trabajo infantil.

### **Educación inicial bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia en ámbito institucional (Jardines Infantiles)**

En el marco de los derechos, se parte del reconocimiento de los niños y las niñas en primera infancia como sujetos de derechos y como participantes activos en su proceso de desarrollo. En tal sentido, se toma como uno de los referentes fundamentales el Código de Infancia y Adolescencia (ley 1098 de 2006), especialmente el artículo 29, Derecho al Desarrollo Integral en la Primera Infancia, en el cual se señala que esta es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, y se enfatiza en que desde

esta etapa los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en nuestra Constitución Política y en este código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial; así mismo, se señala que en el primer mes de vida debe garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

En tal sentido, la administración distrital avanzó en la garantía del derecho a la educación inicial bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia, fundamentada en la garantía de otros derechos, como el de la supervivencia, la protección y el cuidado, la promoción del desarrollo y la participación. La educación inicial a la primera infancia se concibió como un escenario en el que se brinda cuidado calificado a los niños y las niñas y se apunta al potenciamiento de su desarrollo, desde una perspectiva diferencial.

Es importante señalar que este enfoque de derechos invitó a pasar de la mirada de las carencias y la satisfacción de necesidades, a la mirada de reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas de los niños y las niñas como actores sociales.

Para la materialización de los derechos, esta modalidad de atención integral propuesta por la SDIS debería responder a los atributos de los derechos, para el caso, el derecho a la educación inicial, en términos de: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, lo cual se traduce en las obligaciones del Estado frente a: 1) disponibilidad de infraestructura y recurso humano idóneo para la prestación del servicio de educación inicial; 2) propuestas de cuidado y protección y políticas como la gratuidad, entre otras, que promuevan el acceso y la permanencia de los niños y las niñas en dicho servicio; 3) propuestas pedagógicas pertinentes y de calidad, acordes con las características y particularidades del ciclo vital; 4) propuestas de atención diferencial que reconozcan y respeten las particularidades étnicas, culturales, sociales, biológicas, entre otras, y propendan por la inclusión social de los niños y niñas, en condiciones de equidad.

#### *Perspectiva diferencial*

Perspectiva emergente en el ámbito de los derechos humanos. Parte del reconocimiento de la “diferencia” en la esfera de lo social. Desde ella se lee la realidad con una mirada amplia, omniabarcante de los seres humanos y sus derechos, y desde la relación intrínseca de dicha perspectiva con los principios de igualdad, diversidad y equidad; se reconoce al ser humano como sujeto social, diverso, complejo e integral; y se asume la diversidad de ciertos grupos poblacionales con derechos específicos y necesidades de protección diferenciales, en razón de sus condi-



ciones y situaciones particulares y, en algunos casos, de su vulnerabilidad manifiesta.

Por tanto, esta perspectiva parte de un imperativo ético y de una práctica política que problematiza la lógica hegemónica, homogenizante y monocultural instituida, para avanzar en la profundización de la democracia a través de la transformación de las relaciones asimétricas y la superación de las brechas históricas de inequidad.

Para el caso de la educación inicial, bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia, la perspectiva diferencial implica reconocer que los niños y las niñas en primera infancia no son iguales, no son homogéneos; implica reconocer a la primera infancia en sus diferencias, saber que en la ciudad, en nuestros jardines, tenemos niños y niñas con discapacidad, pertenecientes a grupos étnicos, víctimas de conflicto armado y víctimas de otras violencias, entre muchas otras diferencias; implica reconocer las particularidades de estas infancias diversas, priorizar su atención integral, celebrar las diferencias, vivir, compartir y construir a partir de y con ellas; implica que los jardines infantiles se constituyen en escenarios para que todos y todas estén, se desarrollen y “sean(existan)” juntos, de manera cooperativa y no competitiva.

En los jardines infantiles se reconocen las diferencias y se trabaja en la implementación de un modelo pedagógico incluyente que garantice la perspectiva diferencial.

#### *Perspectiva de género*

El orden cultural y social ha construido diferentes formas y mecanismos de exclusión a través de estereotipos que atribuyen características a individuos y grupos humanos, categorizando y jerarquizando sus especificidades y diferencias, justificando la desigualdad y la inequidad en las relaciones que se establecen con y entre las mujeres, las etnias, los niños y las niñas. Lo que se ha llamado la perspectiva de género está constituida por una amplia gama de conocimientos, en los cuales la categoría género se construye como recurso imprescindible para el conocimiento y análisis de la producción y circulación de la cultura, la economía y la política, de las relaciones cotidianas, de las historias individuales, sociales e institucionales, de los procesos de constitución de las identidades y de construcción de las subjetividades. Género es un concepto relacional; su objeto no es la mujer o el hombre, sino las relaciones entre mujeres y hombres o entre los ámbitos “masculino” y “femenino” en torno a la distribución de poder. Para incorporar la perspectiva de género, se requiere evaluar las implicaciones diferenciales que para las mujeres y los hombres, y en este caso para los niños y las niñas, tienen cada una de las decisiones, acciones, políticas y programas que se desarrollen en cualquier escenario y a todo nivel. De esta manera, se asegura que las políticas públicas no continúen

perpetuando las diferencias injustas y evitables, e incidan positivamente y con perspectiva de equidad en la situación de hombres y mujeres. En este sentido, desde la educación inicial, bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia, es necesario aunar esfuerzos para que desde esta etapa, niñas y niños se desarrollen a partir de sus individualidades, sin que esto esté mediado por preconcepciones, imaginarios y construcciones culturales de lo que se entiende por ser mujer u hombre o sobre lo que cada quien tiene que hacer según su sexo.

Desde la educación inicial es necesario propiciar el reconocimiento de las capacidades individuales de niños y niñas, independientemente de su pertenencia a uno u otro sexo. Por ello, es preciso que se implementen prácticas pedagógicas para avanzar hacia la eliminación de aquellos contenidos que a través de las interacciones cotidianas, los usos del lenguaje, los textos y las ilustraciones, reproducen y perpetúan en el tiempo las expresiones de discriminación en razón del género, lo que permite dar inicio a un proceso de transformación de los tratamientos desiguales e inequitativos que experimentan las niñas durante esta etapa de la vida.

#### *Participación*

Asumida desde una perspectiva política y cultural que reconoce a los niños y las niñas como sujetos de derechos, no solo de los relacionados con la supervivencia, la protección, el cuidado y la atención de sus necesidades, sino también de derechos civiles y políticos, que restituyen para ellos y ellas libertades básicas específicas que promueven su calidad de vida. Por ello, la educación inicial ha de ser, por excelencia, un escenario de participación, de formación en y para la participación de los niños y las niñas como ciudadanos que aportan a la transformación y construcción de la sociedad. Ahora bien, en este escenario, la participación infantil debe ser asumida desde lo que caracteriza a los niños y las niñas en primera infancia; por ello, además de crear acciones y posibilidades para que sean escuchados, es indispensable promover mecanismos, planes, estrategias y acciones que permitan recibir su participación desde los códigos orales, corporales, gestuales, visibles, no solo en el intercambio lingüístico con ellos y ellas, sino a través de su vivencia en el juego y el arte, entre otros.

La buena práctica consistió en que la SDIS, a través de la Subdirección para la Infancia, contó con el servicio de educación inicial bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia en el ámbito institucional (Jardines Infantiles). Por su naturaleza fue considerado como un servicio de promoción de derechos y de prevención de su vulneración. Se reconoció como propósito fundamental de la educación inicial, brindar *atención integral* a niños y niñas en primera infancia, siendo sus dos principales componentes *el cuidado calificado* y *el fortalecimiento del*

*desarrollo*. La *atención integral* hace referencia al conjunto de acciones pertinentes, suficientes y oportunas, orientadas a la garantía del desarrollo y de los derechos de niños y niñas; en tal sentido, está relacionada con la posibilidad de orientar las propuestas de trabajo de forma que se dé cuenta del niño y de la niña como totalidad y no de manera fragmentada, permitiendo la garantía simultánea de todos sus derechos, sin detrimento de reconocer la importancia y pertinencia de cada uno de ellos. Por tanto, se precisa que la atención que ellos y ellas reciban realmente corresponda a propuestas articuladas, integrales y coherentes con las particularidades y condiciones en que se da su desarrollo, en las cuales la calidad debe ser un propósito permanente.

El *cuidado calificado* se comprende como el conjunto de prácticas desarrolladas por personas idóneas para garantizar el ejercicio de los derechos impostergables de la primera infancia (artículo 29, ley 1098 de 2006). Tiene en cuenta aspectos referidos a la prevención, promoción y verificación de la garantía de los derechos de la población infantil. Para el efecto, se promueven o ejecutan *prácticas de cuidado* como promoción de la lactancia materna, apoyo a los programas de suplementación con micronutrientes, promoción de la salud oral, promoción del buen trato, verificación del estado de vacunación de niños y niñas, seguimiento del crecimiento y desarrollo, prevención y manejo de enfermedades prevalentes en la infancia y manejo de brotes, y prevención de violencias, entre otras.

Es de destacar que en los jardines infantiles se parte de la premisa de que el acto de amamantar es un componente esencial del cuidado infantil y contribuye al desarrollo psicosocial, al crecimiento adecuado y a la protección integral desde el vínculo afectivo que se genera entre madre e hijo; adicionalmente, que la práctica de la lactancia materna asegura el mejor alimento para los niños y las niñas desde el inicio de la vida. Por ello, en los jardines infantiles de la SDIS se cuenta con Salas Amigas de la Familia Lactante y con procesos para su implementación y sostenibilidad a través de su acreditación y re-acreditación.

Se reconoce el *desarrollo infantil* como un proceso permanente que posibilita la construcción de la identidad de niños y niñas como sujetos individuales que hacen parte de un contexto social, político y cultural. Así mismo, se reconoce el papel activo de niños y niñas en su proceso de desarrollo, es decir, se les reconoce como sujetos con capacidades, habilidades, destrezas y potencialidades que en la interacción con los otros y con el medio se complejizan. Respecto al *potenciamiento del desarrollo*, se propicia a través de acciones intencionadas, pertinentes, relevantes y oportunas, que se fundamentan en el reconocimiento de las características y particularidades de niños y niñas, derivadas de sus condiciones individuales, por lo cual cobra sentido la perspectiva diferencial. Para orientar el sentido de

estas acciones intencionadas, los jardines infantiles deben construir de manera participativa sus proyectos pedagógicos. En este sentido, los componentes de la atención integral –*cuidado calificado y potenciamiento del desarrollo*– en su conjunto, posibilitan el desarrollo armónico e integral de niños y niñas al propiciar las condiciones y acciones requeridas para tal fin.

Como lo señala el nombre de esta buena práctica, el servicio de educación inicial bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia en ámbito institucional, se presta a través de jardines infantiles de la SDIS, los cuales se encuentran ubicados en los distintos territorios de la ciudad. Estos garantizan la prestación del servicio de lunes a viernes en jornada completa diurna, teniendo flexibilidad para el horario de ingreso de los niños y las niñas de acuerdo con las situaciones familiares particulares.

La operación del jardín infantil supone la realización de procesos y actividades que soportan, apoyan y articulan los componentes de la atención integral brindada a los niños, las niñas y sus familias. Se contemplan, así, procesos relacionados con: la infraestructura, las dotaciones y el ambiente del jardín; el talento humano necesario para la operación del servicio; el componente pedagógico que orienta la atención, los sistemas de información que la soportan y los elementos de articulación y gestión del jardín con las áreas internas de la SDIS.

En relación con la infraestructura, las dotaciones y el ambiente de los jardines infantiles, se apunta a que este se constituya en un ambiente pertinente, funcional, protector, sano y bien dotado, para garantizar el desarrollo y bienestar de los niños y niñas. Para ello, debe contar con espacios físicos e infraestructuras suficientes, adecuadas, accesibles, seguras, de forma tal que permitan la creación de ambientes enriquecidos, en los cuales se haga uso adecuado de los recursos y espacios, se establezcan relaciones democráticas y de afecto propicios para la exploración del medio y para la interacción entre niños, niñas y adultos. Igualmente, el jardín infantil debe garantizar la disponibilidad de dotación de recursos de buena calidad, pertinentes, suficientes y necesarios para las diversas actividades que se realicen en el marco de su proyecto pedagógico. Se cuenta con estándares de ambientes adecuados y seguros en los que se precisan los requerimientos al respecto.

Atendiendo la perspectiva diferencial, en estos estándares se plantea que los jardines infantiles cuenten con ajustes al ambiente para garantizar accesibilidad a los mismos y adecuaciones, cuando se requiera mejorar la participación de los niños y las niñas con discapacidad. En relación con la atención diferencial de niños y niñas indígenas, es de anotar que la administración cuenta con 6 jardines infantiles indígenas especializados en el pensamiento ancestral de las comunidades indígenas que mayor presencia tienen en la capital. Si bien estos jardines

infantiles conservan muchas de las características de todos los jardines infantiles, tienen como fortaleza la atención diferencial a esta población a través de 3 componentes que consolidan la especialidad de estas instituciones en el pensamiento ancestral de cada uno de los pueblos que se atienden: los ambientes, los actores y el proceso pedagógico.

En relación con el talento humano, se requiere contar con un equipo interdisciplinario conformado por profesionales con experiencia y excelente calidad humana para atender integralmente a niños, niñas y sus familias. En términos generales, el talento humano vinculado al servicio es el siguiente: coordinadoras, maestros/maestras, psicólogos/psicólogas, nutricionistas o enfermeras/enfermeros, personal de servicios generales (servicios de alimentos y servicios de aseo e higiene), educadores especiales, equipos interdisciplinarios de apoyo a la inclusión de niños con discapacidad. Para todos los casos, salvo los tres últimos mencionadas, el estándar de talento humano precisa la proporción adecuada del talento humano, según número de niños y niñas atendidos, y los perfiles de formación y experiencia requeridos.

Para la atención diferencial a niños y niñas con discapacidad, los jardines infantiles cuentan con educadoras especiales; igualmente con el equipo interdisciplinario de apoyo a la inclusión. Este identifica la población infantil con discapacidad en la localidad y orienta a la familia en la implementación de la ruta que permita la garantía de los derechos, la calidad de vida y la inclusión de niñas y niños a los jardines infantiles; y propicia acciones pedagógicas con niños, niñas, familias, maestras, maestros y comunidad. Este talento humano aún no se ha incluido en el estándar, no obstante en la actualidad se cuenta con aproximadamente una (1) educadora especial por cada dos (2) jardines infantiles que tienen niños y niñas con discapacidad en procesos de inclusión, y se cuenta con un (1) equipo interdisciplinario de apoyo a la inclusión, por cada tres (3) localidades, estando conformado cada equipo por cinco (5) profesionales, así: una psicopedagoga o licenciada en educación especial, un trabajador/a social, un fonoaudiólogo/a, un/a terapeuta ocupacional y un/a terapeuta física/o.

Respecto a la atención diferencial de niños y niñas indígenas, en lo referido al talento humano, se valida la perspectiva propia de las comunidades frente a quiénes enseñan a los niños y niñas. Desde una construcción conjunta con las comunidades, se ha establecido que los jardines infantiles indígenas deben contar con un colectivo pedagógico intercultural conformado por 2 equipos: las maestras y los sabedores. El primero conformado por profesionales de educación infantil, con experiencia en procesos de educación cultural con pueblos indígenas, mujeres y hombres que pueden o no pertenecer a las comunidades, pero cuya especialidad está dada por el saber sobre el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia; las maestras

(indígenas y no indígenas) se vinculan acorde con las disposiciones del estándar de talento humano; el segundo equipo, el de los sabedores, está compuesto por abuelos, abuelas o mayores de la comunidad, quienes, desde su formación personal, histórica y ancestral, han sido encargados por la comunidad para transmitir los saberes particulares y exclusivos de la comunidad, este personal no se encuentra en los estándares de talento humano.

Para el componente pedagógico, se plantea que para potenciar y favorecer el desarrollo infantil en los jardines infantiles se deben planear, diseñar y proveer experiencias en ambientes enriquecidos que inviten a los niños y las niñas a actuar, pensar, construir y comunicarse desde las actividades propias de la primera infancia como lo son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Para orientar lo que se espera al respecto, se proponen los estándares del proceso pedagógico, en los que se establece que cada jardín infantil tiene que construir su proyecto pedagógico, en el cual se evidencie la práctica de la institución, así como la vinculación activa de las familias a los procesos que se adelantan e intencionan a través del quehacer pedagógico; los estándares también plantean que el jardín infantil debe reconocer permanentemente las características y potencialidades de los niños y las niñas para contextualizar las acciones pedagógicas y para brindar atención diferencial a niños y niñas con discapacidad, de grupos étnicos y a los niños y niñas víctimas del conflicto armado; se enfatiza en la importancia de contar con mecanismos, instrumentos y/o estrategias para la observación y seguimiento al desarrollo de cada niño y niña.

La importancia de este componente pedagógico se aborda no solo desde los estándares de calidad, sino que además esta administración ha construido el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*, constituyéndose en el primer lineamiento de esta índole con que cuenta la ciudad y el país. En él se aborda el sentido de la educación inicial y se presentan sus funciones, principios y objetivos generales. El lineamiento propone el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio como los *pilares de la educación inicial*, al ser estas las actividades naturales y primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para construir sentido. Además, *las dimensiones del desarrollo* como categorías que permiten una aproximación al desarrollo infantil: personal-social, comunicativa, corporal, cognitiva y artística. Para cada dimensión se proponen unos *ejes de trabajo pedagógico*, los cuales pueden entenderse como algunos de los componentes de las dimensiones, sobre los cuales se puede organizar el trabajo pedagógico, esto es, para dar sentido a la acción pedagógica; así mismo, para cada eje de trabajo pedagógico se proponen unos *desarrollos por fortalecer*, entendidos como formulaciones específicas, como apuestas concretas y particula-

res hacia las cuales las maestras pueden conducir su trabajo pedagógico, que posibilite la planeación de acciones en la cotidianidad del jardín infantil y se constituyen en referentes para el trabajo pedagógico, la observación y el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas. Finalmente, el lineamiento presenta algunas consideraciones referidas a los procesos de observación y seguimiento al desarrollo de niños y niñas, al rol de las maestras y a la relación familia-jardín infantil.

Dentro de la operación del servicio se contempla un *espacio para la formación permanente* del equipo pedagógico del jardín infantil, con el fin de generar espacios de reflexión pedagógica y cualificación en temas relacionados con la primera infancia, la educación inicial, la atención diferencial, que permitan re-significar la práctica pedagógica. Para ello, desde la Subdirección para la Infancia se establece una jornada pedagógica que se realiza una vez por mes durante todo el día y otro día al mes durante media jornada. Desde la perspectiva diferencial a los niños y las niñas con discapacidad, incluidos en los jardines infantiles, el equipo interdisciplinario de apoyo a la inclusión y las educadoras especiales realizan procesos de observación y acompañamiento al desarrollo del niño o de la niña en el jardín infantil, con sus compañeros, maestros y demás personal del jardín, lo cual permite un reconocimiento de las particularidades y potencialidades de cada niño. Adicionalmente, se desarrollan encuentros pedagógicos para la inclusión, concebidos como espacios para puestas en común e intercambio de experiencias y saberes, así como para el abordaje de temáticas, según los intereses y las necesidades de las maestras y/o del equipo de apoyo a la inclusión. En ocasiones que lo requieren, se realizan estudios de caso, entendidos como momentos de reflexión y ajustes frente a algunos casos específicos en los que el proceso de inclusión presenta alguna alerta o dificultad mayor, o cuando se requiere una mirada interdisciplinar o unas acciones intersectoriales.

En relación con la atención diferencial a los niños y las niñas en los jardines infantiles indígenas, es de anotar que estos son escenarios de fortalecimiento y especialidad pedagógica en el saber de los pueblos, y que desde esta apuesta se valida, reconoce y propicia el diálogo entre el pensamiento y el conocimiento de los pueblos indígenas y el pensamiento y conocimiento “occidental”, avanzando hacia una propuesta intercultural. En este sentido, es importante destacar que fruto de una alianza con la OEI y a partir de un proceso participativo con familias, sabedores y autoridades indígenas que habitan nuestra ciudad, se ha construido un *Lineamiento pedagógico indígena*, que orienta la labor en los jardines infantiles que atienden población indígena, a través del establecimiento de una identidad para la educación inicial centrada en el desarrollo de los pilares de la educación inicial, juego, narrativas y lenguas pro-

pias, exploración del medio y expresiones artísticas y la comprensión de las dimensiones de desarrollo así: personal social y la autonomía, comunicativa como forma de pensamiento, corporal y el ser, cognitiva como lugar de identidad, artística y la libertad, entendiendo que cada uno de estos desarrollos está fundamentado en el pensamiento ancestral de las comunidades. Teniendo como carta de navegación las orientaciones de este lineamiento pedagógico, cada jardín indígena cuenta con la autonomía para construir su propio proyecto pedagógico, fundamentado en su pensamiento particular, de tal forma que cada una de estas instituciones puede lograr tener un énfasis y una identidad propia educativa en su jardín.

Los jardines infantiles cuentan con el Sistema de Información para el Registro de Beneficiarios (SIRBE), para el registro de la información pertinente de los niños, las niñas y las familias que solicitan, son identificados y/o acceden al servicio de educación inicial bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia en el ámbito institucional. Por tanto, se debe garantizar que todos los niños, las niñas y sus familias, cuenten antes de su activación en el servicio con la ficha de identificación SIRBE. Esta herramienta permite llevar, por una parte, el control y la evidencia de la utilización de cobertura autorizada y, por tanto, del cumplimiento de las metas de la SDIS en materia de educación inicial. De igual forma, se constituye en una herramienta que proporciona información relevante para la lectura de realidades de los territorios y las poblaciones, lo cual debe aportar a la toma de decisiones frente a la formulación e implementación de políticas públicas dirigidas a la primera infancia. Por otra parte, en tanto que servicio social, el jardín infantil debe estar inscrito en el Sistema de Información y Registro de los Servicios Sociales (SRSS), el cual permite hacer seguimiento y evaluación a las condiciones de operación del jardín frente a los estándares de calidad de la educación inicial definidos en el Distrito.

En cuanto a los elementos de articulación y gestión del jardín infantil, la prestación del servicio de educación inicial desde la modalidad de atención integral a la primera infancia en ámbito institucional se ubica en el mapa de procesos de la SDIS, dentro de los procesos misionales, por tanto, responde y a la vez retroalimenta los procesos estratégicos y se apoya para su adecuada operación en los procesos administrativos. En este sentido, la operación del jardín infantil implica procesos y procedimientos interdependientes en los que intervienen diferentes áreas de la SDIS, de acuerdo con sus competencias específicas.

Además, y teniendo en cuenta que se trata de una modalidad de atención integral, el jardín infantil adelanta con las familias acciones de información, orientación y referenciación hacia los servicios y las instancias locales competentes para la garantía



de derechos. En este sentido, el jardín debe conocer los recursos existentes en el territorio, los requisitos para el acceso y las rutas de atención referentes a:

- Vinculación al Sistema General de Seguridad Social en Salud.
- Acceso a servicios de prevención, promoción y atención en salud.
- Acceso a servicios de educación.
- Atención integral a situaciones de maltrato infantil y violencia intrafamiliar.
- Atención integral a situaciones de abuso sexual.
- Atención integral a situaciones de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes.
- Atención integral a población en situación de desplazamiento.

#### Logros

A continuación se listan los principales logros de esta buena práctica.

- Gratuidad en la educación inicial.
- Avances en coberturas.
- Fortalecimiento de la educación inicial en el ámbito institucional. Entre ellos podemos señalar: 1) avances en la normatividad para la educación inicial en el Distrito, a través del decreto 057 de 2009, la resolución 325 de 2009 de la SDIS, y la resolución conjunta 3241 de la SED y 1326 de la SDIS del 2010. 2) Construcción, publicación, difusión e implementación de los lineamientos y estándares técnicos de educación inicial. 3) Creación de un equipo que brinda permanentemente asesoría técnica al servicio de educación inicial, tanto al sector público como al sector privado.
- A través de todo el proceso de asistencia técnica implementado entre el 2009 y el primer semestre del 2011, se logró la participación de agentes educativos de la primera infancia.
- Construcción y publicación del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*, construido a partir de un trabajo conjunto entre la SDIS y la SED, con apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual contó con espacios de discusión para ajustes con participación de maestros y maestras de educación inicial de las dos secretarías y del sector privado, representantes de universidades con facultades de educación para la infancia, expertos en primera infancia y asociaciones de jardines privados.
- Entrega de 1.000 ejemplares de *Lineamientos pedagógicos* a diferentes actores que se encuentran relacionados con la educación inicial.
- Socialización de los *Lineamientos pedagógicos* y realización de talleres con diversos actores como maestras y maestros de los jardines infantiles de la SDIS y jardines privados asociados a Andep, Andercop y Conaced, universidades e instituciones que cuentan con programas de for-

mación en educación infantil (9 instituciones), empresas de material didáctico, entre otros.

- Construcción de las orientaciones para la elaboración y/o revisión de los proyectos pedagógicos de los jardines infantiles.
- Lectura de proyectos pedagógicos entre septiembre de 2009 y junio de 2011.
- Fortalecimiento de la perspectiva diferencial en la atención integral a la primera infancia en la ciudad, campo que presenta importantes avances, entre los cuales se puede mencionar: 1) inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia a la educación inicial, logrando la atención de niños y niñas en jardines infantiles, con el respaldo de un equipo técnico de inclusión en el nivel central, equipos interdisciplinarios de apoyo a la inclusión en localidades y educadoras especiales que apoyan el proceso de inclusión en los jardines infantiles. 2) Producción de orientaciones para el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en educación inicial en jardines de la SDIS. 3) En relación con grupos étnicos, la administración avanza en la construcción e implementación de una propuesta de atención diferencial a niños y niñas indígenas en primera infancia, gracias a lo cual se cuenta con 6 jardines infantiles indígenas especializados en el pensamiento de los pueblos (Muisca Bosa, Muisca Suba, Huitoto, Kichwa, Pijao e Inga) con niños y niñas indígenas atendidos integral y diferencialmente. 4) Construcción de orientaciones para la atención integral diferencial a la primera infancia indígena y construcción y publicación del *Lineamiento Pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá*. 5) Construcción e implementación de propuestas de atención diferencial a niños y niñas en primera infancia víctimas del conflicto armado. Se ha realizado intervención pedagógica a niños, niñas en primera infancia, afectada por conflicto armado, atendidos en ámbito institucional (jardines infantiles) y ámbito familiar; se construyen orientaciones para la atención integral con enfoque diferencial y de inclusión social, que incluye un apartado para víctimas del conflicto armado; se publicó el documento *Bogotá: huellas de la primera infancia. Caracterización de las afectaciones en niños y niñas residentes en el Distrito Capital*; se encuentran en revisión dos documentos para su publicación: *Propuesta de lineamiento de política pública para la atención integral a la primera infancia afectada por el conflicto armado en Bogotá y Sistematización del proyecto ReCrea. Dos formas de contar y tejer la experiencia*.
- Impulso a la política de la lactancia materna a través de las Salas Amigas de la Familia Lactante (SAFL). Gracias a este esfuerzo se cuenta a la fecha con SAFL acreditadas en jardines infan-

tiles del Distrito, y 200 SAFL reacreditadas tras cumplir 2 años de funcionamiento.

- Construcción del *Currículo distrital para la formación de familias*. El origen de esta propuesta curricular se encuentra en la importancia que compete a las familias en la protección de los derechos de los niños y las niñas, la cual se logra con mayor eficacia si se cuenta con padres, madres y cuidadores formados para el fundamental papel de amar, cuidar, criar, educar y atender, proporcionando ambientes enriquecidos que promueven el desarrollo infantil a través de procesos familiares acogedores y democráticos. Se cuenta con 10 módulos de formación, así: 1) Lectura de la realidad, 2) El papel de la familia en el desarrollo infantil, 3) Vinculación afectiva en la familia, 4) Relaciones de poder en la familia, 5) Familia y ciudadanía, 6) Alimentación y desarrollo infantil, 7) Educación sexual en la vida familiar, 8) Ambientes seguros, 9) Participación infantil y 10) Creciendo juntos en la diferencia.
- Procesos de formación familiares o cuidadores de niños y niñas menores de cinco años, en temas relacionados con la atención integral a la primera infancia y educación inicial, a través del *Currículo distrital de formación a familias*.
- Formación a maestras en diversos temas relacionados con la primera infancia: seguridad humana, prevención y detección de abuso sexual infantil, criterios orientadores para la revisión y/o construcción del proyecto pedagógico, promoción y práctica de la lactancia materna, promoción del buen trato, promoción de estilos de vida saludable e higiene oral, prácticas de cuidado, nutrición y salubridad, condiciones de seguridad y prevención de accidentes, lineamiento pedagógico, inclusión social desde la perspectiva de atención diferencial.
- En infraestructura, se han entregado tres jardines infantiles nuevos, se encuentran en ejecución seis obras y se han entregado obras de reforzamiento.
- Fortalecimiento de alianzas público-privadas por la primera infancia, a través de las cuales se han concretado importantes avances técnicos.

#### *Aprendizajes*

Los siguientes son los principales aprendizajes de esta buena práctica.

- La fortaleza de procesos participativos, en los que las instituciones públicas construyen conjuntamente con la academia, las maestras y los maestros, las familias y la comunidad.
- Concreción de propuestas de atención integral desde una perspectiva diferencial, garantizando la inclusión de niños y niñas con discapacidad a la educación inicial, así como la atención integral diferencial a niños y niñas indígenas en

jardines infantiles que avanzan hacia la interculturalidad con proyectos pedagógicos basados en su pensamiento ancestral.

- Un trabajo articulado de acompañamiento y aseguramiento de la calidad de la educación inicial que garantiza mejores condiciones de desarrollo para todos los niños y niñas de primera infancia en Bogotá.
- Proyección de sostenibilidad. Esta buena práctica es una de las acciones de implementación de la política pública de infancia y adolescencia de la ciudad, la cual ha venido orientando la acción programática de los diferentes sectores y la inversión de los recursos en la ciudad para la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y con ello la incidencia en la mejora de sus condiciones de calidad de vida.
- El servicio de educación inicial con enfoque de atención integral a la primera infancia ha venido desarrollando diferentes mecanismos para garantizar condiciones de calidad, aumentos de cobertura, atención a las condiciones territoriales y principalmente el desarrollo de estrategias para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas participantes, reconociendo sus diferencias. La buena práctica ha incorporado el compromiso público y privado por aunar recursos, físicos, financieros y técnicos para el desarrollo de cada uno de sus componentes.
- Cobertura para la atención de los niños y las niñas, cuenta con la participación de recursos provenientes del presupuesto propio del Distrito y del presupuesto de la Nación, del sector privado y de las cajas de compensación, mostrando de esta manera un involucramiento de actores indispensables en materia de sostenibilidad de las acciones, y un incremento sostenido de los recursos destinados al programa de educación inicial.
- De la misma manera, los logros en materia de atención diferencial han permitido atender los intereses de grupos particulares de la población como lo son las comunidades indígenas, la población con discapacidad y las familias víctimas del conflicto armado, reflejando el compromiso y la respuesta gubernamental al interés internacional por la defensa de los derechos de estas poblaciones.
- La ampliación de cobertura y el fortalecimiento de la atención integral han aportado a la generación de nuevas actividades asociadas, la participación de diversos actores, la disposición de infraestructura social, la consolidación de una cultura de protección hacia la infancia, la construcción e implementación de estándares, procedimientos y prácticas para el cuidado del ambiente.

*Proyección de sostenibilidad*

Esta iniciativa también está asociada con la capacidad adquirida en los equipos de trabajo de los jardines infantiles y en las familias, para atender de manera integral a los niños y las niñas, y para reflexionar e incorporar en la práctica cotidiana, el enfoque diferencial, el cuidado calificado y la potenciación del desarrollo.

Como instituciones participantes, además del DABS (hoy SDIS), se ha contado con entidades e instituciones, como: SSD, SED, ICBF, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, FOPAE, Bomberos, Fundación Saldarriaga Concha, Fundación Ideas Día a Día, Compensar, Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalec-tura), Save The Children Fund, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), ASCAI, Grupo Opciones, Fundación Julio Mario Santo Domingo.

*Buenas prácticas identificadas por la Secretaría Distrital de Salud*

**Programa ampliado de inmunizaciones**

Esta buena práctica está clasificada dentro de la Política Pública de Protección. El programa ampliado de inmunizaciones contribuye a la eliminación, erradicación y control de las enfermedades inmunoprevenibles con el fin de impactar en las condiciones de calidad de vida y salud de los niños y las niñas menores de 5 años del Distrito Capital.

La Buena práctica se identifica al reconocer que en el Distrito, el Programa Ampliado de Inmunizaciones, es una de las prioridades de salud pública, dado su carácter universal, equitativo, costo-efectivo, y su alcance en el propósito de proteger a la población contra enfermedades prevenibles por vacunación, a través de estrategias de erradicación, eliminación o control, con el objetivo final de disminuir la morbilidad y mortalidad de la población objeto. Las enfermedades objeto del programa son: tuberculosis, poliomiélitis, hepatitis B, difteria, tétanos, infecciones por haemophilus influenza tipo b, sarampión, paperas, rubéola, gastroenteritis por rotavirus, influenza y enfermedades respiratorias por neumococo y la sostenibilidad de la introducción de otros biológicos como hepatitis a y neumococo 23.

A través de la vacunación se ofrece la posibilidad de salvar las vidas de millones de niños y niñas, con una relación costo-efectiva muy favorable puesto que al invertir en vacunas se obtiene como resultado la reducción de las tasas de hospitalización, se evitan costos de tratamientos con fármacos, complicaciones, discapacidades, brotes y epidemias, razones de peso suficientes para hacer del Programa Ampliado de Inmunizaciones (PAI) un componente imprescindible de los proyectos y del programa de Salud Pública en el Distrito, garantizando el derecho

a la vida y a la salud de los niños y las niñas, y al mismo tiempo, incrementar su calidad de vida.

El PAI tiene dos modalidades de atención: 1) vacunación intramural: a través de los puntos de vacunación públicos y privados disponibles en el Distrito Capital, distribuidos en las 20 localidades en las cuales se realiza la aplicación de los biológicos para los niños y niñas, gestantes y adultos mayores de la ciudad. 2) programa extramural: vacunación no institucional, la cual se realiza por medio de las siguientes estrategias:

- *Casa a casa.* La cual se concentra en las zonas de difícil acceso a los servicios de salud.
- *Jardines.* Se realiza la revisión del carné de vacunación y se pone al día el esquema de los niños y niñas de las instituciones educativas y de protección infantil del distrito.
- *Seguimiento.* Realiza el seguimiento a los niños que en las otras estrategias se encontraron con esquema atrasado con el fin de poner al día el esquema de vacunación.
- *Jornadas y/o campañas de vacunación.* Actividad masiva de vacunación en las 20 localidades del Distrito. La realización de estas depende del direccionamiento del Ministerio de Protección Social.

*Logros*

Se identifican los siguientes logros:

- Bogotá fue la primera ciudad en el país en incluir la vacuna contra la influenza estacional en el año 2005 para niños y niñas de 6 a 23 meses de edad y adultos de 60 y más años, y en incluir la vacuna contra la hepatitis A y el rotavirus en el año 2008.
- Introdujo la vacuna contra el neumococo para todos los niños y las niñas residentes en el Distrito y nacidos desde el 1 de octubre de 2008.

A través de la inclusión de estos biológicos en el esquema permanente de vacunación, en la actualidad se previenen las 16 enfermedades objeto del PAI.

*Aprendizajes*

Dentro de los aprendizajes del PAI se encuentran los siguientes:

- Debilidad en la respuesta a la articulación del sector y de otros actores para mantener las coberturas de vacunación por encima del 95% en todos los biológicos.
- La comunidad en general, especialmente los padres y cuidadores, no responden de manera continua y oportuna al cumplimiento del esquema de vacunación.

- No se cuenta con estrategia de comunicación permanente para informar y movilizar a la población objeto del programa.
- No disponer del 100% de la información en el aplicativo PAI de niños y niñas menores de cinco años vacunados oportunamente y con calidad.
- Proyección de sostenibilidad. En esta Buena Práctica se menciona que esta depende de que se cumpla con los mandatos constitucionales en los temas de derechos a la salud y la seguridad social. Al cumplimiento también de resoluciones reglamentarias distritales sobre políticas de protección sanitaria. Como instituciones participantes, identifican a la SDS. Empresas Sociales del Estado (ESE) y Entidades Promotoras de Salud (EPS).

### **Línea 106: Una estrategia de promoción de calidad de vida para niños, niñas y adolescentes de Bogotá**

Esta Buena Práctica se clasificó en Política Pública: Salud Mental. Desde hace 13 años, el Distrito creó la primera y única línea de apoyo para los niños, las niñas y los adolescentes de la ciudad, a través del numeral 106. Después de años de posicionamiento y de prestar servicios 12 horas al día, el gobierno de Bogotá amplió la línea a 24 horas de atención, posicionándola como un dispositivo que aporta de manera directa a las intenciones institucionales dirigidas a la promoción de la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. La línea, al alcance de los niños y las niñas, es una importante red de apoyo para quienes la utilizan como medio real de participación en la ciudad. En este espacio se escuchan y validan las voces de niños, niñas y adolescentes, y se generan acciones de promoción, prevención y detección oportuna de situaciones que afectan la salud mental, así como la activación interinstitucional para la protección y restitución de sus derechos. La línea amiga de los niños, las niñas y los adolescentes cuenta con un modelo interventivo que orienta su acción al brindar herramientas de autogestión de las situaciones cotidianas de los niños, y evita, desde todo punto de vista, ser un centro de prescripciones o consejos, bajo la premisa de propender por el desarrollo de la autonomía de los niños, las niñas y los adolescentes. De este modo, la línea 106 incorpora a su accionar procesos de promoción de la salud mental y prevención de situaciones de riesgo, en los ámbitos escolar (jardines, colegios y universidades), familiar, comunitario, instituciones de protección y laboral.

#### *Logros*

Durante el gobierno de la “Bogotá Positiva” se realizaron intervenciones a favor de la infancia y la adolescencia en la ciudad, en promoción de la salud mental y el buen trato, a través de la orientación y el acompañamiento psicológico, así como de referenciación y remisión de eventos prioritarios de salud mental, que cuentan niños, niñas y adolescentes en

la Línea 106. Por otra parte, se pueden mencionar logros como:

- Aumento del número de profesionales de psicología con experiencia en: promoción de salud mental, prevención y atención de eventos prioritarios de la infancia y la adolescencia.
- Se amplió progresivamente el horario de atención, de 12 a 15 horas continuas, de domingo a domingo, 24 horas.
- Implementación de diversas formas de acceso a la línea 106: Línea telefónica, Chatea con la 106: [www.infanciabogota.gov.co](http://www.infanciabogota.gov.co), Buzón 106 en las localidades de Sumapaz, zona rural de Usme y en instituciones de protección de ICBF.
- Aumento significativo del número de intervenciones a favor de la infancia y la adolescencia.

La Línea 106 incorpora a su accionar procesos de promoción de la salud mental y prevención de situaciones de riesgo, en los ámbitos escolar (jardines, colegios y universidades), familiar, comunitario, instituciones de protección, y ámbito laboral (promoción de salud mental y prevención de las peores formas de trabajo infantil/explotación sexual comercial).

#### *Aprendizajes*

Se identifican los siguientes:

- La experiencia de la línea al alcance de los niños y las niñas construye una identidad propia alrededor de su participación en la ciudad, la cual implica la autogestión de sus situaciones, la construcción de red, la valoración de la voz, la opinión y la experiencia de niños y niñas en un espacio institucional que activa los recursos necesarios para construir de manera conjunta con respuestas frente a sus necesidades.
- Contar con equipo de profesionales de salud mental de amplia experiencia y formación en infancia y adolescencia ha permitido la sostenibilidad técnica, la credibilidad y la confianza en el servicio.
- La constitución de la línea 106 como parte del Sistema Distrital de Atención a las Violencias favoreció los niveles de atención y respuesta por parte de la Red Distrital de Servicios.
- La información arrojada por la Línea 106 visibiliza razones de contacto de los niños y las niñas desconocidas hasta entonces por el aparato institucional.
- La Línea 106, con una comprensión del proceso salud-enfermedad desde la salud pública, ratifica modos de intervención que superarán modelos de atención individual, centrándose en la activación de recursos sociales, comunitarios.
- El trabajo de asesoría, orientación y referenciación debía conjugarse con procesos de segui-



miento y evaluación de los casos en los espacios locales.

#### *Proyección de sostenibilidad*

Esta buena práctica plantea que la Línea 106, en el marco de la Política de Infancia y dinamizada desde el sector salud, es sostenible como estrategia de promoción de salud mental, potenciando la articulación intersectorial y la activación de recursos para dar respuesta a las necesidades de la infancia. Por otra parte, es un mecanismo que trasciende el espacio local y se amplía al territorio nacional teniendo en cuenta que, basados en esta experiencia existen entre 8 y 10 iniciativas de líneas telefónicas para la infancia en el resto del país.

Las instituciones participantes fueron: ICBF, SDIS (Jardines Infantiles) SED (Programa Salud al Colegio), Renacer, Policía de Infancia Adolescencia, Centro de Atención a Víctimas de Violencia Intrafamiliar (CAVIF), Unidad de Delitos Sexuales, Centro de Servicios Jurídicos Especiales para Adolescentes (CESPA), Fiscalía General de la Nación, Consejo Distrital de Atención a Víctimas de Violencia Intrafamiliar, Violencia y Explotación Sexual, Red Hospitalaria del Distrito, Universidad INCCA de Colombia, Equipos de Salud Pública de la Secretaría de Salud, Secretaría General, Número Único de Seguridad y Emergencias, Comisión de Regulación de Telecomunicaciones, Ministerio de la Protección Social, Save the Children, War Child, UNFPA, OIT, UNICEF, entre otros.

*Buenas prácticas identificadas por la Secretaría Distrital de Educación*

#### **Gratuidad Total en el Sistema Educativo Oficial del Distrito Capital**

Clasificada dentro de la Política Pública. Se enmarca en un enfoque de derechos a la población diferencial del Distrito capital. La existencia de barreras de carácter económico para el acceso y la permanencia afecta en mayor medida a los más pobres, impidiendo que puedan educarse y alcanzar mejores condiciones de vida. Por tal motivo, la administración de la ciudad, con el apoyo del Concejo Distrital, mediante acuerdo 273 del 16 de febrero de 2007, y en concordancia con los objetivos orientados hacia la ampliación de cobertura y la retención de los estudiantes en el sistema educativo, trazados en el marco del Plan Sectorial de Educación 2008-2012 “Bogotá-Positiva”, estableció la política de gratuidad en el Distrito.

En consecuencia, la SED reglamentó la implementación de la gratuidad total para todos los estudiantes matriculados en el sistema oficial del Distrito Capital, en lo referente a los costos relacionados con el cobro de derechos académicos y servicios complementarios, mediante la resolución 2580 del 27 de

octubre de 2009. Para ello, se transfirieron recursos a colegios oficiales, en concesión y a privados en convenio con la SED, sustituyendo los recursos que dejarán de cancelar por tarifas las familias de los escolares beneficiarios de la gratuidad educativa.

#### *Logros*

Garantía al acceso y la permanencia a la educación pública de manera totalmente gratuita para todos los niños, las niñas y los jóvenes registrados en el sistema educativo oficial. Este programa, que inició en el año 2005 beneficiando a estudiantes, a partir del año 2010 cubre al 100% de los niños, las niñas y los jóvenes que estudian en el sistema educativo oficial.

Así pues, el Distrito Capital se ha consolidado como la primera ciudad del país en alcanzar gratuidad total para toda la población escolar registrada en su sistema educativo oficial, logrando materializar el derecho a la educación, disminuir los índices de deserción escolar y reducir los costos educativos a las familias que acceden a los servicios de educación oficial, mejorando la calidad de vida de cada una de estas familias.

#### *Aprendizajes*

Con el giro de recursos de gratuidad de este componente se garantizan recursos que dejan de percibir los colegios distritales por concepto de derechos académicos y cobros complementarios, permitiendo financiar una serie de costos asumidos en los colegios entre los que se encuentran: mantenimiento de mobiliario, dotaciones y equipo especializado; materiales y suministros, impresos y publicaciones, proyectos pedagógicos, material didáctico para aulas, recursos de apoyo administrativo, agenda y manual de convivencia, sistematización de notas y derechos de grado solo 11°.

Un estudio preliminar sobre el impacto del proyecto en la población objetivo arrojó las siguientes conclusiones:

- Incrementa la probabilidad de matrícula básica en aproximadamente un 3% para niños del Sisbén 1.
- Incrementa la media en aproximadamente un 6% para los niños de Sisbén 2.
- Estos efectos parecen ser mayores para los individuos en extraedad.
- El comportamiento de matrícula parece responder a la magnitud de la gratuidad.
- No se encuentra evidencia de paso de colegios de privados a públicos.

#### *Proyección de sostenibilidad*

En esta buena práctica se menciona que esta política pública solo es sostenible en el tiempo si en cada vigencia fiscal se dispone de los recursos presupuestales necesarios para transferir a los a colegios ofi-

ciales, colegios en concesión y a colegios privados en convenio con la SED, los recursos que dejan de cancelar las familias de los escolares beneficiarios de la gratuidad educativa; si esta inversión no se destinan de manera específica, la política no podría ser efectiva.

### Edades que cubre la aplicación

Este proyecto está dirigido a niños, niñas y adolescentes desde la gestación hasta los 17, prioritariamente los que se encuentran en condiciones de vulneración de derechos que afectan el desarrollo de la población infantil tales como discapacidad, explotación laboral infantil, maltrato infantil, explotación sexual infantil, desplazamiento, conflicto armado, desmovilización, entre otros.

### Evaluación en logros y dificultades

Se generaron los siguientes indicadores de evaluación del proyecto:

- No. de cupos atendidos en Centros Crecer/No. de cupos programados
- No. de niños, niñas y adolescentes atendidos en Centros Crecer/ No. de Niños, niñas y adolescentes programados
- No. de niños, niñas y adolescentes atendidos menores de 15 años que se encuentren en vulneración de derechos /programados
- No. de cupos atendidos en los centros amar de integración/programados
- No. niños, niñas atendidos en los centros amar de integración/programados
- No. de salas amigas de la familia lactante acreditadas/programadas
- No. de salas amigas de la familia lactante reacreditadas/programadas
- No. de familias formadas en primera infancia/programadas
- No. de niños, niñas y adolescentes formados/programados
- No. de maestros-as formados/programados
- No. de cupos atendidos en primera infancia/programados
- No. de niños, niñas atendidos en primera infancia/programados
- No. de cupos nuevos en primera infancia/programados
- No. de niños y niñas menores de 5 años en situación de discapacidad atendidos/programados

Con el fin de presentar una evaluación más completa, se referencia el documento *Oscilaciones y horizontes de la política de infancia, adolescencia y juventud en Bogotá*, informe de gestión que hace parte del proceso de rendición pública de cuentas para la garantía de los derechos de la infancia, la adolescencia y la juventud (septiembre de 2011). Este informe, liderado por la Alcaldía de Bogotá, y a

partir de evaluaciones hechas por las diferentes entidades comprometidas con la política de infancia y adolescencia, muestra el panorama de lo alcanzado con la implementación de la política.

### Logros

En términos generales, la situación de la primera infancia en la ciudad mostró notables mejoras a lo largo 5 años. Las tasas de mortalidad presentaron comportamientos decrecientes en todas sus formas, al tiempo que la vacunación adquirió valores próximos a la universalización, hechos que demostraron que en la ciudad se avanzó progresivamente hacia la garantía del derecho a la vida en esta etapa. De igual forma, se observó la reducción en la prevalencia de la desnutrición, mientras que la duración de la lactancia materna exclusiva aumentó a un ritmo constante, con lo cual se obtuvo un panorama alentador de las condiciones nutricionales de los niños y las niñas más pequeños. Finalmente, la cobertura de programas de atención a la primera infancia, al igual que el porcentaje de niños y niñas con registro civil, aumentó a un ritmo lento pero direccionado hacia el compromiso con la calidad en la atención a este grupo poblacional en la ciudad.

### Retos

Sin embargo, algunos indicadores sugieren que hay retos que afrontar con respecto a la situación que enfrenta esta población.

Se observa un leve incremento en la cantidad de muertes por causas externas con una mayor prevalencia para los niños.

Se observa un aumento acelerado de la tasa de bajo peso al nacer, que señala la necesidad de intensificar los controles practicados a las madres durante la gestación.

Se evidencia la importancia de construir información, metodologías y espacios para conocer y comprender las expresiones y manifestaciones de la participación durante la primera infancia.

Se identifica que los indicadores de maltrato y abuso registran ligeros aumentos, lo cual alerta sobre el trabajo que hay que realizar con las familias.

### Conclusiones finales

Teniendo en cuenta que frente a la situación de desplazamiento no existe una aproximación clara de intervención, desde el documento de la política de infancia y adolescencia, pero si en su implementación, se genera la obligación de fortalecer y diseñar lineamientos y procesos de trabajo intersectorial que le apuesten a la atención diferencial y a la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y sus familias víctimas de conflicto armado más allá de las acciones sectoriales.

La ciudad progresa en el ciclo de primera infancia, en donde se pueden resaltar avances en el diseño de orientaciones y acciones pedagógicas di-

ferenciales para la población infantil, sus familias y sus cuidadores, y profesionales que atienden la situación. Se busca llegar a la comprensión de las afectaciones del conflicto armado en este ciclo vital para, de esta manera alcanzar, desde los contextos en donde transcurre la vida de los niños y las niñas en primera infancia expuestos a esta situación, un cambio mediante la potenciación de su desarrollo y la generación de vínculos afectivos que contribuya a superar los impactos ocasionados.

Existe la necesidad de fortalecer y/o implementar una estructura institucional a nivel distrital que coordine las acciones relacionadas con la prevención, atención integral, protección y reparación integral a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado y de esta con las demás instancias a nivel territorial y nacional que impulsen, estudien y recomienden acciones de política pública relacionadas con la situación.

Igualmente, debe revisarse y ajustarse la respuesta institucional en relación con las apuestas de la PIA y la situación de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado residentes en la ciudad, con el propósito de fortalecer y/o modificar las rutas de atención, ofrecidas mediante planes, programas y proyectos del nivel local, distrital y nacional y encaminadas a incluir dentro de esta respuesta la atención psicosocial especializada, así como medidas de reparación simbólica desde la visión de las víctimas

Es necesario ajustar, fortalecer y articular los sistemas de información existentes con el propósito de incluir la medición del estado de realización de derechos relacionado con el nivel de satisfacción de niños, niñas y adolescentes víctimas de conflicto. Esto implica la formulación o reformulación de los indicadores e instrumentos de medición cuantitativa y cualitativa que den cuenta de los diferentes impactos del conflicto armado.

En términos generales, el ciclo de vida comprendido entre los 0 y los 17 años presenta un comportamiento favorable en la gran mayoría de indicadores de situación, lo que sugiere que hoy en día se encuentran en una mejor condición que al inicio del actual periodo gubernamental. No obstante, hay algunos indicadores que merecen especial atención, entre ellos: la mortalidad por causas externas, la deserción, el maltrato o la explotación sexual, que exigen revisión a fondo de las acciones encaminadas a mejorar estas situaciones.

Respecto a la clasificación de la información por ciclo vital, se hace necesario desagregar la información producida por los ciclos en los cuales se pretende hacer el análisis.

Finalmente, vale la pena destacar que en la batería de indicadores sugeridos para la elaboración de este informe, no se hace alusión a situaciones frente a las cuales la ciudad está actualmente orientando su intervención. Tal es el caso de aquellas acciones orientadas a los niños y las niñas en condición de

discapacidad, las cuales buscan su reconocimiento como personas con capacidades a quienes debe garantizárseles el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones.

Frente a la arquitectura institucional territorial para la infancia, la adolescencia y la juventud, se encuentra que la década del 2000 se constituye en el periodo más significativo en relación con las articulaciones institucionales alrededor de las políticas de infancia, adolescencia y juventud de la ciudad, con el fin de hacer un abordaje territorial de carácter interinstitucional a los temas de niñez y familia. Sin embargo, el Distrito Capital le dio una interpretación más amplia y entregó a este escenario la responsabilidad de pensar temas generales de la política social. El decreto Distrital creó explícitamente al Subcomité de Infancia y Familia y dejó abierta la posibilidad de crear otros subcomités de carácter poblacional o temático. Adicionalmente, el decreto dispuso la creación de Consejos Locales de Política Social. Asociados a estos, y emulando el nivel distrital, varias alcaldías crearon los Subcomités de Infancia y Familia como parte de su Consejo Local.

A partir del decreto 093 se inició la implementación de la política de infancia y adolescencia soportada en la existencia del Subcomité Distrital y los Subcomités Locales de Infancia y Adolescencia. De igual manera, se integraron mesas por cada uno de los componentes que iniciaron procesos de diálogo en torno a la acción institucional que se comenzaba a desarrollar como parte del plan de desarrollo. Estos espacios sirvieron para coordinar acciones puntuales y posicionar el tema de la política en los entornos locales.

Durante estos períodos, fueron los departamentos administrativos de Bienestar Social y el de Acción Comunal las entidades encargadas de liderar las reflexiones y de conformar equipos de infancia y adolescencia y de juventud, respectivamente, y los que promovieron la puesta en marcha del Consejo Distrital de Política Social, los Consejos Locales de Política Social (CLOPS), el Subcomité de Infancia y Familia y los Consejos de Juventud en Bogotá.

El Consejo Distrital de Política Social dispuso para el desarrollo especializado de sus funciones con Comités Operativos, cada uno de los cuales tiene por objeto ser un escenario de participación, análisis y discusión de las temáticas sociales del Distrito Capital. Estos Comités Operativos son de carácter mixto y se organizan por objetivos sociales del Plan de Desarrollo, por poblaciones, por temáticas o por problemáticas.

Así, en el actual escenario el Subcomité de Infancia y Adolescencia, a nivel distrital, y los locales de las administraciones anteriores, se transformaron en Comités Operativos de Infancia y Adolescencia, los cuales, asumiendo las funciones determinadas por el decreto 460, han venido animando a nivel distrital y local la reflexión y coordinación interinstitucional

en torno a la política de niños, niñas y adolescentes de la ciudad.

Según lo anterior, el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (CODIA) se entiende como una instancia en el distrito encargada de analizar el curso de la política en términos de su evaluación, articulación de acciones y emisión de recomendaciones en torno a ella., Por eso, es el encargado de presentar ante el Consejo Distrital de Política Social los avances de la política. De acuerdo con su plan de acción, los objetivos son los siguientes:

- Consolidar, analizar y realizar seguimiento (cuantitativo y cualitativo) sobre el estado de la realización de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Realizar análisis y recomendaciones a las acciones, los programas y los proyectos, y las rutas de atención asociados a la implementación de la Política de Infancia y Adolescencia (PIA) de Bogotá.
- Actualizar la política de infancia y adolescencia a nivel conceptual, de líneas estratégicas y de arquitectura institucional.
- Fortalecer las instancias de trabajo intersectorial e interinstitucional en los ámbitos local y distrital, en cuanto a sus procesos de coordinación, articulación y gestión interinstitucional en torno a la política de infancia y adolescencia de la ciudad.

En el CODIA participan todos los sectores y las entidades del gobierno distrital que tienen competencia directa a través de alguna acción sobre la población infantil y adolescente de Bogotá. En este sentido, se encuentra la SED, la SDS, la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, la Secretaría de Gobierno, la Secretaría de Desarrollo Económico, la Secretaría de Ambiente, la Secretaría de Hábitat, la Secretaría de Hacienda, la Secretaría de Planeación, la Secretaría de Movilidad, el Instituto Distrital Para la Protección de la Niñez y la Juventud (Idipron), el ICBF, la Policía Nacional, la Procuraduría General de la Nación, la Personería, la Veeduría. Así mismo participan organizaciones como la Fundación Social Colombiana (CEDAVIDA) y los Consejos Tutelares.

Como parte del andamiaje impulsado, se han asumido como grupos anexos al CODIA, las Mesas Distritales de carácter temático, que han surgido durante los últimos años o que vienen trabajando desde tiempo atrás. Algunos ejemplos de esto son la Mesa Distrital para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil, la Mesa Contra la Explotación Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes y la Mesa Distrital del Responsabilidad Penal Adolescente. Dado que la dinámica presencial del CODIA plantea restricciones de tiempos reales para el tratamiento de las diversas temáticas, se valora de manera significativa la labor de estas mesas debido a que en ellas se puede dar alcance real a los objetivos del comité.

Para los asuntos relacionados con infancia, adolescencia y juventud, así como para el tema social en general, el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de obras públicas para Bogotá, D C., 2008-2012 “Bogotá Positiva: Para Vivir Mejor”, adoptado por el acuerdo 308 de 2008, reconoce la importancia del enfoque de derechos como principio rector de las políticas públicas, y establece a la Gestión Social Integral (GSI) como la estrategia para hacer realidad la ciudad de derechos y el derecho a la ciudad.

En este sentido, la puesta en marcha de las políticas públicas de infancia, adolescencia y juventud ha conducido a la apropiación de la GSI como la estrategia para su implementación, la cual pretende, a partir de la lectura comprensiva y analítica de las realidades de los niños, las niñas y los adolescentes en sus territorios, aproximarse al estado de garantía de sus derechos, con el fin de propiciar la construcción de respuestas integrales de manera transectorial y participativa, teniendo en cuenta capacidades, habilidades, potencialidades, intereses, demandas y necesidades.

Además de los escenarios descritos anteriormente, que son los principales espacios donde se coordina la implementación de las políticas de infancia, adolescencia y juventud, existen otros de carácter sectorial y temático en los que los asuntos relacionados con estas poblaciones también son abordados. Algunos de estos espacios son:

- Consejo Distrital de Discapacidad, Comités y Consejos locales de Discapacidad.
- Comité de Reacción Inmediata ante casos de vulnerabilidad de derechos de personas LGBT.
- Red Juvenil Ambiental.
- Mesa Distrital de la Política Pública Indígena.
- Consejo Distrital de Atención Integral a la Población Desplazada.
- Consejo Distrital de Atención a Víctimas de Violencia Intrafamiliar, Violencia y Explotación Sexual. Plan Distrital de Prevención de Violencia Intrafamiliar, Violencia Sexual, Explotación Sexual y Maltrato Infantil.
- Red de Buen Trato.
- Comité Distrital de Prevención y Atención de la enfermedad respiratoria aguda (ERA)-Red de Monitoreo de Aire.
- Grupo de discusión, análisis y concertación, para la inclusión de los temas de salud pública en el currículo o planes de estudio de las diferentes facultades de ciencias de la salud, denominado la Alianza por la Salud Pública.

Para la difusión, socialización y sensibilización de la ciudadanía en materia de las políticas públicas de infancia, adolescencia y juventud, durante los últimos años la administración distrital ha generado diversas piezas y herramientas de comunicación. Las dos políticas fueron publicadas en su momento



en medio impreso y tuvieron una amplia difusión, teniendo en cuenta las restricciones relacionadas con la magnitud de la ciudad; en la actualidad se encuentran publicadas en el sitio web de la Secretaría Distrital de Integración Social [www.integracionsocial.gov.co](http://www.integracionsocial.gov.co).

En el tema de infancia se construyeron dos portales web a través de los cuales se facilita el intercambio entre diferentes personas, organizaciones y entidades interesadas en el tema, y se abren espacios de participación explícitos para los niños, las niñas y los adolescentes. Estos portales son [www.nuestra-ciudad.org](http://www.nuestra-ciudad.org) y [www.politicainfancia.org](http://www.politicainfancia.org).

Partiendo del hecho de que las políticas en cuestión están integradas por los programas y proyectos que desarrollan individual o coordinadamente cada una de las entidades del gobierno distrital, cuentan estas con estrategias propias de difusión para dar a conocer y facilitar el acceso de la ciudadanía a los diferentes servicios y proyectos que ofrecen para atender las necesidades de la población infantil y juvenil y garantizar sus derechos. En este sentido, la diversidad y magnitud de elementos desborda las posibilidades de referencia en este informe; sin embargo, se considera importante poner en conocimiento las direcciones de los portales web de las entidades que hoy tienen competencia sobre el tema de infancia y juventud. En estas páginas se tiene acceso a la información relacionada con la oferta de servicios y, en muchos casos, a documentos técnicos relacionados con el tema.

- Alcaldía Mayor de Bogotá [www.bogota.gov.co](http://www.bogota.gov.co)
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte [www.culturarecreacionydeporte.gov.co](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co)
- Secretaría Distrital de Salud [www.saludcapital.gov.co](http://www.saludcapital.gov.co)
- Secretaría de Educación Distrital [www.sedbogota.edu.co](http://www.sedbogota.edu.co)
- Secretaría de Ambiente [www.secretariadeambiente.gov.co](http://www.secretariadeambiente.gov.co)
- Secretaría de Gobierno [www.gobiernobogota.gov.co](http://www.gobiernobogota.gov.co)
- Secretaría de Hacienda [www.shd.gov.co](http://www.shd.gov.co)
- Secretaría de Integración Social [www.integracionsocial.gov.co](http://www.integracionsocial.gov.co)
- Secretaría de Movilidad [www.movilidadbogota.gov.co](http://www.movilidadbogota.gov.co)
- Secretaría de Planeación Distrital [www.sdp.gov.co](http://www.sdp.gov.co)

Tanto la política por la calidad de vida de los niños, las niñas y los adolescentes como la política de juventud se fundamentan en el enfoque de derechos. Lo cual implica que todos los proyectos que hacen parte se proponen su garantía, promoción y ejercicio. Esto quiere decir que de manera intrínseca a las acciones de la administración distrital, se transmite de manera permanente un mensaje sobre la importancia de los derechos y el compromiso responsable que se debe tener. Adicionalmente, durante

los últimos años se viene celebrando en abril el Mes de la Infancia. Durante este periodo se realizan actividades de amplia difusión en toda la ciudad con el propósito de sensibilizar a la ciudadanía sobre la importancia de proteger a los niños, las niñas y los adolescentes de Bogotá. Estas actividades han involucrado igualmente a la población infantil y juvenil con la idea de que adquieran mayor conocimiento sobre sus derechos y los medios para exigirlos.

La administración distrital, a través de las entidades responsables de la atención directa o indirecta de niños, niñas y adolescentes, durante los últimos 5 años, ha establecido alianzas estratégicas a través de convenios con sinnúmero de entidades del sector público y privado del orden nacional e internacional para llevar a cabo el cumplimiento de sus políticas. Algunas de estas entidades son:

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Organización Panamericana de la Salud (OPS)
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM)
- Fondo de las Naciones Unidas para las Poblaciones (UNFPA)
- Fundación Antonio Restrepo Barco
- Fundación Saldarriaga Concha
- Fundación Éxito
- Fundación Carulla
- Corporación Somos Más
- CINDE
- Plan Internacional
- Visión Mundial
- Fundalectura
- Corpoeducación
- Arco Iris
- ICBF
- Sociedad Colombiana de Pediatría
- Universidad Nacional de Colombia-Observatorio de Infancia
- Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID)
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)
- Save The Children Fund
- Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina (CERLALC)
- Gobierno del Japón
- Corporación Andina de Fomento (CAF)
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF)
- Cámara de Comercio de Bogotá
- Universidad de la Salle
- Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
- Universidad Javeriana
- Fundación Universitaria Monserrate
- Asociación Probienestar de la Familia Colombiana (PROFAMILIA)

- British Council-Concejo Británico
- Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN)

El CODIA ha servido como escenario de encuentro entre buena parte de las instituciones que actúan en la ciudad alrededor de los niños, las niñas y los adolescentes. En este sentido, ha servido para poner en común información general relacionada con las políticas de infancia y adolescencia, y facilitar canales de comunicación individuales entre las diferentes instancias, de acuerdo con sus competencias sectoriales o temáticas. Asociado a esta articulación, es importante destacar algunos resultados:

- Fortalecimiento de los procesos de generación y análisis de información. Durante los últimos años se ha logrado consolidar información que da cuenta sobre la situación de la población y de la respuesta institucional que se dirige hacia ella.
- Se ha avanzado en la identificación de los recursos públicos que las entidades distritales y el IC-BF invierten en la prestación de los servicios a este sector de la población.
- Acuerdo en torno al Convenio de Impulso a la PIA, el cual promueve el fortalecimiento técnico a los servidores públicos representantes de los Comités de Infancia tanto distrital como locales.
- Diseño y realización del proceso de rendición de cuentas llevado a cabo en el año 2010.

Se destaca el nivel de institucionalización que han ganado los equipos de trabajo en el marco de la estructura administrativa, la capacidad de vincular a un importante número de sectores y entidades de la ciudad, y la formalización de los espacios de coordinación cuya creación cuenta con el respaldo de actos administrativos.

El principal avance y reto de la coordinación institucional en materia de política de infancia, adolescencia y juventud distrital, ha sido el mejoramiento de los sistemas de monitoreo y seguimiento a los programas y proyectos de inversión que atienden estas poblaciones, dado que en muchos casos no se cuenta con la información detallada y caracterizada de los beneficiarios. Al no contar con dicha información, medir el impacto de los programas y generar propuestas más asertivas y pertinentes para estas poblaciones se convirtió en el mayor desafío.

A pesar de los avances, este continúa siendo uno de los grandes propósitos, de forma tal que se mejoren los procesos de identificación, vinculación, atención y seguimiento a estas poblaciones. En el nivel distrital, con la orientación de las secretarías de Planeación y de Hacienda, es necesario consolidar un sistema de información unificado básico que permita dar cuenta del seguimiento a la realización de los derechos de niños, niñas, adolescentes y ju-

ventud que sirva como insumo para el ajuste de las acciones de las políticas públicas.

En materia de articulación con el nivel nacional, es imperativo seguir avanzando en la unificación o articulación de los sistemas de información del nivel nacional y distrital con el fin de hacer óptimos y eficientes el uso de recursos financieros, físicos y de talento humano disponibles para atender a la población infante, adolescente y juvenil del Distrito Capital. De esta manera se podrá valorar la atención integral a estas poblaciones y mejorar la prestación de los servicios sociales a los cuales tienen derecho.

Finalmente, se requiere la complementación de indicadores de impacto de la política por la calidad de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, retomar experiencias exitosas de la academia en trabajos de investigación, o experiencias internacionales en las cuales se han construido indicadores con el fin de realizar su proceso de evaluación, en armonía con las políticas distritales y nacionales, que permitan visibilizar totalmente la información de las acciones de las entidades de sector público y privado.

En otra línea, se plantea como reto estratégico la necesidad de avanzar en la creación y consolidación de una instancia rectora de la política de juventud, que vincule a actores institucionales y comunitarios, y en cuyo marco se acuerden prioridades de actuación y se realice evaluación de las condiciones de vida de la población juvenil.

Igualmente, se requiere de una labor constante para lograr incorporar el enfoque poblacional al interior de los sectores administrativos, lo cual implica mantener y fortalecer los equipos técnicos que cuentan con una mirada y abordaje integral hacia los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes.

Es evidente que la administración distrital hace grandes esfuerzos en sus programas e inversiones por atender de manera integral a toda la población, especialmente al infante y adolescente; sin embargo, por las características de focalización de algunas estrategias de apoyo y los recursos limitados, no es posible atender a toda la población que demanda los servicios sociales.

Desde esta perspectiva, la necesidad de garantizar los derechos a todos los niños, las niñas y los jóvenes residentes de Bogotá ha llevado a la reorganización de sus estrategias, presupuestos y metodologías para que esta población alcance un goce efectivo de derechos con los programas y recursos disponibles.

### **Proyecto de acuerdo 356 de 2009**

Por medio del cual se reglamenta en el Distrito Capital el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales (cognitivo, sensorial, físico y socioambiental), y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación para la atención a la diversidad.

### *Modalidades de atención*

La modalidad educativa de atención exclusiva para personas con deficiencia cognitiva se sustenta en el derecho a la educación que se debe brindar según necesidades específicas de los estudiantes. En el caso particular de la deficiencia cognitiva puesto que se previenen posibles actitudes de abuso, permisividad, agresión emocional, discriminación, subvaloración, rechazo, burla y poca posibilidad de desarrollar un potencial diferente al académico, lo cual provoca una autoestima muy baja, un desarrollo de habilidades cognitivas memorísticas y un No reconocimiento de su condición. Ofreciendo esta modalidad a los estudiantes, se garantiza otra forma de aprender y afianzar sus habilidades manuales, comunicativas, de convivencia, vocacionales, cognitivas, afectivas, sociales y físicas, culturales y deportivas.

La atención en modalidad exclusiva es una opción para aquellas personas que presentan deficiencia cognitiva que desean compartir con otros de sus mismas características y que por diferentes circunstancias no se adaptan a otras formas educativas. Esto es un derecho.

### *Estrategias*

Es claro que la política educativa para menores en condición de discapacidad está centrada en la integración e inclusión y no en la creación de aulas especiales, debido a que este modelo ha demostrado que la educación separada o aislada reafirma sentimientos de inferioridad en los discapacitados, impidiéndoles su adaptación al medio social, reafirmando su diferencia y exclusión.

### *Dinámicas*

Este proyecto pretende poner en movimiento las diversas leyes y decretos sobre la discapacidad de menores en edad escolar; para ello aboga por la interacción entre los diversos sectores educativos.

## **Decreto 057 de 26 de febrero de 2009**

Por el cual se reglamenta el acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, la vigilancia y el control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de educación inicial en el distrito capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad, y se deroga parcialmente el decreto distrital 243 de 2006.

### *Modalidades de atención*

En el documento se menciona que la educación inicial se puede proporcionar en ámbitos familiares o institucionales y, en todo caso, serán corresponsales la familia, la sociedad y el Estado.

### *Estrategias*

Para facilitar el cumplimiento de los estándares de calidad para la prestación del servicio de educación inicial, la SDIS, a través de la Subdirección para la Infancia o la dependencia que haga sus veces, brindará asesoría técnica para la atención integral a niñas y niños entre los cero (0) y seis (6) años de edad. Fijará los lineamientos y estándares técnicos en los componentes de proceso pedagógico, nutrición y salubridad, talento humano, ambientes adecuados y seguros, y proceso administrativo para el mejoramiento continuo en la prestación del servicio, sin perjuicio de las definiciones de que trata el acuerdo 138 de 2004, y en coordinación con las entidades distritales competentes en cada área.

Según lo establecido en el acuerdo 138 de 2004, la SDIS expedirá, a través de la Subsecretaría Distrital de Integración Social, el Registro de Educación Inicial (REI), el cual será de carácter obligatorio, a las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de atención integral en el Distrito Capital, a niñas y niños entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad que cumplan a cabalidad con los estándares de calidad para la prestación del servicio de educación inicial definidos en el acuerdo 138 de 2004 y la reglamentación expedida por la SDIS.

Es claro en mencionar que las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de atención integral en el Distrito Capital, que no cuenten con el debido registro ante la SDIS, se ordenará el cierre mediante acto administrativo motivado.

De igual manera, se establece que la SDIS instaurará acciones de reconocimiento, incentivo y fortalecimiento a las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de atención integral en el Distrito Capital, en cumplimiento a las normas que regulan la educación inicial, especialmente en los estratos 1 y 2.

### *Dinámicas*

La SDIS será la que, acorde con la ley 1098 de 2006, ejerza la inspección, vigilancia y control a las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de atención integral en el Distrito Capital, a niñas y niños entre lo cero (0) y menores de 6) años de edad, a excepción de los Hogares Comunitarios del Instituto colombiano de Bienestar Familiar (HOBIS), cuya inspección y vigilancia será adelantada mediante convenio suscrito entre la SDIS y el ICBF.

La inspección, la vigilancia y el control a las instituciones que presten a la vez servicios de atención integral y educación formal, serán reguladas por la SDIS y la SED a partir de un procedimiento unificado y definido entre ambas.

En todos los casos, el gobierno distrital garantizará que el servicio para niños y niñas menores de seis

(6) años se lleve a cabo con el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, en concordancia con el artículo 29 de la ley 1098 de 2006.

### **Edades que cubre la aplicación**

Niños y niñas de 0 a 6 años.

## **Tendencias de las modalidades de atención integral a la primera infancia (AIPI)**

A partir de la documentación revisada sobre modalidades de AIPI, a continuación se realiza un análisis de las categorías del estudio con el fin de identificar algunas conclusiones globales, relevantes para las recomendaciones y que permiten orientar proyectos, programas y estrategias dirigidas a la primera infancia en el Distrito Capital.

### **En relación con los contextos**

La primera categoría, los contextos, se observa que están relacionados con los sectores en los que se diseñan los programas de AIPI y con las modalidades que se ofrecen. En el mundo, los programas de AIPI son proveídos por entidades de los sectores público y privado. Los primeros corresponden a programas liderados por los ministerios de Salud, Trabajo, Bienestar Social, de la Familia, Educación, Protección, Cultura u organismos responsables de las políticas de la primera infancia. En el sector privado, es común encontrar iniciativas que dependen de las iglesias, las ONG, las empresas, las agencias internacionales y las fundaciones que se interesan por invertir en primera infancia.

Las modalidades de AIPI son pensadas desde las condiciones sociales, económicas, geográficas y culturales de cada país. Existe una gran tendencia a que se desarrollen en dos escenarios: el institucional y el familiar. En algunos países se menciona también la modalidad comunitaria que parte del reconocimiento de los acervos culturales, y de los saberes de líderes comunitarios y familiares para formarlos en temas relacionados con educación y cuidado a la primera infancia, para brindar servicios, especialmente en regiones apartadas o de difícil acceso. Por ejemplo, las modalidades comunitarias y rurales son más representativas en las experiencias de América del Sur, con algunas en Centroamérica, el Caribe y Oceanía; los programas basados en el hogar son frecuentes en países de Sur y Centro América, Asia y África; las modalidades institucionales son frecuentemente descritas en los documentos de Europa y países como Australia y Canadá.

En los documentos revisados en los contextos a nivel internacional, nacional y distrital, las modalidades que se identifican como más exitosas son aquellas que logran realizar una atención intersec-

torial, es decir, una articulación entre los sectores de salud, nutrición, cuidado y protección, educación, ciudadanía y participación, y recreación. Ellas sobresalen por reconocer que los niños y las niñas se encuentran en el centro de la atención integral y que todos los servicios que se diseñen para favorecer y proteger su desarrollo, deben partir del valor que se otorga al ser niños y niñas.

De igual manera, la exploración de las experiencias en torno a la AIPI hizo evidente la tendencia de diferentes países a diseñar programas basados en un enfoque de derechos. El propósito es lograr construir sociedades que respeten los derechos de los niños y las niñas, a partir de la formulación, la implementación, el monitoreo y el manejo conjunto de acciones. Este enfoque busca estar en correspondencia con lo planteado en las leyes internacionales creadas alrededor de la Convención sobre los Derechos del Niño.

### **En relación con los componentes**

Las modalidades también están organizadas por componentes, en los cuales, en los diferentes programas de AIPI a nivel internacional, nacional y distrital, se observan semejanzas, dependiendo de las características de los servicios ofrecidos o los sectores que prestan esta atención a la primera infancia. Aunque se encuentra un amplio espectro, es claro que para que se definan como componentes estructurantes de la atención integral deben actuar de manera articulada, a pesar de que cada uno atienda un ámbito independiente (salud, alimentación y nutrición, educación inicial, cultura, participación, recreación y ejercicio de la ciudadanía, entre otros).

En la mayoría de las experiencias revisadas, se encuentra que los componentes deben focalizarse en priorizar la atención a las necesidades básicas de los niños y las niñas, sus familias y la comunidad; sin embargo, de ser posible, deben platearse para ampliar y mejorar la atención en otros aspectos que faltan y que no son cubiertos por los sistemas de atención básica. De igual forma, deben relacionarse mutuamente con los diferentes contextos o escenarios, estrategias y programas que se proponen en las diferentes modalidades (institucional y familiar).

Así, los componentes también se deben plantear con el fin de atender a las necesidades de la población, respondiendo, de esta manera, al enfoque de derechos en el cual prevalezca la supervivencia y desarrollo, la protección, la educación y la participación. Por ello, los componentes deben relacionarse con la enseñanza y el aprendizaje de hábitos de salud-cuidado, alimentación-nutrición y suplementos alimenticios, y el apoyo a los padres en la educación y la crianza. Lo anterior, incluso, permite reconocer que en algunos procesos relacionados con la AIPI, se prioriza el componente de educación, como aquel que puede mediar el desarrollo de los otros.

Además, es importante mencionar que como los componentes se denominan y caracterizan a partir



de diferentes áreas o ámbitos de atención, se requiere contar con los actores necesarios en cada sector para que confluyan a brindar un servicio integral de calidad a la primera infancia. Esto conlleva identificar por qué es importante definir de manera específica cada uno de los componentes que anteriormente se han mencionado, con el fin de detectar que personal especializado se requiere en las diferentes modalidades de AIPI.

La atención integral de calidad debe acompañar de forma transversal, simultánea e interdependiente todas las propuestas de trabajo que se plantean con la primera infancia. Por esta razón, algunos componentes importantes que se proponen para atender a los niños y las niñas que hacen parte de esta población incluyen: servicios de higiene y nutrición, favorecimiento de ambientes o espacios adecuados y seguros, seguimiento a través de procesos pedagógicos, recurso o talento humano pertinente para brindar los servicios de atención integral, y una organización en la prestación de los servicios que depende, en gran medida, de una buena gestión.

A la vez, cada uno de estos componentes está conformado por áreas, las cuales dan cuenta de cada una de las partes que lo constituyen y permiten su operacionalización y comprensión. Dentro de este esquema, cada área que orienta las modalidades de atención integral a la primera infancia, tiene definidos unos criterios de calidad, los cuales permiten establecer qué se va a tener en cuenta para orientar y verificar de manera clara y objetiva el cumplimiento de cada uno de los estándares.

En este proceso de identificación y definición de los componentes en AIPI que se comparten a nivel internacional, nacional y distrital, se proponen algunos macrocomponentes y subcomponentes en AIPI. Ejemplos de estos corresponden a lo siguiente:

- *Componentes desde la política y desde el enfoque de derechos.* Identifica y organiza las acciones en diferentes ejes, con sus respectivos subcomponentes y situaciones de inobservancia, amenaza o vulneración en la realización de los derechos (supervivencia y desarrollo, protección y educación), y los retos que deben ser considerados para alcanzarlos. Por ejemplo, la ciudadanía plena de los niños, la construcción de ambientes y espacios adecuados para las niñas, los niños y los adolescentes, y gobernanza para una mejor calidad de vida de la infancia. De esta manera, se definen las bases para la gestión intersectorial, orientada a la garantía de los derechos de los niños y las niñas durante su primera infancia a partir de: atención, protección, prevención de la vulneración de los derechos, promoción y reconocimiento de las familias como corresponsables en la garantía del desarrollo integral de la primera infancia, reconocimiento de la diversidad e interculturalidad, movilización social-participación, gestión intersectorial y construcción

colectiva. Estos ejes y componentes, para el caso del Distrito Capital, pretenden ser consistentes en el tiempo (de gobierno a gobierno), respondiendo, como se ha mencionado, al enfoque de derechos.

- *Componentes relacionados con la educación inicial.* En relación con la educación, se plantean los siguientes aspectos: de infraestructura y dotación de recurso físico, de vida saludable y bienestar, de educación inicial, de transformaciones culturales para la atención integral de la primera infancia y de gestión y monitoreo.
- *Componentes relacionados con áreas o dominios de desarrollo y aprendizaje.* Estos componentes se relacionan con el desarrollo de los niños y las niñas en diferentes dimensiones: física o corporal, emocional o personal-social, de lenguaje y comunicación, artística y de conocimiento general y cognición. Desde algunas propuestas y experiencias, tanto internacionales, como nacionales y distritales, se reconoce que estos componentes o dimensiones del desarrollo deben contemplarse dentro de un marco de atención integral, que permita realizar un seguimiento al proceso de desarrollo infantil, valorando la importancia de la intervención a través del componente de educación, con el fin de apoyar los aprendizajes infantiles, promoverlos a niveles superiores y sentar las bases de un desarrollo equilibrado e integral de los niños y las niñas (SDIS, 2010; US Department of Health and Human Services; Office of Head Start; US Government, 2013).

A manera de conclusión sobre esta categoría, se puede identificar que los componentes están enmarcados fundamentalmente en los derechos de los niños y las niñas, en las áreas de desarrollo de ellos y ellas y en los ámbitos de atención.

## En relación con las estrategias y dinámicas

Las categorías de *estrategias* y *dinámicas* se caracterizan por alta interdependencia, ya que las estrategias se identifican por ser un conjunto de acciones que se planifican sistemáticamente en el tiempo, y las dinámicas son esas actividades que se desarrollan y que permiten ejecutar las estrategias propuestas en las diferentes modalidades de AIPI. Dependiendo de la estructura a la que pertenezcan, pueden relacionarse con los siguientes aspectos: 1) los objetivos o las finalidades de los servicios de AIPI, 2) el tipo de recursos o medios, y 3) la población a la cual se dirige.

- *Objetivos o finalidades de los servicios de AIPI.* El planteamiento de las estrategias y dinámicas en las diferentes modalidades de AIPI deben coordinar acciones que permitan lograr una mayor capacidad operacional intersectorial entre los diferentes ámbitos, actores, contextos, entre

otros, teniendo en cuenta los componentes propuestos para la AIPI.

- *Recursos y medios.* Deben implicar estrategias y actividades innovadoras. Por ejemplo, algunas experiencias refieren el uso de medios masivos de comunicación, como la radio o la televisión, para poder llegar a la población, atendiendo a las necesidades o los intereses de la comunidad. Otras propuestas presentan estrategias encaminadas a realizar visitas a los hogares de la población infantil, a través de agentes o jóvenes capacitados, pertenecientes a la misma comunidad, con el fin de desarrollar actividades de formación, estimulación, asesoría, consejería y orientación para la educación y el cuidado con los niños, las niñas y sus familias. En el caso de las dinámicas, deben plantearse desde cada uno de los componentes y estrategias de AIPI, es decir, las actividades o diligencias que se enfocan en programas de desarrollo, nutrición, salud, estimulación, educación, entre otros.
- *Población a la cual pretende dirigirse.* En el planteamiento de las estrategias y dinámicas, debe incluirse la participación de los niños y las niñas, la familia y la comunidad, como un mecanismo de sociogestión para atender a sus necesidades específicas.

Desde otra perspectiva también se pueden establecer estrategias y dinámicas de AIPI a partir de la siguiente clasificación: a) estrategias de participación, b) estrategias de atención y cobertura, y d) estrategias de gestión, inspección, vigilancia y control, así:

- Como se había mencionado, los principales actores que deben participar son los niños y las niñas de primera infancia, la familia y la comunidad, aunque es necesario contar con entes gubernamentales y entidades privadas y públicas que apoyen los procesos de AIPI. Por eso, la estrategia de establecer alianzas interinstitucionales, por ejemplo, con universidades u otras organizaciones o redes sociales, permite un mejor desarrollo de los programas relacionados con primera infancia y actúa como un medio por el cual se pretende responder efectiva e integralmente a las necesidades de la población. Este objetivo solo se logra desde el planteamiento de dinámicas y actividades que incluyen modelos de organización y trabajo interinstitucional e intersectorial, evitando la duplicidad de programas y proyectos y la atomización de la inversión social.
- A nivel distrital, nacional e internacional, las alianzas entre los sectores público y privado permiten la consecución de recursos para los programas y puede ser una estrategia fundamental para favorecer el desarrollo y cumplimiento de las políticas en primera infancia y en AIPI, fortaleciendo y correlacionando, de igual forma, los

aspectos de gestión entre lo nacional y territorial. Es decir, que si las estrategias de atención se puntualicen a través de proyectos, pueden ser visionarias si se construye sobre lo establecido, dando continuidad a propuestas anteriores evaluadas como positivas.

- De igual manera, es pertinente que el trabajo desarrollado intersectorialmente debe estructurarse por objetivos y no por sectores, como una estrategia que apoya la concreción de la política. Así, se busca la obtención de resultados más contundentes, a partir de una coordinación y corresponsabilidad entre los actores para alcanzar las metas propuestas.
- Las estrategias y dinámicas en AIPI deben involucrar diferentes sectores de atención, articulando sus acciones para atender a la población de primera infancia durante el desarrollo. Además, esta atención debe estar sujeta a la garantía de los derechos de los niños y las niñas. Por esta razón, es importante contemplar en los programas de AIPI una prestación con amplia cobertura, en la que se propicie un apoyo a los procesos de crianza y educación con los padres y en la cual se brinde atención diferenciada de acuerdo con las características y situaciones particulares de los niños y las niñas y sus familias.
- Para poder cumplir con estas expectativas, las estrategias y dinámicas en AIPI también deben relacionarse con: la generación de más cupos a nivel institucional y mayor infraestructura para brindar un mayor acceso a la atención; la promoción y adecuación de espacios propios de interacción (ambientes sanos y enriquecidos en las instituciones, en el hogar, en la comunidad) con el fin de apoyar el desarrollo y la crianza de los niños y las niñas, incluyendo la integración social de otra población infantil (indígenas, afrodescendientes, desplazados, niños y niñas con discapacidad, entre otros). Por otro lado se debe contemplar, la atención, especialmente pedagógica, de los niños y las niñas, teniendo en cuenta los niveles o perfiles de desarrollo. Igualmente, el seguimiento de las rutas de atención planteadas, que permita conocer u orientar los procesos a seguir en la prestación de los servicios de AIPI, priorizando de manera especial, la ruta que se debe seguir en los casos o situaciones que se relacionan con violación, abuso o vulneración de los derechos de los niños y las niñas.
- Finalmente, las estrategias y dinámicas que se enfocan a la gestión, inspección y vigilancia deben referir a acciones de seguimiento físico, administrativo y financiero, a través de actividades de supervisión en la calidad de la AIPI. Lo anterior se refiere a procesos que formalmente se ejecutan con el fin de dar cumplimiento a los estándares y de realizar un seguimiento de los comités técnicos y operativos que se encargan de coordinar las acciones para lograr una

adecuada prestación del servicio. En cuanto al seguimiento de las dinámicas, se incluye: 1) la gestión que viabiliza los estándares de calidad, la elaboración de planes de AIPI que regulan, los espacios, los recursos y el presupuesto en las instituciones; 2) la observación y vigilancia de los procesos de focalización y recolección de la información sobre la población que se beneficia con los programas de AIPI; y 3) la gestión y formación de talento humano que presta los servicios.

Por las razones mencionadas, es importante generar mecanismos de monitoreo para focalizar los aspectos que verdaderamente requieren atención; y priorizar el control y la vigilancia de las unidades que prestan los servicios por parte de los entes administrativos gubernamentales, con el propósito de acreditarlos y reacreditarlos, buscando siempre la calidad en la atención de los niños y las niñas.

Para lograr la inspección de la calidad en los servicios de AIPI, se debe encaminar una serie de acciones colectivas en las que se compartan las decisiones de diferentes actores como: los consejos distritales, los consejos locales, las redes sociales, con la participación conjunta de los niños y las niñas, sus familias y la comunidad. Además, es importante desarrollar subcomités locales y mesas de trabajo focalizados en los temas más prioritarios sobre la AIPI a nivel distrital. En otras palabras, esta estrategia se refiere a generar espacios de diálogo entre los actores interesados.

Acciones como las anteriores, permiten la inclusión, formación y promoción de la ciudadanía en la que se permite la colaboración colectiva de los actores, conociendo sus intereses, sus necesidades y sus propuestas.

Los mecanismos de supervisión y evaluación de los programas de AIPI deben permitir incluso sistematizar las experiencias anteriores, para que, a partir de ellas, se puedan aprender y enfocar las nuevas propuestas.

### **En relación con los actores**

En relación con los actores, en la documentación internacional, nacional y distrital revisada, se puede concluir que estos dependen de las instancias de donde provienen o se generan las políticas, de la población a la que van dirigidas las modalidades y de quienes intervienen o proveen los servicios.

Entre las instituciones oficiales en las que se generan las políticas de infancia se encuentran las diferentes instancias gubernamentales internacionales y nacionales, departamentales, distritales o locales. En el ámbito nacional, se ubican, entre otros, los ministerios de Salud, Educación, Trabajo, Planificación, Cultura, Recreación y Deporte y Justicia. En el nivel departamental y municipal se identifican las gobernaciones, alcaldías, localidades y otras ins-

tancias creadas para el desarrollo y cumplimiento de metas específicas como el Servicio Nacional de la Mujer, el Fondo Nacional de Discapacidad, la Junta Nacional de Jardines Infantiles, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las secretarías de Integración Social, de Educación, Salud, entre muchas otras.

Además se reconocen otro tipo de organizaciones públicas, privadas, mixtas, nacionales y/o internacionales, tipo ONG, fundaciones de diversa índole, relacionadas todas con los temas de infancia.

En otro sentido, aunque de igual importancia, los actores se refieren a los ejecutores directos de los servicios. Estas personas, dependiendo de la modalidad de atención que se preste, pueden asumir diferentes papeles. Para el caso de la modalidad institucional, son los educadores, auxiliares pedagógicos y administrativos y otros profesionales que proveen servicios especializados como médicos, enfermeras, nutricionistas, psicólogos, entre otros. Para el caso de la modalidad familiar, los actores están representados por líderes y miembros de la comunidad y sus organizaciones, acompañados por educadores y otros profesionales que asesoran y realizan acciones de formación y seguimiento de los programas (personal de salud, psicólogos, trabajadores sociales).

A todas estas personas se les han asignado y han asumido, diversos roles desde los cuales ejecutan las estrategias y acciones de las políticas, cumpliendo así con las metas y los objetivos trazados en los planes y proyectos dirigidos a la AIPI.

Se reconocen como actores también a los profesionales que conforman el personal de apoyo especializado como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, trabajadores sociales, los cuales conforman equipos interdisciplinarios para la atención y asesoría de niños y niñas y sus familias que presenten situación de discapacidad, dificultades escolares y problemas emocionales o de comportamiento.

Como uno de los actores fundamentales en los servicios de atención a la primera infancia se identifica a las madres, los padres y en general las familias, por ser ellas las que conforman los primeros y más importantes nichos de desarrollo de los niños y las niñas, y por tener los vínculos emocionales y afectivos más fuertes con ellos y ellas. En algunas experiencias, especialmente las madres actúan como voluntarias en diferentes instancias como, por ejemplo, las aulas de clase.

Otros actores importantes son los asesores y consultores, los cuales pueden pertenecer a entidades del Estado, a entidades privadas y a ONG. Se catalogan como expertos e investigadores vinculados, muchos de ellos, a universidades y a otras agencias de amplio reconocimiento; pueden provenir de áreas como las ciencias de la educación, las ciencias sociales, las ciencias humanas y las ciencias de la salud. También se incluyen arquitectos, ingenieros, diseñadores y comunicadores sociales. Los niveles educativos o perfiles de estos profesionales varían

desde formación técnica y tecnológica hasta formación postgradual.

Finalmente y como la razón de ser más importante de la política dirigida a la primera infancia, los principales actores son los niños y niñas de 0-5, 6 u 8 años y sus familias.

### En relación con los recursos

Los estados comprometidos con la primera infancia destinan recursos económicos con el fin de responder y ejecutar los planes propuestos alrededor de los niños y las niñas. Desde los niveles nacional, departamental y local, y en alianzas entre estos, se responde por los costos relacionados con el talento humano, la consecución o construcción de infraestructura adecuada y las dotaciones para que programas y proyectos orientados a la primera infancia, se desarrollen y se sostengan en el tiempo. Sin embargo, se reconoce que en ocasiones estos recursos no son suficientes por las características y necesidades de la población infantil, por lo cual otros apoyos provenientes de instituciones como las cajas de compensación familiar, las fundaciones como la Saldarriaga Concha, Corona, Éxito, Carulla, Fundalectura, Van der Leer, entre otros, proveen recursos importantes y estratégicos a la hora de poner en marcha y ejecutar la política. De igual manera, han sido claros y determinantes los apoyos dados por agencias internacionales y nacionales y ONG como UNICEF, OEI, UNESCO, Plan Internacional, CINDE, los cuales aportan recursos orientados a objetivos específicos como, por ejemplo, capacitación y formación de agentes educativos en zonas remotas, en la atención en desastres o en la inclusión a programas de niños y niñas más vulnerables. La experiencia ha mostrado que las alianzas o los convenios se han convertido en una poderosa herramienta por su efectividad y por la capacidad de apalancar y focalizar proyectos y objetivos.

Otra categoría relacionada con recursos tiene que ver con la infraestructura, las dotaciones y los materiales para desarrollar los programas de atención a la primera infancia. Dentro de la infraestructura se encuentran los edificios, las aulas, los gimnasios, los teatros, los parques, entre otros. En la dotación se incluyen equipos, muebles, menajes necesarios para atender con calidad a los niños y las niñas y para desarrollar las prácticas pedagógicas. En los materiales se encuentra la amplísima variedad de elementos, como juegos, libros, cuentos, papel, lápices, colores, entre muchos otros que se utilizan en el día a día del trabajo con ellos y ellas. A través del tiempo, los materiales de difusión se han convertido en un recurso de apoyo de gran importancia a la hora de implementar estrategias de educación, promoción y prevención de temas relacionados con el desarrollo infantil y el cuidado, las pautas de crianza, el aprendizaje, entre otros. Dentro de esta amplia categoría se encuentran documentos, cartillas, folle-

tos, manuales, videos, programas televisivos y radiales, portales web, entre muchos otros. Los costos de todos estos insumos, como se mencionó, pueden ser provistos por los aportes económicos del Estado, por otros organismos de apoyo, por voluntariados que trabajan con este objetivo, por las comunidades y sus organizaciones o por las familias.

Finalmente, e igualmente importante, aunque no siempre presentes, son los recursos que necesitan las instituciones y los organismos aportantes para determinar prioridades en la evaluación, el seguimiento y el progreso de propuestas y programas, y los recursos para establecer metas y medidas.

### En relación con las buenas prácticas

Respecto a la categoría de las buenas prácticas, ésta se identifica luego de evaluaciones sistemáticas, asociadas a programas exitosos propuestos en los diferentes planes de desarrollo dirigidos a la primera infancia. En la revisión documental realizada en el Distrito Capital, se identificaron algunas de ellas, las cuales se mencionan a continuación.

En *nutrición* se logra una buena práctica al poner en marcha estrategias y acciones en torno a: apoyo alimentario, la lactancia, Salas Amigas de la Familia Lactante, formación y vigilancia epidemiológica nutricional para mujeres gestantes y niñas y niños en la modalidad institucional. Parte del éxito estuvo en la coordinación interinstitucional

En relación con el *trabajo infantil*, se observa otra buena práctica al lograr la disminución progresiva, con miras a la erradicación de esta inobservancia. Se considera que el trabajo infantil es una de las actividades que más vulnera los derechos de los niños en cuanto a educación, recreación y salud. Se identifica, además, que este importante avance es logrado por la articulación intersectorial, la cual logró producir un instrumento normativo. Esta buena práctica estuvo acompañada de estrategias que lograron que más niños y niñas desarrollaran sus potencialidades, ingresaran y permanecieran en el sistema educativo, obtuvieran atención en salud y nutrición, participaran en actividades culturales y recreativas y fueran formados en los derechos de la infancia.

En educación inicial, bajo la modalidad de atención integral en el ámbito institucional, se identifica otra buena práctica, por cuanto reúne el cuidado calificado y al potenciamiento del desarrollo de niños y niñas, desde una *perspectiva diferencial*. Se avanzó conceptual y operativamente en esta modalidad, ya que se pasó de la mirada de las carencias y la satisfacción de necesidades, a la mirada de reconocimiento y fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas de los niños y las niñas como actores sociales. Lo anterior requirió de escenarios de promoción del desarrollo infantil con las garantías necesarias para que sean adecuados y oportunos.



Para materializar el derecho a la educación inicial que implica asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, el Estado debe asumir obligaciones frente a: 1) disponibilidad de infraestructura y recurso humano idóneo para la prestación del servicio de educación inicial; 2) propuestas de cuidado y protección, y políticas como la gratuidad, entre otras, que promuevan el acceso y la permanencia de los niños y niñas en dicho servicio; 3) propuestas pedagógicas pertinentes y de calidad, acordes con las características y particularidades del ciclo vital; 4) propuestas de atención diferencial que reconozcan y respeten las particularidades étnicas, culturales, sociales, biológicas, entre otras, y propendan por la inclusión social de los niños y las niñas, en condiciones de equidad. De igual manera, la educación incorpora la perspectiva de género, condición que ha generado exclusión y diferenciación de oportunidades, generando desigualdad e inequidad.

De otro lado, la educación inicial ha de ser por excelencia, un escenario, de formación en y para la participación de los niños y las niñas como ciudadanos que aportan a la transformación y construcción de la sociedad.

Finalmente, y como lo señala el nombre de esta buena práctica, el servicio de educación inicial bajo la modalidad de *atención integral a la primera infancia en ámbito institucional*, se presta a través de Jardines Infantiles, los cuales se encuentran ubicados en los distintos territorios de la ciudad. Estos garantizan la prestación del servicio de lunes a viernes en jornada completa diurna, teniendo flexibilidad para el horario de ingreso de los niños y las niñas de acuerdo con las situaciones familiares particulares. La operación del Jardín Infantil supone la realización de procesos y actividades que soportan, apoyan y articulan los componentes de la atención integral brindada a los niños, las niñas y sus familias. Se contemplan, así, procesos relacionados con: la infraestructura, las dotaciones y el ambiente del jardín; el talento humano necesario para la operación del servicio; el componente pedagógico que orienta la atención; los sistemas de información que la soportan y los elementos de articulación y gestión del jardín con las áreas internas de la SDIS.

Desde el sector salud se reconoce como buena práctica el *programa ampliado de inmunizaciones*, el cual contribuye a la eliminación, erradicación y control de las enfermedades inmunoprevenibles con el fin de impactar en las condiciones de calidad de vida y salud de los niños y las niñas menores de 5 años del Distrito Capital. Este programa consiste en dos modalidades de atención: 1) Vacunación intramural: A través de los puntos de vacunación públicos y privados disponibles en el Distrito Capital, distribuidos en las 20 localidades en las cuales se realiza la aplicación de los biológicos para niños y niñas, gestantes y adultos mayores de la ciudad. 2) Programa extramural: vacunación no institucional,

realizada por medio de las siguientes estrategias: casa a casa, jardines, seguimiento y jornadas y/o campañas de vacunación.

Otra buena práctica tiene que ver con *Línea 106: Una estrategia de promoción de calidad de vida para niños, niñas y adolescentes de Bogotá*, posicionándose como un dispositivo de ciudad que aporta de manera directa a las intenciones institucionales dirigidas a la promoción de la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes. *La Línea al alcance de los niños y las niñas*, es una importante red de apoyo por cuanto es un espacio en donde se escuchan y validan sus voces, y se generan acciones de promoción, prevención y detección oportuna de situaciones que afectan la salud mental, así como la activación interinstitucional para la protección y restitución de sus derechos. La línea cuenta con un modelo de intervención que orienta su acción a brindar herramientas de autogestión de las situaciones cotidianas y evita, desde todo punto de vista, ser un centro de prescripciones o consejos bajo la premisa de propender por el desarrollo de la autonomía de los niños, niñas y adolescentes.

## En relación con la evaluación

Por último, la evaluación de las modalidades puede entenderse desde logros y dificultades.

### *En relación con los logros*

En cuanto a los logros de algunas experiencias significativas en AIPI, refieren extender los programas exitosos en algunos países hacia otros contextos en los que los intereses y las necesidades se puedan atender a partir de la propuesta del programa. Con el propósito de corroborar su impacto, es fundamental poder realizar un seguimiento longitudinal para verificar los beneficios que tiene sobre los diferentes actores atendidos: los niños y las niñas, sus familias y la comunidad.

Otro logro que se ha podido caracterizar a partir de la revisión de las experiencias se relaciona con las acciones de preparación, educación, orientación y capacitación que se les brinda a las familias en los aspectos de cuidado y crianza; se han identificado cambios en la actitud de los padres para formar a sus hijos desde el hogar. Es importante complementar que esta estrategia se debe acompañar con seguimiento profesional, a través, no solo desde un lugar institucional sino debe incluir las visitas al hogar, lo que permite un acercamiento más asertivo con la familia.

Otros programas a nivel internacional y nacional han sido exitosos por la recursividad en la manera de llegar a la población y brindar los servicios de educación en pautas de cuidado y crianza de los niños y las niñas. Se referencia especialmente los que tienen que ver con el uso de los medios de comunicación. Algunos ejemplos claros sobre ellos

son las propuestas que han trabajado México, con la emisión de programas radiales, y en Colombia, con la segmentos educativos como “Verde Manzana” y emisoras como Colorín ColoRadio. Con el propósito de entender realmente su impacto en la población infantil y sus familias, es necesario acompañar estas propuestas con un seguimiento cuidadoso. Estas experiencias pueden ser significativas siempre y cuando se pueda beneficiar la población que no puede acceder fácilmente a las modalidades institucionales.

En las propuestas relacionadas con la educación inicial, los logros se identifican directamente con el desarrollo y el aprendizaje alcanzado por los niños y las niñas a partir de la influencia de los diferentes momentos y estrategias educativas planteadas a nivel institucional. Algunos de estos logros corresponden a: evaluación sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje; seguimiento continuo del desarrollo y preparación alcanzado por los niños y las niñas; monitoreo del impacto social de los programas a partir de: el desarrollo alcanzado por los niños y las niñas, la preparación de la familia para estimular el desarrollo de sus hijos y el conocimiento y participación de la comunidad.

Es importante complementar que este componente educativo debe, incluso, relacionarse con la promoción de programas relacionados con prácticas que incluyan la tradición oral, cultural y la importancia de incentivar aspectos de ciudadanía.

Los logros de las propuestas en APII también se pueden visualizar a partir la articulación organizada de diferentes entidades públicas y privadas para la prestación de los servicios y su puesta en acuerdo para aumentar la calidad y cobertura de los mismos. Estas situaciones se pueden generar desde: 1) el diseño y la ejecución de proyectos que implican la construcción de infraestructura adecuada para ampliar la atención en las modalidades institucionales. 2) La realización de eventos masivos para visibilizar la importancia de atender a la primera infancia y la relevancia de los programas de APII. Existe desconocimiento por parte de la sociedad sobre este tema, de manera que mediante estas acciones lograría una movilización con un propósito claro frente al cuidado y la atención de la primera infancia, y se fortalecerían las organizaciones comunitarias y otras redes sociales para atender el desarrollo integral de la primera infancia. 3) El aumento de la cobertura, especialmente en los sectores urbano-marginal y rural. 4) El compromiso de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en la aportación de los recursos financieros y técnicos, entre otros aspectos.

Otros logros de los programas de APII se identifican a partir de la focalización de la población que se beneficia, caracterizando sus principales intereses y necesidades. Esto implica reconocer que es importante brindar una atención diferenciada, que propenda por la inclusión y la equidad, en la que se respete a los niños y las niñas como sujetos sociales,

diversos y se contemple el acervo cultural y moral con el que han sido formados.

*En relación con las dificultades y los aspectos por mejorar*

A partir del ejercicio de evaluación, tan importante en el seguimiento y mejoramiento de propuestas de atención a la primera infancia, los organismos e instituciones han identificado también una serie de dificultades o aspectos por mejorar entre los cuales y dependiendo del tipo de plan, proyecto, estrategia o acción evaluada, se encuentran, desde lo más general a lo más particular, las siguientes:

- La falta de un mayor posicionamiento de las políticas de infancia en los países, lo cual redundaría en la asignación de presupuestos insuficientes para ejecutar con calidad y amplia cobertura las políticas de infancia, atendiendo de manera no apropiada las necesidades básicas en educación, salud, vivienda y empleo, entre otras.
- Cuando se realizan cambios de gobierno o se fijan otras prioridades dentro de un mismo gobierno, las políticas y los programas dirigidos a la infancia y a la juventud desaparecen o cambian sin que se realice una evaluación del impacto que esto produce.
- La cambiante normatividad o los vacíos en ella afectan la implementación de programas y proyectos. De igual manera, se reconoce la falta de conocimiento que sobre ella tienen agentes educativos, más si están en zonas apartadas.
- Falta un mayor debate y apropiación por parte de los entes generadores y ejecutores, de los conceptos fundamentales alrededor de la infancia y su política. Esto se evidencia en contradicciones y desacuerdos, concepciones erradas e incompletas y, por supuesto, en las pobres y deficientes implementación de las estrategias y actividades que de allí se derivan.
- La falta de instrumentos de monitoreo e identificación sistemática de problemas más urgentes por parte de los entes oficiales en donde se proponen las políticas, genera desconocimiento de las verdaderas causas de las problemáticas y necesidades de la población infantil y de sus familias, lo cual lleva a tomar decisiones erróneas, ya que, al no conocer claramente el problema, no se acierta en la solución.
- Otra dificultad identificada tiene que ver con la insuficiente conciencia en los beneficiarios de las políticas, de manera que se hicieran mucho más partícipes de ellas. Esto se debe en parte a la falta de difusión efectiva de las propuestas y los programas.

Debe priorizarse como un objetivo importante la calidad de los servicios prestados, dado que se identifica como baja, al igual que la inclusión social. Aunque se reconoce el aumento de cobertura, aún

existe población infantil que por sus características de vulnerabilidad no ha podido acceder a los servicios. Es decir, que se hace necesario contar y ejecutar sistemas de gestión de calidad que permitan evaluar, hacer seguimiento y diseñar planes de mejoramiento de la calidad de jardines e instituciones que prestan los servicios de atención a la primera infancia.

En el área de los programas dirigidos a la salud, se identifica que para algunas propuestas como la de vacunación, es difícil la articulación del sector y de sus actores. De igual manera los padres y cuidadores no responden de manera continua y oportuna al cumplimiento de metas. La falta de estrategias de comunicación permanente y efectiva para informar y movilizar a la población objeto del programa, son insuficientes.

En el caso específico de los Centros de Desarrollo Infantil, la construcción y adecuación con

equipos y materiales apropiados para la atención del programa de jardín, prejardín y transición se ha retrasado, encontrando dificultad en la consecución de lotes y de equipamientos utilizables y adaptables.

En lo que respecta a la formación de formadores, se indicó la necesidad de hacerla más sistemática y basada en el análisis que permitan reorientar y focalizar los núcleos temáticos de manera que se profundice y amplíe progresivamente y en función del proceso de trabajo con los niños y las niñas y sus necesidades. Es claro que se requiere de estrategias que permitan la participación de los equipos de talento humano en las propuestas de formación que se ofrecen dentro y fuera de las instituciones. De igual manera, se identifica que el recurso humano que atiende a los niños y las niñas necesita de una mayor formación, más permanente y oportuna, usando estrategias innovadoras, de amplia cobertura y acceso.





# Modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial en Bogotá

La investigación *Caracterización de modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial en Bogotá* tuvo como objetivo general caracterizar los modelos y las prácticas pedagógicas (contextos, percepciones, propuesta curricular, acción educativa, estrategias didácticas, recursos, procesos de relación implicados) dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de Bogotá, a fin de establecer las lecciones aprendidas, las buenas prácticas y las recomendaciones en el marco del componente Pedagogía, Jardín y Entorno del proyecto 901 de la Secretaría Distrital de Educación (SED). Los objetivos específicos de este estudio fueron:

- Describir los rasgos característicos de los modelos y las prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de Bogotá.
- Comparar los rasgos característicos de los modelos y las prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de Bogotá.
- Analizar las fortalezas y debilidades de los modelos y las prácticas pedagógicas de educación inicial en el Distrito Capital.
- Formular recomendaciones para fortalecer el desarrollo del componente Pedagogía, Jardín y Entorno del proyecto 901 de la SED “Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial”.

## Metodología

En el siguiente apartado se mencionarán las características metodológicas de este estudio. Se parte de categorías descriptivas, pasando por las instituciones educativas seleccionadas, para terminar con una presentación de los instrumentos. La naturaleza del estudio es eminentemente cualitativa, de corte descriptivo-comparativa. Se realizó un análisis hermenéutico a partir de documentos primarios extraídos de los instrumentos construidos para tal fin y aplicados a los diferentes participantes. Se utilizó la herramienta de análisis cualitativo, AtlasTi, versión 6.2, y se crearon superfamilias que correspondían a las dimensiones preestablecidas en el estudio, y familias de categorías comparativas derivadas de la literatura sobre modelos y prácticas pedagógicas.

## Estrategia para la identificación de modelos y prácticas pedagógicas

A partir de lo señalado por Morán (2008), se entiende el modelo pedagógico en términos de concepciones, metodologías, prácticas, contextos, recursos, percepciones y relaciones que permiten comprender la orientación particular de las instituciones frente a la enseñanza y el aprendizaje. Para este estudio dividimos los cuadros conceptuales en los siguientes componentes y categorías (ver tabla 27).

## Criterios para la selección de las ofertas de educación inicial

Para el estudio se seleccionaron instituciones atendiendo a dos criterios fundamentales: zona de la ciudad y tipo de institución. El criterio de *zona* se escogió para contemplar la diversidad de lugares de Bogotá. De acuerdo con esto, la ciudad se dividió en 7 zonas: norte-noroccidente, centro-oriente, sur-suroriente, suroccidente, centro y centro-norte. Adicionalmente, se incluyeron 2 colegios privados para completar un conjunto de instituciones representativas del Distrito. Estas zonas se seleccionaron de acuerdo con las interconexiones de transporte existentes entre ellas y por presentar el mismo tipo de estratificación socioeconómica.

Para el criterio de *tipo de institución*, se trabajó con instituciones de la SED, con Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), jardines infantiles privados y colegios privados con oferta de niveles de educación inicial desde los 3 años de edad. Se contó por lo menos con una institución de cada uno de estos tipos de oferta en cada una de las zonas definidas.

### *Instituciones educativas seleccionadas*

Se seleccionaron 32 instituciones con oferta de educación inicial (4 de cada tipo de oferta por cada sector de la ciudad y 2 colegios privados con niveles de educación inicial) y 4 instituciones de coordinación de estas modalidades de atención a nivel distrital. En la tabla 28 se presenta la distribución de la muestra en las diferentes zonas de la ciudad.

De acuerdo con esto, se buscó que por cada una de las zonas hubiera por lo menos un jardín de las

**Tabla 27.** Componentes y categorías

COMPONENTE	CATEGORÍA
<b>Concepciones</b>	Concepciones sobre niño o niña
	Concepciones sobre desarrollo
	Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje
	Concepciones sobre educación inicial
	Concepciones sobre derechos de los niños y las niñas
	Concepciones sobre atención integral
<b>Metodologías</b>	Proyecto Educativo Institucional
	Proyectos pedagógicos
	Propuesta curricular
<b>Prácticas</b>	Intencionalidad
	Papel del maestro
	Participación familiar
	Acción educativa
	Estrategias didácticas
	Valoración/Evaluación
	Construcción participativa
	Uso de TIC
<b>Contexto</b>	Sociocultural
	Legal-político
<b>Recursos</b>	Recursos de la institución – Talento humano y recursos físicos
	Ambiente
	Gestión de recursos
<b>Percepciones</b>	Necesidades percibidas
	Dificultades percibidas
<b>Relaciones</b>	Relaciones con otras instituciones educativas
	Relaciones con instituciones de apoyo
	Relaciones con personal de apoyo
	Relaciones con entidades académicas
	Relaciones con entidades administrativas
	Rutas de acción

modalidades del ICBF, un jardín de la SDIS, un jardín infantil privado y un colegio oficial de la SED que atiende a niños desde los 4 años de edad. Dentro de este primer criterio de selección se aplicó otro para dar representatividad a todas las formas de educación inicial en Bogotá.

### Instrumentos

Para la realización de este proyecto se elaboraron siete instrumentos organizados de la siguiente manera:

- *Recolección documental.* Consiste en el examen de documentos de base de las instituciones de educación inicial, oficiales o propios de la institución. Por medio de dicho examen se indagan planes pedagógicos y la presencia en ellos de alusión a contextos, directrices institucionales, acción educativa, estrategias didácticas y procesos de relación implicados (ver anexo 3).
- *Observaciones en el aula.* Con el objetivo de indagar diferentes aspectos del funcionamiento de las actividades en el aula, las directrices y los planes que muestra e implementa el profesor y las dinámicas que se plantean entre profesor y

Tabla 28. Distribución de la muestra

SECTOR	LOCALIDADES COMPRENDIDAS	INSTITUCIONES PARTICIPANTES	TOTAL
Norte-Noroccidente	Usaquén, Suba	1 jardín ICBF, 1 jardín SDIS, 1 jardín privado, 1 colegio oficial	4 instituciones
Centro-Oriente	Chapinero, Santa Fe, La Candelaria, Antonio Nariño	1 jardín ICBF, 1 jardín SDIS, 1 jardín privado, 1 colegio oficial	4 instituciones
Sur-Suroriente	San Cristóbal, Usme, Rafael Uribe Uribe, Sumapaz (rural)	1 jardín ICBF, 1 jardín SDIS, 1 jardín privado, 1 colegio oficial	4 instituciones
Suroccidente	Kennedy, Bosa	1 jardín ICBF, 1 jardín SDIS, 1 jardín privado, 1 colegio oficial	4 instituciones
Occidente	Fontibón, Engativá	1 jardín ICBF, 1 jardín SDIS, 1 jardín privado, 1 colegio oficial	4 instituciones
Central	Mártires, Puente Aranda	1 jardín ICBF, 1 jardín SDIS, 1 jardín privado, 1 colegio oficial	4 instituciones
Centro-Norte	Teusaquillo, Barrios Unidos	1 jardín ICBF, 1 jardín SDIS, 1 jardín privado, 1 colegio oficial	4 instituciones
Distrital (General)	Varias de las anteriores	4 colegios privados	4 instituciones de coordinación
<b>Total</b>	<b>20 localidades</b>	<b>32 instituciones</b>	<b>32 instituciones</b>

niños, y entre los mismos niños al realizar diferentes actividades (ver anexo 4).

- *Entrevista a coordinador.* Pregunta sobre diferentes aspectos de coordinación y organización de la institución con el directivo o coordinador. Con la misma se indagan contextos, percepciones, directrices institucionales, propuesta curricular, acción educativa, estrategias didácticas, recursos y procesos de relación implicados en los planes pedagógicos; papel del maestro y mecanismos de articulación institucional (ver anexo 5).
- *Entrevista al docente.* Indaga sobre la percepción del docente en relación con los planes pedagógicos, las actividades llevadas a cabo con los niños, su papel como maestro(a), y los mecanismos de articulación de la institución para el trabajo con los niños (ver anexo 6).
- *Entrevista al niño o niña.* Realizada con técnicas de juego. Se utiliza para observar los efectos de las acciones desarrolladas en el saber, el punto de vista y los sentimientos de los niños hacia las actividades en las que participan; su interacción con el profesor; su percepción sobre otros niños, su familia, y con otras personas cercanas; además sobre las diferentes actividades realizadas en la institución de educación inicial (ver anexo 7).
- *Entrevista al familiar.* El propósito de este instrumento es indagar en las familias sobre las percepciones en relación con el funcionamiento de la institución, sobre las actividades que se desarrollan con los niños y las niñas; y su participación en el proceso educativo (ver anexo 8).
- *Grupos focales.* Se realiza con la intención de comparar y confirmar las percepciones que tienen los coordinadores y los maestros sobre diferentes aspectos. En ella se indagará sobre los planes pedagógicos, las acciones llevadas a cabo con los niños, el papel del maestro y los meca-

nismos de articulación institucional, contextos, percepciones, propuesta curricular, directrices institucionales, acción educativa, estrategias didácticas, recursos y procesos de relación implicados (ver anexo 9).

## Orientaciones conceptuales

A continuación se mencionarán los referentes conceptuales que guían el presente estudio. Para ello, hemos dividido esta sección en dos partes; la primera menciona de forma extensa los referentes del lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial (SDIS, SED, Universidad Pedagógica Nacional, 2010), el cual describe los fines de la educación inicial, su organización y la estructura dada como lineamiento en el Distrito Capital. La segunda parte menciona las orientaciones conceptuales generales del estudio, centradas en la definición de modelos y prácticas pedagógicas, y en los modelos pedagógicos en educación inicial. En esta sección se hará referencia al sentido de los modelos pedagógicos en la primera infancia desde las evidencias de la investigación.

### Sobre el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito

En lo que viene se exponen las principales ideas del texto *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito* (SDIS, SED, Universidad Pedagógica Nacional, 2010). Todas las referencias, citas y citas textuales que haremos de acá en adelante provienen de este documento, por lo cual indicaremos con cada cita textual solamente la página en la que aparece. Para organizar la exposición, abordaremos tres temas del texto: 1) Fines de

la educación inicial, 2) Cómo debe organizarse la educación inicial y 3) Estructura dada como lineamiento a la educación inicial en Bogotá.

### *Fines de la educación inicial*

En esta sección se aborda el tema de los fines de la educación inicial, desarrollado los siguientes temas: perspectiva orientadora del trabajo, educación inicial en perspectiva de derechos, papel y labores esperados en la educación inicial, y el niño como objeto de interés de las políticas públicas.

### **Perspectiva orientadora del trabajo**

Una de las características de este documento es que ubica su postura de base en perspectiva de derechos; en consecuencia, le reconoce a la educación inicial un importante papel en la promoción de los derechos básicos de todos los ciudadanos cuando se reconocen los de la primera infancia, de la siguiente manera:

Bogotá, Ciudad de Derechos, viene orientando sus esfuerzos en el mejoramiento de la calidad de vida de sus niños, niñas y adolescentes en coherencia con la prioridad que le otorgó el Plan de Desarrollo a esta población, y por la importancia que tienen para el presente y la sostenibilidad del Distrito Capital como respuesta al compromiso que la ciudad asumió con la infancia. En el marco del esfuerzo mencionado, la primera infancia ha ocupado un lugar especial en la gestión del gobierno distrital, pues Bogotá reconoce que buena parte de los desarrollos alcanzados durante este ciclo vital son determinantes para el proyecto de vida de los ciudadanos y por lo tanto para el desarrollo y prosperidad de la ciudad (p. 7).

Del mismo modo, en respuesta a esta necesidad, la ciudad ha planteado el *Lineamiento pedagógico y curricular* como una respuesta desde la educación inicial:

En este sentido y con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad para la primera infancia, la administración distrital, a través de la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito, lideró el proceso de construcción del “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” (p. 7).

Con base en lo anterior, surge la interrogante qué significa la educación inicial, no solo como respuesta social, sino como educación inicial orientada por la perspectiva de derechos. La respuesta a esta interrogante se ofrece en el siguiente apartado.

### *Educación inicial en perspectiva de derechos*

La educación inicial asume un amplio papel cuando se la comprende desde la perspectiva de derechos. Con ella se busca dar a todos los niños una educación de calidad, diseñada solo para este nivel educativo específico, articulada con garantía de sus derechos y atención integral al niño, e implemen-

tada entre entidades de administración; igualmente, implica la labor de los educadores iniciales, y la participación de padres y cuidadores de los niños, como se explica en detalle en la siguiente cita:

Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no solo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas. Esta perspectiva persigue objetivos fundamentales como:

1. Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas.
2. Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas.
3. Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas.
4. Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto.
5. Reconocer la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel.
6. Orientar y asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas.
7. Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 (p. 11).

Dicha perspectiva es inscrita por los autores del documento en las conferencias mundiales de la educación como derecho de Jomtien (1990) y de Dakar (2000).

El concepto de educación inicial es de reciente construcción. Al indagar en los documentos internacionales, encontramos que algunos lo ubican en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (1990), posteriormente se reafirma en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000), al cual se llevaron varios documentos preparatorios. Entre los que directamente tuvieron que ver con el tema de educación inicial, encontramos *La declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial: una educación inicial para el siglo XXI*, en la cual se recogen las ideas fuerza que orientan las políticas educativas de la década para este nivel. Las principales ideas se podrían resumir en:

- Todos los niños y niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona.
- La Educación Inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación.



- La educación, así como el cuidado de la salud y nutrición, tiene un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje (p. 15).

Y también se muestra cómo en Colombia, desde la formulación de leyes y políticas públicas, se van asumiendo los dictados de estas conferencias internacionales, en las cuales predomina la concepción integral del desarrollo, la atención integral a todas las dimensiones del ser humano, el respeto y la garantía de derechos, y específicamente de la educación para niños de 0 a 6 años, como se muestra a continuación en el documento:

Oficialmente en Colombia, será la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, donde se hable explícitamente de Educación Inicial:

Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación Inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

En general, hoy en día se acepta que la Educación Inicial se refiere a la educación que reciben los niños y niñas de 0 a 5 ó 6 años, dependiendo de las legislaciones de los diferentes países (p. 15).

Se considera, entonces, que la educación inicial es aquella que se imparte a los niños de 0 a 5 ó 6 años en promedio, que atiende a particularidades del desarrollo de cada niño para potenciarlo, y que es un derecho que, a la vez, garantiza otros en la vida del niño, relacionados con la atención integral que debe recibir y la riqueza del ambiente para desarrollarse óptimamente. En el siguiente apartado se describen algunas ideas básicas de las labores esperadas en educación inicial para responder a este dictado.

#### *Papel y labores esperadas de la educación inicial*

Este apartado responde a la interrogante qué se espera en general como labor de la educación inicial y de su articulación con otras formas de atención al niño de 0 a 5 años, como el cuidado. En primer lugar, se exponen algunas consideraciones sobre el marco de labores de la educación inicial. Una de ellas es la evolución cultural e histórica de la inserción laboral de las mujeres y la reducción del tamaño de familias:

Una primera consideración tiene que ver con los cambios sociales y familiares que en el último siglo se han venido dando en la sociedad y en la familia, como el ingreso de la mujer al mercado laboral, la reducción de los miembros del grupo familiar, las condiciones fisi-

cas de las viviendas, entre otros, que conducen a que los jardines infantiles y colegios contribuyan a la garantía del derecho de los niños y las niñas a la educación y al derecho de los padres y especialmente de las madres al trabajo fuera del hogar (p. 40).

La segunda consideración concierne al enriquecimiento del entorno para dar respuesta al potencial de desarrollo de capacidades que parecen tener los niños en los primeros 5 años de vida, de acuerdo con lo planteado por numerosas investigaciones, en una labor frente a la cual deben asumir responsabilidades diferentes actores sociales.

Otra consideración, muy en boga en la actualidad, tiene que ver con que las investigaciones en las últimas décadas han mostrado que los 5 primeros años son trascendentales en el desarrollo de los niños y las niñas; es decir, que los desarrollos que tengan en esos años van a fundamentar sus posteriores procesos, siendo las oportunidades que les ofrece el medio físico y social las que van a posibilitar dicho desarrollo. En ese sentido, el jardín infantil o el colegio constituyen un espacio al que asisten los niños y las niñas para enriquecer sus experiencias, ampliar sus interacciones con pares y adultos, favorecer las relaciones entre los niños y las niñas, fortalecer los procesos de socialización y potenciar su desarrollo, independientemente, incluso, de que sus padres y madres estén vinculados laboralmente fuera del hogar.

Frente a la pregunta en torno a lo que se le ofrece a los niños y las niñas en los jardines infantiles y colegios, es importante retomar y analizar con mayor profundidad la definición de educación inicial que se encuentra en el decreto 057 de 2009, en el que se plantea que:

Es un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán responsables la familia, la sociedad y el Estado (Alcalde Mayor de Bogotá, p. 40).

Tomando en cuenta las dos consideraciones anteriores, se plantea una articulación entre cuidado y educación inicial como parte de una misma unidad y atención integral al niño:

Los niños y niñas en la Educación Inicial fundamentalmente van a recibir un cuidado calificado y a que se potencie al máximo su desarrollo. Estos dos elementos deben verse de forma relacionada y complementaria,

el cuidado y el fortalecimiento del desarrollo armónico e integral son las dos caras de la misma moneda (p. 40).

Del mismo modo, se reconoce que los momentos propios de la atención pueden ser de utilidad pedagógica o formativa ya que brindan oportunidades de interacción entre los adultos y los niños:

Los momentos del cuidado calificados como la alimentación, las prácticas de aseo, la generación de condiciones para el sueño, llevan implícitas acciones formativas, en tanto se convierten en espacios de intercambio y comunicación que transforman el cuidado en una experiencia pedagógica potenciadora del desarrollo. Así, hablar sobre los ingredientes de la comida, la forma de prepararla, los utensilios, es llenar de significado cognitivo y afectivo estos momentos.

Potenciar el desarrollo es así mismo educar desde los dos sentidos que tiene la educación en la sociedad; por un lado la adquisición de las pautas sociales que vinculan y adaptan al niño y niña con el medio social y la cultura de la cual hacen parte, y por otro, la posibilidad que tiene la educación de propiciar cambios sociales y culturales, desde el desarrollo individual y colectivo de los sujetos, que lleven a lograr cada vez una mejor sociedad (p. 40).

También plantea la articulación como diseño de situaciones, o ambientes, que permitan a los niños actuar y poner allí en marcha sus capacidades:

Potenciar es, también, diseñar y proveer ambientes enriquecidos que inviten a los niños y niñas a actuar, pensar, construir y comunicarse. En tal sentido, el Jardín Infantil es un espacio para vivir, a la vez que para jugar, compartir, aprender, soñar; allí los niños y las niñas permanecen largos periodos de tiempo, por ello es importante contar con materiales, juguetes, mobiliario, elementos en general apropiados para su edad y sus intereses, que permitan combinar la acogida, el afecto, la comodidad, la belleza, con la seguridad que se requiere para propiciar espacios agradables y motivantes tanto para los niños y las niñas como para los demás miembros de la comunidad educativa. Así mismo, potenciar y enriquecer es planear actividades y experiencias que lleven a los niños y niñas a explorar el medio, a continuar su curiosidad, a organizarla y ampliarla e igualmente a expresarla a través de los diferentes lenguajes propios de su edad (...) (p. 40).

En esta labor se señala un importante papel del educador inicial como diseñador de actividades e interacciones que potencien el desarrollo del niño (p. 41):

Para lograr esto se requieren maestras y maestros formados y abiertos a continuar su formación, que puedan acompañar, proveer, diseñar y planear un trabajo intencionado con los niños y las niñas. Este proceso implica comprender que existe un sujeto que construye su mundo activamente, con la mediación e interacción de un otro que le “lega el alfabeto cultural”, que le da significados culturales a los objetos, le muestra sus usos y le enseña las herramientas de la cultura. Este proceso se produce a través de unas formas de trabajo pedagógico

específicas para este nivel educativo, que si bien es necesario enriquecer y reconstruir continuamente, tienen una historia de la cual es necesario alimentarse; se trata de estrategias pedagógicas como los rincones, los proyectos, la investigación del medio, los talleres, las asambleas, por poner algunos ejemplos.

El papel de la educación inicial es, entonces, responder a la necesidad de atención a los niños y las niñas con independencia de la disponibilidad de tiempo para su cuidado por la jornada laboral de padres y cuidadores principales, diseñar ambientes enriquecidos de aprendizaje y articular diferentes actividades de cuidado propias del trabajo con niños de 0 a 5 años. Además, se debe tener en cuenta que muchas situaciones son oportunidades de trabajo con intención formativa. Esto implica tener una visualización de cómo se entiende el niño en las políticas públicas, la cual se aborda en el apartado siguiente.

#### *El niño como objeto de interés de las políticas públicas*

Este aspecto se aborda en el documento del *Lineamiento pedagógico y curricular* desde una mirada histórica del surgimiento de distintas consideraciones del niño y de algunas de sus concepciones subyacentes. En las páginas 26 a 28 de este documento se exponen las ideas que se plantean acá y que se ilustran con su respectiva cita textual. Un primer giro importante en la concepción del niño como sujeto de derechos y destinatario de las políticas públicas es la Declaración de los Derechos del Niño, la cual, pasa de la concepción del niño como menor de edad a sujeto de derechos, de garantías a dichos derechos y, con ello, beneficiario de políticas y potencial participante en las decisiones sobre su destino:

En el siglo XX las anteriores concepciones se fueron transformando a partir del surgimiento de la protección a los niños y niñas como problema de interés público. Esto se da con mayor fuerza y claridad a mediados de siglo, en 1959, cuando la ONU plantea el “Decálogo de los derechos del niño”, ya no como un esfuerzo aislado sino como un propósito de todas las naciones. A partir de esta formulación, cambia la concepción que se tenía de niño como “menor”, para asumirlo como “sujeto de derechos”, por lo cual su rol como ciudadano pasa de “beneficiario” a “sujeto social” con posibilidad de participar e incidir sobre su presente y futuro. Esta concepción se ve reflejada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño celebrada en 1989 y es incorporada a las leyes colombianas (p. 26).

En ese mismo sentido, se compromete a las familias, a la sociedad y al Estado a velar por sus derechos y a responsabilizarse por el bienestar general de la población infantil. De allí surgen nuevas necesidades en la política social interesada por estas poblaciones, que rápidamente comenzó a demandar el concurso del saber de disciplinas académicas como medicina, psicología, antropología, pedagogía o incluso economía:

La Convención de los Derechos de los Niños introduce el concepto de Protección Integral, que implica que la familia, la sociedad y el Estado asuman la responsabilidad de la protección de los niños, las niñas y los adolescentes, reconociendo sus derechos y regulando su protección a través de políticas públicas para garantizar su ejercicio o para restituirlos. De esta manera le otorga el carácter de imperativo normativo, entendiéndolo como que los Estados deben asegurar a todo niño o niña (persona menor de 18 años) el ejercicio y garantía de sus derechos (los reconocidos a todas las personas), la seguridad de su protección especial en casos de vulneración (negación del ejercicio del derecho), el restablecimiento en casos de violación (afectación del derecho) y la provisión de políticas sociales básicas (políticas públicas) para mejorar las condiciones de vida de la niñez y la adolescencia mediante el aseguramiento del ejercicio de sus derechos. Esta nueva concepción surge de la intervención de varias disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía, que le imprimieron un sello más social y humano, compartiendo con el derecho la posibilidad de legislar sobre realidades interdisciplinarias (p. 26-27).

Estas ideas se ven reflejadas y se adoptan definitivamente en los derechos constitucionales, las leyes y las políticas públicas nacionales y locales, en las que el impulso de la Constitución Política de 1991 de Colombia marcó un punto importante para el reconocimiento de los derechos fundamentales de la población infantil y del niño como sujeto de derechos (p. 27-28):

Así mismo, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos, aparece así como un derecho universal, asequible a todos independientemente de la condición personal o familiar.

Con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia, ley 1098 de 2006, Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, identificando y promoviendo 44 derechos y libertades de niñas, niños y adolescentes, y especificando las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado frente a ellos; así como las medidas para preservar y restituir sus derechos en caso de que sean vulnerados. En este mismo sentido, en el artículo 29 del Código, se establece que:

(...) desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación Inicial...

De manera específica, la Política de Primera Infancia reconoce al niño y a la niña, desde la gestación hasta los 6 años, como sujeto pleno de derechos, sin importar los distinguos de edad, género, raza, condición biológica, etnia o estrato social; y como ser único, con una especificidad. Igualmente, recoge la concepción que se ha construido en la actualidad, alrededor de lo que son y representan las niñas y los niños como seres sociales activos en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica personal, biológica, psíquica, social y cultural en expansión, que debe ser valorada y respetada. Dentro de esta concepción amplia de niño y niña, en la política la primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos, y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.

En síntesis, se plantea que se concibe la educación inicial en perspectiva de derechos. Esto significa que se reconoce al niño como sujeto titular de derechos, de garantías a los mismos, y como actor que puede tener parte en las decisiones que afectan su propio bienestar. El aseguramiento de este bienestar se relaciona con el derecho a recibir educación inicial con calidad, que se articule con otras formas de atención de acuerdo con su desarrollo y al potenciamiento de sus capacidades en el importante periodo de crecimiento de la primera infancia. En la siguiente sección se muestra cómo se plantea la manera en que debe organizarse la educación inicial con base en el *Lineamiento pedagógico y curricular*,

#### *Cómo se debe organizar la educación inicial*

Esta sección abarca el tema del modelo ideal o el deber ser de la educación inicial en el documento de *Lineamiento pedagógico y curricular*. Para ello se abarcan estos temas en las líneas siguientes: ubicación social del niño y del saber de la educación inicial, surgimiento de la educación inicial como campo, tensiones y discusiones en torno al carácter de la educación inicial, y particularidades de la educación inicial y su articulación con otros niveles.

#### **Ubicación social del niño y el saber de la educación inicial**

Se parte de la idea de que la organización de la educación inicial debe provenir de la reflexión y la construcción colectiva sobre la ubicación del niño, entre actores locales, instituciones administradoras del Distrito en Bogotá, jardines infantiles y universidades. En consecuencia, se plantea esta manera de construcción como parte del proceso que finalizó con el documento de *Lineamiento pedagógico y curricular*, tal como se plantea en la siguiente cita:

La reflexión sobre las particularidades de los niños y niñas en primera infancia, sus intereses, sus gustos, las relaciones consigo mismo y con los demás, sus formas



de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir, sirvieron de guía para interrogar el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas y aquello que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y colegios. Estas y otras preguntas fueron abordadas desde la experiencia institucional acumulada, el conocimiento y las apuestas conceptuales propuestas históricamente en el Distrito y desde los aportes teóricos, políticos y normativos del orden nacional e internacional. Producto de este conocimiento y con la retroalimentación de maestras y maestros de colegios y jardines infantiles, de representantes de universidades con programas de educación infantil, así como de expertos en infancia, después de dos años de permanente trabajo se presenta este lineamiento como la apuesta que Bogotá hace por una educación inicial comprometida con el potenciamiento del desarrollo y con la garantía de derechos de los niños y niñas en primera infancia (p. 7).

Con lo anterior se busca, además, que el documento sea una base que sirva para otra construcción colectiva: la de pensar y desarrollar ideas propias en las instituciones de educación inicial para el diseño de sus planes, pensando en la historia de cada institución, y en lo particular y distintivo que en cada jardín infantil, se pretende ofrecer como formación a los niños.

Asumiendo, entonces, que la educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia; y teniendo en cuenta que, acorde con nuestra normatividad, esta educación se puede brindar desde la modalidad de atención integral a la primera infancia (ofrecida por la SDIS y los jardines privados a niños y niñas que se encuentran entre los 3 meses y los 5 años de edad), o desde la modalidad de educación formal (ofrecida por la SED y los colegios privados a niños y niñas de 3 a 6 años), la administración distrital asume el compromiso de construir conjuntamente un lineamiento pedagógico en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Esta es una oportunidad para revisar las experiencias de las dos entidades a la luz de propuestas teóricas, experiencias, políticas y normas nacionales e internacionales, de reconocer los avances, e identificar las tensiones y dificultades, para que, como apuesta de ciudad, se repiense el sentido de la educación inicial. Adicionalmente, en este sentido, se reconozca lo que desde los jardines infantiles y colegios se debe ofrecer a niños y niñas en primera infancia, y las prácticas pedagógicas pertinentes, teniendo en cuenta la importancia de este ciclo vital, sus características de desarrollo, sus gustos, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir (p. 11-12).

### **Surgimiento de la educación inicial como campo**

Uno de los temas de reflexión del apartado anterior es el carácter de la educación inicial. Se muestra que históricamente en las políticas colombianas concernientes a la educación inicial, sugen temas que van integrar el patrimonio de lo que hay que tener en cuenta en la educación inicial: 1) especificidad de es-

te nivel educativo que no lo reduzca a la preparación para la escolarización, 2) división de énfasis según periodos evolutivos de los niños, 3) consideración de dimensiones del desarrollo y de campos que definen el aprendizaje o posibles campos del contenido de la formación que los niños reciben en la primera infancia, 4) estrategias de articulación para el paso a la educación básica y 5) trabajo articulado con las comunidades locales de los niños. En la siguiente cita se muestra este recorrido histórico (p. 16-17):

Pero será en 1984, a través del Decreto 1002, que se crea un Plan de Estudios para todos los niveles, áreas y modalidades del sistema educativo. Dicho decreto propuso que en la educación preescolar no se determinarían ni grados ni áreas y dio lineamientos para la realización de actividades integradas en términos de:

(...) aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño; utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad; adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con las características del desarrollo; utilizar el juego como actividad básica; propiciar el trabajo en grupo, el espíritu cooperativo y la amistad y el desarrollo de la autonomía del niño y además servir como aprestamiento para la educación básica primaria (MEN, 1984).

En este mismo año, después de varios ajustes se publica el *Currículo de preescolar* (niños de 4 a 6 años), el cual se reeditará en 1986. En él se proponían 4 estrategias básicas de trabajo: el juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia. No se puede dejar de registrar la creación en el MEN (1988), del grupo de Educación Inicial (apareciendo así este término), que tenía como propósito desarrollar y promover a nivel nacional estrategias y programas que permitieran:

(...) ofrecer al niño y a la niña desde su concepción hasta los 7 años, condiciones favorables para su socialización y desarrollo integral, mediante acciones que involucren a la familia, al grupo social, a la escuela y al Estado, con el propósito de valorar y desarrollar todas sus potencialidades (MEN, 1996).

Dentro de las estrategias y los programas propuestos estuvieron, por un lado, los no convencionales, orientados a mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas en su familia y en su comunidad, tales como Pefadi, Supervivir y Apoyo al Componente Pedagógico de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar; y, por otro, los programas referidos específicamente a los niños de 4 a 7 años como la cualificación del preescolar y la articulación entre este y el primer grado de básica primaria. Así mismo, el ICBF formula el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) en el que basan su trabajo con los niños y niñas de 2 a 6 años los Hogares Comunitarios y los Hogares Infantiles s. En el Proyecto, la atención integral al preescolar se concibe como:



(...) una estrategia de humanización de la vida, donde sea posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, la comprensión, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía (ICBF, 1999).

En este proyecto se estructuran las etapas del desarrollo así: primera edad (1er año de vida), infancia temprana (2do al 3er año), edad preescolar (3er al 5to. año), transición (5 a 6 años). Los principios pedagógicos son la vida familiar, el juego de roles y la vida en grupo. La organización del tiempo y del espacio escolar se hace a través de momentos pedagógicos que serán los que ayuden al manejo del antes, el ahora y el después. En este proyecto encontramos una definición de los 3 a 5 años como edad preescolar, y de los 5 a 6 años como transición a la escuela primaria.

Este último planteamiento del proyecto del ICBF será coherente con la Constitución Política de 1991 y a lo largo de la década de los noventa, cuando la educación de los niños menores de 6 años se reglamenta con mayores precisiones. Vale la pena resaltar cómo este proyecto contemplaba la necesidad de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, superando la visión asistencialista con la que fueron creadas las primeras instituciones del ICBF.

En cuanto a las principales reglamentaciones que se dieron en la década de los noventa, podemos mencionar la creación del grado cero (0), en el marco de la política del Plan de Apertura Educativa del MEN de 1992, como único grado obligatorio de la educación preescolar para los niños de 5 años. Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta para el grado cero estaba basada en los planteamientos de la pedagogía activa y en los enfoques constructivistas para la lengua escrita y el conocimiento matemático. Se sugieren como estrategias para el trabajo pedagógico, el juego, el trabajo por proyectos pedagógicos y la participación de la comunidad.

Posteriormente, la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, se refiere a la educación preescolar como la que se imparte entre las edades de 3 a 5 años, siendo obligatoria a los 5 años. Posteriormente, la resolución 2343 de junio 5 de 1996, en la cual se establecen los indicadores de logro curriculares, los formula para el conjunto de grados del nivel preescolar en 5 dimensiones: corporal, comunicativa, dimensión, ética, actitudes y valores y estética.

Por último, en julio de 1998, en la serie *Lineamientos curriculares* (en la cual se publican las directrices para todas las disciplinas de la educación formal), se presentan los lineamientos pedagógicos del preescolar, en los que se retoman los planteamientos de Delors, hechos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Tailandia (1990), que habla de los cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Igualmente se reorganizan las dimensiones del desarrollo y

se mencionan las siguientes: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

De manera análoga, se plantea la evolución de estos mismos temas en el ámbito de la política educativa del Distrito Capital de Bogotá, que marca los pasos en el proceso que va del surgimiento de las ideas a las propuestas específicas actuales del documento que acá se reseña (p. 20):

Como ya se ha planteado, será a partir de la década del 2000 cuando se empiece a hablar de Educación Inicial propiamente dicha y es el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), hoy Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), la institución que por sus circunstancias políticas y misionales ha desarrollado más ampliamente este concepto. Tres documentos publicados por este organismo son las referencias obligadas al desarrollo del concepto, sin desconocer que paralelamente en las universidades, a finales de la década del 90, se inicia este debate que se verá reflejado en las reestructuraciones de los programas de formación de maestros y maestras realizadas para adecuarse al decreto 272 de 1998 del MEN. En el año 2000 el DABS publica el "Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales". Este documento recoge las políticas internacionales y se ubica en una perspectiva de derechos, convirtiéndose en el primer documento publicado de lineamiento que habla explícitamente de orientaciones para la educación de niños y niñas de 0 a 5 años, pues el que podríamos citar como documento precedente, el Proyecto Pedagógico Comunitario del Instituto de Bienestar Familiar, se dirige a niños entre 2 y 6 años.

Posteriormente, en 2003, se publica el documento *Desarrollo infantil y educación inicial*, en el que se utiliza explícitamente el término de *educación inicial*. Incluso se puede afirmar que esta se define como un concepto que recoge de manera más clara y abierta lo planteado en las políticas internacionales mencionadas en la primera parte de este documento. El texto se presenta dentro del "Proyecto Mundos para la Niñez de 0 a 5 Años: Educación Inicial".

Como propuesta pedagógica de la SDIS se encuentra el "Cubo Pedagógico" en el que se definen los principios básicos orientadores para los jardines de esta secretaría. El cubo tiene tres vectores: el qué: las dimensiones del desarrollo; el cómo: las estrategias de aprendizaje; y el con quiénes: los niños y las niñas según sus edades.

Posteriormente el documento *La calidad en la educación inicial: un compromiso de ciudad*, de 2008, amplía algunos referentes de la educación inicial y enfatiza en una perspectiva de atención integral como garantía al ejercicio complementario de los derechos. Aquí se realizan varios movimientos: del enfoque asistencialista al de garantía integral de derechos; del Estado que remedia, al Estado que garantiza, promueve y previene; por último, de una responsabilidad del Estado a una corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad.

Cabe destacar que en las perspectivas introducidas en la política distrital ha comenzado a ser más

claro, además de los aspectos contemplados anteriormente, la introducción de la perspectiva de derechos como marco orientador. Estos desarrollos en la institucionalidad muestran consenso en los puntos anteriores, pero han tenido también tensiones y discusiones frente a puntos particulares que se exponen en el siguiente apartado.

*Tensiones y discusiones en torno al carácter de la educación inicial*

Uno de estos puntos de tensión se ha dado entre asistencialismo y orientación pedagógica. Básicamente, se trata de una discusión sobre si en las instituciones de educación inicial debe primar la asistencia social a los niños y el cuidado básico o el trabajo con orientación pedagógica y considerarse las escuelas específicamente dirigidas a los niños más pequeños. A esto se añade el hecho de que el énfasis del cuidado tradicionalmente ha sido una idea más compensatoria, dirigida a la población de los estratos socioeconómicos más bajos desde las instituciones públicas, mientras que la orientación pedagógica tradicionalmente ha sido predominante en instituciones privadas que atienden a niños de nivel socioeconómico más alto. La posición del *Lineamiento pedagógico y curricular* se resumen en que la orientación pedagógica debe primar en articulación con otras actividades de cuidado de los niños, como una idea ligada a la atención integral. Idea que se expone en la siguiente (p. 18-19):

Desde los inicios de la Educación Inicial se observan dos tendencias, una llamada comúnmente asistencialista y otra con una orientación más pedagógica. Estas dos tendencias serán comunes a la gran mayoría de países de América Latina, incluso se registra en algunos países europeos. La primera considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán lo más importante en la atención de niños y niñas; la segunda incorpora la idea de que los niños y niñas de estas edades requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares.

Desafortunadamente, esta diferencia estará marcada por la clase social de los niños y las niñas, es decir, los modelos asistenciales serán más propios de las instituciones oficiales que atienden menores de las clases bajas o sectores pobres de la población. Esta tendencia está acompañada con la idea de que la atención a las necesidades básicas y la formación de hábitos es lo prioritario para estos sectores. Lo anterior está ligado a la idea de pobreza como un problema individual y no como un problema de la misma estructura de la sociedad. Los modelos pedagógicos, por el contrario, serán más propios para la atención de las clases medias y altas de la población; allí se considera que los aspectos de atención y cuidado los satisface la familia y la institución educativa tendría que concentrarse en los de índole pedagógico. Estas ideas sostienen la fuerte

diferenciación y discriminación social entre sectores que nuestra sociedad mantiene, incluso hoy en día.

Ahora bien, esta diferenciación entre asistencialismo y trabajo pedagógico es uno de los problemas más sentidos en la educación de los primeros años, aunque no se puede desconocer, como se ha mencionado con anterioridad, que para las instituciones públicas del ICBF ha existido una intencionalidad, e incluso orientaciones precisas, para que el aspecto pedagógico se complementa con los de cuidado. En este sentido, se comparte la idea de Malajovich (2000) cuando plantea que la diferencia está más en la intencionalidad que en las actividades mismas, elemento fundamental a tener en cuenta en la formación de maestros y maestras.

Otro punto importante de tensiones ha sido entre la educación inicial como un nivel educativo con su propia especificidad o como “preparación” para la primaria. Aunque con menos fuerza, se muestra otra posible segregación de clase, en la cual los niños de nivel socioeconómico más alto realizan actividades más enriquecidas y los de más bajos niveles, a actividades que simplemente los preparan para un nivel siguiente. Este punto se ilustra con la siguiente cita (p. 19-20):

La tendencia de potenciamiento del desarrollo surge desde los años 70 y se ha venido trabajando sobre todo con las artes, la literatura y el juego, pero quedó relegada a unas pocas instituciones que atendían a niños de sectores medios y altos, cuyos padres compartían la idea de que la finalidad de las instituciones era proporcionarles espacios y experiencias que potenciaran su desarrollo y dejaban la preparación para la educación formal a los colegios en el grado de transición. Ahora bien, dentro de la tendencia de preparación para la primaria, podemos decir que incluso hoy en día se encuentran a la vez dos orientaciones que se imbrican pero que vale la pena diferenciar. Una de ellas, como ya decíamos, más dedicada a la preparación de los niños para la escuela primaria y otra en la cual el fomento de la precocidad y la estimulación temprana son los objetivos.

La relacionada con la preparación para la escuela primaria, la vemos en el afán de muchos jardines porque los niños y las niñas se preparen rápido para la educación formal, ya que no se puede perder el tiempo. Aquí encontramos el llenado de guías desde los 2 años y a veces desde más temprano; se trata de repetir los números, de escribirlos, de aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad, de aprender las vocales y las letras. El desarrollo de la motricidad fina parece ser uno de los principales objetivos. Las tareas para la casa aparecen muy pronto. La segunda, relacionada con la precocidad y la estimulación, plantea que a los niños y las niñas hay que desarrollarlos tempranamente, pensando, como en el caso anterior, que esto les mejorará su trabajo en la escuela. Se trata de aprender a leer y escribir lo más rápido posible, ojalá que ingresen al grado de transición (5 años) con ese aprendizaje. Lo mismo en las demás áreas; por ejemplo, en matemáticas ya no sólo se espera el conocimiento de los números sino el dominio de las operaciones.

Este énfasis en la preparación para la primaria, si bien aparece en los documentos oficiales, no es el único ni el que más fuerza tiene, pues se puede observar que aspectos como la lúdica, la participación y la integralidad son los principios que se plantean para esta etapa educativa.

*Particularidad de la educación inicial y su articulación con otros niveles de educación*

Finalmente, dados algunos consensos y algunas controversias que se expusieron sobre el espacio de educación inicial, se dan indicios sobre el carácter que debe tener esta educación. Así:

(...) las instituciones que atienden los niños y niñas entre 0 a 5 años son “escuelas”; o sea, las primeras instituciones públicas a las que asisten con regularidad los niños y niñas fuera del medio familiar. Sin embargo, esto no quiere decir que los jardines infantiles tengan un carácter formal en el sentido clásico del término; es decir, que los niños y niñas vayan a ellos a aprender unos contenidos delimitados que tendrán luego que demostrar a través de evaluaciones que los han adquirido para poder continuar con otros aprendizajes y pasar a un grado posterior (p. 36).

Con este punto se destaca un principio importante del *Lineamiento pedagógico y curricular*: el jardín infantil se considera un espacio educativo, pero eso no implica que en él se realicen actividades típicamente escolares de la educación básica. Es un espacio o nivel educativo con características particulares en la actividad que propone. Dichas características son planteadas a través del concepto de currículo que maneja, según el cual se puede hablar de currículo en educación inicial sin que eso signifique dedicarse exclusivamente a preparar para la escolarización posterior. En el documento esta idea se plantea así:

(...) hablar de currículo no implica –y esa es tal vez la principal apuesta– centrar el trabajo del jardín infantil o el colegio en estos primeros años en prepararlos para la escolarización posterior, aspecto que desafortunadamente es el que con mayor énfasis se presenta en la educación que en la actualidad se imparte en este rango de edad. Lo anterior no quiere decir que no existan unos aspectos específicos para ser trabajados con los niños y niñas durante la etapa de Educación Inicial; por el contrario, estos aspectos existen y por ello es que se habla de currículo, entendiendo éste como la especificación de los por qué y para qué van los niños y niñas a los jardines infantiles y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hace en ellos.

Se comparten las ideas de muchos educadores infantiles (Zabalza, Frabboni) sobre la importancia de formular currículos para la educación de los niños y las niñas de 0 a 5 años, como proyectos educativos sociales y culturales que orienten lo que se quiere de la infancia temprana para buscar una sociedad más justa y mejor. Por ello, este lineamiento pedagógico y curricular se constituye en una herramienta que

debe ser recontextualizada en cada jardín o colegio, y por los equipos de maestros y maestras, de acuerdo con su proyecto pedagógico, con sus saberes y con las características y particularidades de los niños y las niñas (p. 39).

El carácter específico de la educación inicial no riñe con la propuesta de la SED, la cual plantea un sistema de educación por ciclos. De hecho, plantea una articulación con el primer ciclo de educación básica, y divide la educación inicial, una dirigida al periodo de 0 a 3 años y otra al periodo de 3 a 5 años (p. 20):

Esta reflexión se articula con la propuesta de la SED de pensar una organización escolar por ciclos, que supere la fragmentación que traen los niveles y grados y permita pensar dicha organización a partir del reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos con intereses, gustos, formas de relacionarse, de aproximarse a los conocimientos y la cultura, vinculados a unas características de desarrollo. En ese orden de ideas, la SDIS y la SED proponen asumir la Educación Inicial como una etapa con sentido en sí misma, la cual se divide en dos ciclos: uno de cero a tres años y otro de tres a cinco años, que tendrá su continuidad en el Primer Ciclo propuesto por la SED (de cinco a ocho años). Es para la etapa de Educación Inicial que se construye el lineamiento pedagógico y curricular, con el fin de brindar elementos que contribuyan a garantizar el derecho a una Educación Inicial de calidad para los niños y niñas de la ciudad.

Dicha integración se ha planteado desde áreas específicas, como las propuestas que articulan el trabajo en primer ciclo de la educación básica y el desarrollo de ideas como el trabajo en campos de pensamiento, como se expone en la siguiente cita del *Lineamiento pedagógico y curricular* (p. 21-22):

Por último, en el 2009, la Secretaría Distrital de Integración Social elabora los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, como una apuesta y compromiso por cualificar las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas y de cuidado que se dan en ellas. A partir de un proceso de consulta y construcción colectiva se definen cinco estándares, que desde la perspectiva de derechos buscan garantizar una atención integral de calidad a la primera infancia en todas las instituciones de Educación Inicial del Distrito, estos son: Nutrición y Salubridad, Ambientes Adecuados y Seguros, Proceso Pedagógico, Talento Humano y Proceso Administrativo. Así mismo, durante la década del 2000 la Secretaría de Educación del Distrito publica algunos documentos que orientan la Educación Inicial específicamente en el grado de transición. El primero de ellos es “Orientaciones para promover el desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial” (2001). En él se asume la idea de reconocer la Educación Inicial como una etapa decisiva para lograr el desarrollo integral de los niños y las niñas, así como para compensar las carencias económicas, sociales y culturales que complejizan la experiencia escolar de muchos niños y niñas y que les ubican en situación de desventaja respecto a quienes han tenido



acercamientos a las formas de aprender propias de la institución escolar.

En este sentido, el documento se presenta como una herramienta con aportes conceptuales, metodológicos y didácticos orientados al desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales, formación en valores y desarrollo moral en los niños y las niñas que se encuentran matriculados en el grado de transición en los centros educativos, o que asisten a instituciones de cuidado, protección y bienestar. El texto, aunque trabaja fundamentalmente las 4 competencias señaladas, se podría decir, intenta trabajar un marco cercano a los planteamientos de la década anterior producidos por el MEN. En cuanto a las formas de trabajo, menciona el juego y el trabajo por proyectos, por preguntas o por centros de interés.

*Respuestas grandes para grandes pequeños: lineamientos primer ciclo de educación formal en Bogotá, de preescolar a 2° grado* (SED, 2006), reconoce que existe:

(...) una desarticulación entre el preescolar y la primaria: en preescolar importa el niño o la niña como tal. El sujeto, su situación, su bienestar, su desarrollo. Muchos actores en la primaria todavía asumen que lo importante es el aprendizaje y los resultados académicos. Reconocen más al alumno o alumna que al niño o niña que hay en ellos.

Esto se ve reflejado en aspectos como altas tasas de repitencia en el primer grado de básica primaria, y falta de motivación y abandono temprano de la escuela. Es por ello que la SED propone “generar un modelo pedagógico y organizativo para el colegio, que tenga en cuenta la singularidad infantil, la vigencia de los derechos de la infancia y garantice las condiciones, los ambientes y las relaciones propicias para su desarrollo integral, su bienestar y su felicidad.” Así, plantea la organización escolar por ciclos, siendo el primero el que articula el grado de transición con los de 1° y 2° de básica primaria. Para ello, el lineamiento propone para el trabajo pedagógico que:

(...) el equipo de maestras y maestros del Primer ciclo diseñará estrategias, proyectos y acciones que logren superar la inconveniente división instrumental entre Áreas y Dimensiones: en consecuencia, el desarrollo intelectual, el juego, la emocionalidad, el pensamiento, la expresión artística y la motricidad serán esenciales en los planes de trabajo y las relaciones con todos los niños y niñas de todo el primer ciclo, sin exclusiones o divisiones arbitrarias.

Posteriormente, en 2008, la SED publica la serie de documentos *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: orientaciones curriculares por campos de conocimiento*, en los cuales se presentan los lineamientos para los campos de pensamiento matemático, histórico, comunicación, arte y expresión, y ciencia y tecnología para los distintos ciclos, siendo

el primer ciclo. Para este último, la idea de la organización curricular por campos permite superar la fragmentación por áreas y asignaturas, y aproximarse a una propuesta que reconoce las dimensiones del desarrollo de los niños y las niñas.

Este punto merece algunas precisiones. De acuerdo con el *Lineamiento pedagógico y curricular*, la educación inicial debe tener las siguientes características:

- Contar con planeación y reflexión que recontextualicen y ubiquen lo que plantea el *Lineamiento pedagógico y curricular* a planes pedagógicos y entornos específicos del jardín infantil y de crecimiento de los niños.
- Articularse con otros niveles educativos, especialmente el que le sigue, la educación básica, guardando su propia especificidad en el tipo de situaciones y actividades educativas, que consideran aspectos propios del desarrollo temprano de los niños.
- Debe entenderse como un derecho y como un campo en el cual se ejercen los derechos de los niños en convivencia.
- Concebirse como un espacio educativo, donde prima la actividad pedagógica, pero que requiere de articulación con otros aspectos de la atención a los niños: salud, nutrición, cultura, recreación, entre otros. Y con ellos pasa a integrar parte de la atención integral a la primera infancia.
- Definir un currículo con actividades a realizar y explicitar por qué y para qué dichas actividades con el niño y la niña, en relación con su entorno y con las necesidades en diferentes periodos y campos de desarrollo. En este punto se incluye la consideración sobre las dimensiones del desarrollo, los campos de pensamiento y los pilares de educación inicial, que se definen con más detalle en la siguiente sección.

### **Estructura dada como lineamiento a la educación inicial de Bogotá**

En esta sección se muestra la estructura del *Lineamiento pedagógico y curricular* de Bogotá, que se desprende del desarrollo de los dos apartados anteriores. Dicha exposición de la estructura en tres partes: ideas sobre el desarrollo del niño y de la niña, ejes básicos de la educación inicial y estructura del lineamiento base para la educación inicial.

#### *Ideas sobre el desarrollo del niño y de la niña*

El documento reconoce que en el desarrollo inicial hay aspectos universales como comunicarse, interactuar con otros, organizar y dar sentido al mundo circundante, aunque su manera de especificarse puede variar mucho según las pautas de actividad de los entornos en los cuales crecen los niños (cultura). En este marco de ideas, parece haber una influencia más fuerte de la impronta biológica en los



primeros periodos, con una cultural que se hace más marcada a medida que el niño crece:

(...) entre más nos alejemos de los primeros meses de vida del sujeto, la maduración se limita a abrir posibilidades que el entorno se encarga de aprovechar en mayor o menor medida, determinado esto por las prácticas sociales y culturales del contexto al que pertenezca el sujeto (p. 35).

Existe una fuerte influencia no solo cultural, sino del momento histórico en el cual se vive:

(...) uno de los principales determinantes de las características derivadas del momento histórico es la concepción de niño y de niña que existe en un determinado momento, puesto que ésta va a establecer la existencia, forma de cuidado, de educación, de espacios físicos y sociales y de relaciones establecidas con ellos y ellas, como ya se ha señalado (p. 36).

#### *Ejes básicos de la educación inicial*

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, se plantean los siguientes ejes articuladores de la educación inicial (p. 43-44):

- *Del reconocimiento de la individualidad y la diversidad de los niños y las niñas.* Cada niño y niña es un ser único e irrepetible; por tanto, los y las maestras reconocen esa individualidad mediante un trabajo educativo que fomenta y respeta la diversidad infantil.
- *Del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos.* Esto implica reconocerles como interlocutores válidos y propiciar su participación y vinculación como actores que construyen y propician dinámicas para su formación y desarrollo.
- *Del reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas.* En la educación infantil existen dos polos, uno lo conforman las capacidades naturales e intereses de niños y niñas, y el otro lo que maestras y maestros quieren enseñar; es, entonces, esencial que las actividades propuestas por las maestras compaginen, profundicen y amplíen los intereses y las capacidades de los niños y las niñas.
- *De la reflexión y de la búsqueda de sentido de la experiencia.* La actividad por sí sola no constituye experiencia; la experiencia como ensayo o experimento supone reflexión y expectativa frente a las consecuencias que fluyen de ella. Cuando la acción produce cambios pensados y aprovechados para el crecimiento, la vivencia se llena de sentido, se vuelve significativa. Esto implica que el sentido de la acción pedagógica está en la posibilidad de que los niños y las niñas tengan verdaderas experiencias y se abandonen las acciones mecánicas.
- *De la construcción de ambientes pedagógicos favorables para el desarrollo de niños y niñas.* El

ambiente pedagógico refiere tanto a los espacios y su organización, como a las relaciones que se dan en ellos. La acción pedagógica no es el fruto de la improvisación, pero tampoco de la programación rígida e inflexible, sino de la preparación y anticipación de contextos y de relaciones que faciliten la comprensión y el crecimiento compartido.

- *Del buen trato.* Desde este principio se hace referencia a la relación educativa, en la que todas las personas guían y orientan sus acciones y relaciones basadas en el respeto a la dignidad e igualdad humanas, y en la promoción de relaciones fundadas en el afecto.
- *De la investigación e indagación.* Para maestras y maestros significa tener una actitud permanente de cuestionamiento, problematización, reflexión, estudio y replanteamiento del hacer cotidiano. Respecto a los niños y las niñas, implica promover la acción y la reflexión a partir de preguntas, intereses, descubrimientos y vivencias, así como de sus ideas, emociones y situaciones particulares.
- *Del reconocimiento de la incertidumbre en el trabajo pedagógico.* Se trata de reconocer y aceptar la incertidumbre y el azar en el quehacer pedagógico. Esa incertidumbre es ausencia de certeza y, lejos de ser una amenaza, nos acerca al campo de la creatividad, de la posibilidad de inventar y convertir los hechos casuales en acontecimientos o experiencias significativas, productoras de aprendizaje, conocimiento y crecimiento. Implica reconocer que todo en la vida está en relación y, por ello, son innumerables los caminos y las conexiones posibles con la experiencia y el asombro que antecede al descubrimiento.
- *De la coparticipación con la familia.* La educación inicial logra su objetivo a partir del trabajo conjunto entre la institución educativa y la familia, entendiendo que esta es el escenario fundamental para el desarrollo infantil y, por ende, debe estar vinculada y participar de manera activa en todos los procesos que realice el jardín infantil.

A estos aspectos se añade la formación para la ciudadanía y los derechos, eje transversal de toda la formación en educación inicial:

En este sentido es indispensable comprender que “reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad. Tanto en el plano individual como colectivo, es necesario crear espacios, facilitar condiciones y construir mecanismos que permitan el pleno ejercicio de la autonomía, el reconocimiento de sus propios derechos, la exigencia de su cumplimiento y el rechazo de su vulneración.”, ello es posible no solo desde la creación de planes, acciones, programas y servicios, sino también desde la formación

que se promueva en la Educación Inicial desde perspectivas como la participación, género e inclusión social. La participación, entonces, es asumida desde una perspectiva política y cultural que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, no solo del derecho a la “... protección y la atención de sus necesidades por parte de la sociedad, sino que cuentan también con derechos civiles y políticos, que restituyen para ellos y ellas libertades básicas específicas que promueven su calidad de vida en la niñez. Con esto se da un mayor reconocimiento al niño y la niña como ciudadano y como sujeto, lo que de alguna manera se traduce en la posibilidad de una mayor participación social de la infancia (p. 42).

### *Estructura del lineamiento base para la educación inicial*

Los principios del eje anterior se operativizan con los componentes estructurantes del *Lineamiento pedagógico y curricular*. Dichos componentes son: pilares del desarrollo, dimensiones del desarrollo, ejes de trabajo pedagógico y desarrollos por fortalecer. A continuación se explica su participación en este modelo de educación inicial y su articulación.

En los pilares del desarrollo se retoman los elementos fundamentales propuestos en la *Política Pública de Primera Infancia* –el juego, el arte y la literatura–, a los que se suma la exploración del medio, para proponerlos como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a la vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura.

(...) los pilares de la Educación Inicial que vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil. Al ubicar estos pilares en el plano pedagógico, es decir, en las formas en que ellos se incorporan en las instituciones de Educación Inicial, se pone en evidencia su relación con estrategias pedagógicas que se llenan de sentido gracias a ellos, potenciando el desarrollo de las dimensiones (p. 46-47).

Los pilares son, entonces, formas de relación de los niños y las niñas consigo mismos, con el mundo, con otros niños y con los adultos para dar sentido a su propio entorno. Ellos dan sentido a las actividades pedagógicas particulares que se realicen; dirigen la elaboración de posibles prácticas pedagógicas, como se expone en la siguiente cita del *Lineamiento* como guía de posibles prácticas pedagógicas en este marco de referencia:

El “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” propone al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares de la educación para la primera infancia, al reconocer en estos elementos las formas primordiales a través de

las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, promoviendo a la vez su desarrollo integral. El lineamiento se constituye, en esta medida, en una herramienta que brinda orientaciones a los jardines infantiles y colegios que atienden niños y niñas en primera infancia para reflexionar y estructurar su práctica pedagógica (p. 7).

En el *Lineamiento* las dimensiones del desarrollo son entendidas de la siguiente manera (p.47-48):

Plantear un lineamiento pedagógico para la Educación Inicial conlleva a pensar en una concepción de desarrollo humano, desde la cual se reconoce que cada uno de los factores que integran e inciden en la construcción del sujeto que son relevantes.

Amar y Abello (2004) plantean las dimensiones del ser humano no como compartimentos separados sino como parte de un todo, de manera que en cada una de ellas coexiste una serie de componentes. Esto posibilita una manera de ver cada dimensión desde el reconocimiento de sus especificidades e iniciar la reflexión sobre los puntos de encuentro, puesto que sólo desde la particularidad de cada una de ellas, es posible entender la integralidad del ser humano. Para este caso, se proponen cinco dimensiones del desarrollo infantil: *personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva*. Es pertinente aclarar, en primer lugar, que las dimensiones son el marco general para entender el proceso de desarrollo infantil, mas no se plantean como áreas del conocimiento a atender desde el punto de vista educativo, ni se deben confundir con ellas. En segundo lugar, las dimensiones no se desarrollan automática ni homogéneamente, lo que conduce a valorar la importancia de la intervención a través de la educación con el fin de fortalecer las adquisiciones infantiles, promoverlas a estados o complejizarlas y sentar las bases de un desarrollo equilibrado e integral del niño y la niña (SDIS, 2003).

Las dimensiones del desarrollo son, entonces, partes constituyentes del desarrollo del sujeto que crecen de manera integrada y que se pueden optimizar con el tipo de actividades que se realicen. En este sentido, se rigen por los fenómenos observados en el desarrollo porque hacen parte de él:

Finalmente, es importante enfatizar, tal y como se verá en este documento en el apartado relacionado con cada una de las dimensiones del desarrollo, que estas han sido abordadas desde distintas perspectivas teóricas, en la medida que ellas han centrado sus aportes más en el estudio de unas dimensiones que de otras. También es importante precisar que pese a las diferentes perspectivas teóricas que han estudiado el desarrollo infantil desde sus diferentes dimensiones, ellas están interrelacionadas y dependen unas de otras (su separación se hace por efectos metodológicos y didácticos); que si bien se pueden observar algunas tendencias en el desarrollo de niños y niñas, se observan diferencias individuales (no hay patrones fijos y únicos) y es altamente influenciado por la sociedad y la cultura. Igualmente niños y niñas

tienen un papel activo en su propio desarrollo y no hay una linealidad en el mismo: se observan fluctuaciones, avances y retrocesos.” (p. 30).

Los ejes de trabajo pedagógico que constituyen los componentes de las dimensiones sobre los cuales se organiza el trabajo; permiten determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer el desarrollo de las dimensiones en el escenario educativo. No se conciben como aspectos cerrados, lineales o secuenciales; más bien, son referentes para la organización de la acción pedagógica con los niños y las niñas reconocidos como sujetos activos, propositivos, únicos, pensantes y sensibles.

Los ejes dan respuesta a la pregunta sobre qué aspectos se deben trabajar en la cotidianidad del jardín infantil para propender por el desarrollo integral de niños y niñas; proponen campos de trabajo que potencian el desarrollo de cada dimensión, para lo cual los maestros y las maestras deben diseñar experiencias que, aunque en la mayoría de las ocasiones tendrán un énfasis sobre la particularidad de una dimensión, no implican exclusivamente el fortalecimiento de ella sino que posibilitan que se robutezcan otras y otros ejes, logrando su integración desde la práctica pedagógica.

Un ejemplo que podría ilustrar la relación entre pilares, dimensiones del desarrollo y ejes de trabajo pedagógico es la realización de una experiencia de dramatización de un cuento (Fábula de la Ratoncita Presumida) que ha sido leído con niños y niñas del grupo de tres años de edad. Si bien la maestra podría proponerse la Comunicación Oral como Eje de trabajo pedagógico, para potenciar la Dimensión Comunicativa (la comunicación oral se hace presente en la planeación de la dramatización, en la preparación y en la dramatización misma), a través de esta experiencia se hace presente también la Dimensión Corporal (el movimiento, la expresión y la creatividad del cuerpo), la Dimensión Artística (a través de la experiencia plástica y dramática), la Dimensión Personal social (a través de los consensos para la dramatización) y la Dimensión Cognitiva (a través del reconocimiento de los personajes, sus roles y relaciones) (p. 48).

En consecuencia con lo anterior, el modelo también incluye los desarrollos por fortalecer, a manera de pautas pedagógicas para el trabajo con las dimensiones y para realizar observación y seguimiento de las mismas en las actividades que se realizan, con la consigna de que el desarrollo puede tener cursos irregulares, ya que así parece ser la naturaleza de dicho fenómeno:

Así, los ejes de trabajo pedagógico derivan en desarrollos por fortalecer entendidos como formulaciones específicas que aportan a maestras y maestros un referente hacia dónde conducir su trabajo pedagógico, teniendo claro que el desarrollo de los niños y las niñas es un proceso progresivo, no lineal, que presenta irregularidades, por lo cual no es una sucesión de etapas, sino que obedece a unas rutas que van y vienen a lo largo del

ciclo vital. Los desarrollos por fortalecer son apuestas concretas y particulares que posibilitan la planeación de acciones en la cotidianidad del jardín infantil y el colegio, y pueden ser asumidos como referentes para el trabajo pedagógico, la observación y seguimiento al desarrollo de los niños y niñas en la Educación Inicial (p. 48).

### *Orientaciones conceptuales sobre modelos y prácticas pedagógicas en educación inicial*

Existe una dificultad inherente a las definiciones de modelos y prácticas pedagógicas, debida principalmente a que en las ciencias de la educación la reflexión sobre estos ha conducido a un sinnúmero de acuerdos y desacuerdos. Para el presente estudio decidimos acoger la de Lourdes Morán (*Criterios para un análisis comparativo de modelos y diseños educativos*, 2008), la cual recoge una cantidad interesante de referencias a autores como Constantino (2007), Joyce, Weil y Calhoun (2000), Reigeluth (1999), entre otros, quienes definen de manera distinta dichos modelos, además de enlazar sus enunciados en categorías interpretativas que permiten una mejor comprensión de lo que es un modelo pedagógico.

### **Modelos pedagógicos**

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define el término “modelo”, en su sentido más amplio, puede referir a:

- Arquetipo o punto de referencia a imitar o reproducir.
- En las obras de ingenio, y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar.
- Representación en pequeño de alguna cosa.
- Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

Así, un modelo llega a ser una representación del algo, “una imagen de un proceso, fenómeno o situación que intenta reproducir lo que sucede en la realidad” (Morán, 2008, p.141). Por tanto, un modelo conjuga una elaboración como “esquema teórico” y la realidad. Es una representación de fenómenos, objetos, situaciones o procesos que suceden; es una invención, una abstracción, algo que inventamos para explicar una serie de datos que queremos interpretar. El modelo “representa” lo que se quiere estudiar de modo más simple, centrándose en los aspectos que se consideran importantes del fenómeno y dejando de lado los detalles. Según Morán (2008, p.141):

(...) se trata de una abstracción de la realidad totalmente necesaria, que debe incluir patrones de traducción que permitan adecuarlos a esas realidades, y que a la vez, cuando se abstraen de la realidad, sean capaces



de proporcionar los referentes precisos para su modificación a los niveles ante los que deben describir, explicar y predecir-orientar.

Todo modelo debe tener el poder de explicar de manera lógica lo que pasa. Si sucede así, entonces, puede ser imitado, seguido, reproducido, entre otros. Además, hay que entender que los modelos no son el fenómeno, sino esquemas que lo explican, lo organizan y representan lo que sucede en él o en una parte de él. Según Muñoz (1981), una aproximación al concepto de modelo sería la de ser una representación simplificada de la realidad, la cual, desde la filosofía, se definiría como interpretación o representación simbólica y esquemática que permite dar cuenta de un conjunto de fenómenos. Para el caso de los modelos de enseñanza o modelos pedagógicos, sería una representación sobre lo que sucede en cierto proceso de enseñanza y aprendizaje (Morán, 2008). Sin embargo, la autora aclara que existen diversos procesos de enseñanza-aprendizaje que dan lugar a diferentes modelos.

Es importante anotar que cada modelo está atravesado por dimensiones que constituyen el proceso de enseñanza. De aquí se deduce que las particularidades que adoptan cada una de estas dimensiones señalarían sus diferencias. Según Morán (2008), dentro de las dimensiones constitutivas se pueden nombrar: 1) una determinada concepción de aprendizaje; 2) una particular noción del hombre; 3) una específica apreciación de cultura; 4) determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones de enseñanza; 5) determinados medios para potenciar esas estrategias; 6) una vía para adecuar o modificar la situación a los diversos contextos; y 7) un estilo de profesor, de centro educativo y de alumno. Es decir, los modelos poseen una orientación filosófica y psicológica particular en relación con la enseñanza y el aprendizaje; cuentan con un fundamento teórico que explica cuáles son los objetivos que se intenta alcanzar con el diseño de diferentes ámbitos educacionales, con estrategias, métodos y procedimientos coherentes al modelo teórico.

Para Joyce, Weil y Calhoun (2000), un modelo está relacionado con los planes estructurados que pueden usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. De esta forma, un modelo engloba diferentes niveles en la toma de decisiones acerca de problemáticas de la educación: políticas, las que se toman durante la planificación de la enseñanza y finalmente y las que guían la práctica. En este sentido, un modelo pedagógico o educativo refiere a cuestiones políticas y macroeducativas, con la expresión de servir para configurar, para dar una forma determinada al currículo. Se refiere a la planificación de la educación, de los contenidos, los objetivos, la metodología, los materiales, entre otros. Se remite a la tarea del docente en el aula, a su acompañamiento y a su observación de cada detalle que

suceda en el transcurso de la experiencia, en esa comunidad de estudiantes reunidos para descubrir el mundo y explorarlo (Morán, 2008). Los modelos se conciben en cuanto a sus aspectos conceptuales, métodos, prácticas, procedimientos, que se unen a factores del ambiente y de las relaciones entre los miembros. En la necesidad de comparar los modelos pedagógicos o educativos, Morán (2008) realiza la siguiente clasificación dependiendo de:

- Intencionalidad
- Encuadre teórico
- Flexibilidad/adaptabilidad
- Aplicabilidad
- Configuraciones/contexto situacional
- Condiciones docentes

Expondremos brevemente cada una de ellas.

#### *Intencionalidad*

Según Constantino (2007), los modelos poseen una intencionalidad definida, una dirección clara hacia la cual se orientan sus metas y objetivos. La intencionalidad, según él, implica un conjunto de cuestiones que no pueden ser abarcadas solo mediante una consideración didáctica y que exceden la sencilla descripción de la enseñanza como una actividad finalizada orientada hacia un fin o logro, genéricamente enunciable como la adquisición de determinado conocimiento o competencia por parte de un estudiante o aprendiz. Se refiere a pensar cuál es la dirección fundamental que tiene que tomar la enseñanza; va más allá de una meta definida o de un objetivo específico, de una meta práctica; se orienta hacia un desarrollo más amplio del individuo. A partir de esta definición, Morán (2008) distingue “intencionalidad” según cuatro aspectos fundamentales, que tienden a desplegarse en el acto educativo: desarrollo cognitivo, desarrollo social, desarrollo emocional y desarrollo físico.

#### *Encuadre teórico*

Los modelos implican una toma de posición teórico-ideológica explícita o implícita. Designan los conceptos y criterios teóricos que fundamentan dichos modelos, establecen supuestos y postulados coherentes con el diseño del modelo, los cuales deben ser analizados por el docente y el propio investigador para plantear el trabajo con el modelo (Morán, 2008).

Los modelos pueden presentar una variedad desde un punto de vista *paradigmático* (conductista, cognitivista, objetivista-positivista, constructivista –y sus variantes– entre otros); *intradisciplinario* (diferentes corrientes o perspectivas internas); *interdisciplinario* (diversidad de aferencias disciplinarias) y de *rango teórico* (conceptos y criterios globales o de sistema, regionales o de subsistema, y locales o de elementos particulares). Desde el punto de vista intradisciplinario no se dialoga con otras disciplinas,



no toma en cuenta aspectos de otras áreas (por ejemplo, hablar del diálogo didáctico sin tener en cuenta la lingüística); mientras que desde lo interdisciplinario se propone dialogar con otras disciplinas. Desde el rango teórico, hay modelos sumamente amplios en alcance (por ejemplo, la no directividad de Rogers, o las múltiples inteligencias); otros más restringidos (“enseñanza directa”, “mapeo conceptual”), y algunos de rango medio (Constantino, 2007).

*Flexibilidad y adaptabilidad del modelo: amplitud o nivel de generalidad*

Existen modelos que permiten ajustarse a diversas situaciones y experiencias de enseñanza y aprendizaje, mientras que otros no se acomodan a situaciones diferentes a las que fueron maduradas. Morán clasifica la flexibilidad y adaptabilidad del modelo en tres niveles: desde modelos de adaptación alta que se pueden adecuar a diversas situaciones y realizar gradaciones, hasta los modelos de adaptación baja o restringida. Los primeros se adaptan a diferentes temáticas y pueden ser destinados a alumnos de diferentes edades, tomando los recaudos necesarios y adecuando los pasos planteados en cada uno de ellos (Morán, 2008).

*Aplicabilidad del modelo*

Este componente se refiere a aquellos aspectos que deben ser analizados con profundidad al plantear una situación de enseñanza-aprendizaje: nivel de estructuración, foco de aprendizaje y andamiaje.

- *Nivel de estructuración.* Según Morán (2008), esta unidad designa el nivel en el que están dispuestos los aspectos metodológicos de cada modelo. Existen modelos trazados y pautados con etapas y estrategias específicas, mientras que otros contienen primeras aproximaciones y secuencias más amplias de estrategias de desarrollo. Así, se presentan modelos que van desde un alto nivel de estructuración, con una ordenación fuertemente pautada, pasando por otros de estructuración moderada hasta los de bajo nivel de estructuración, que establecen aspectos metodológicos más amplios.

Para esta misma autora, la alta estructuración está dada por la secuencia de pasos. Antes de aplicar este modelo, el docente elige el concepto, selecciona y organiza el material en ejemplos positivos y negativos; luego los ordena en una serie que guía su práctica. Durante la experiencia formativa, el docente debe ir apoyando o no las hipótesis de los alumnos; acercando ejemplos positivos, en primer lugar, y luego enfrentando sus hipótesis a ejemplos negativos, hasta llegar a la formación del concepto, destacando los atributos que forman parte de él. En el segundo nivel, la baja estructuración se debe a que no hay pasos establecidos más allá de lo que la

comunidad de aprendizaje plantee para sí. Este diseño busca acrecentar los conocimientos y las aptitudes, a partir de objetivos emergentes que se construyen conjuntamente con los estudiantes. En estas comunidades no es posible establecer pasos específicos a seguir; la función se concentra en acompañar el desarrollo de su aprendizaje.

*Foco de aprendizaje*

- Para Morán (2008), entre los modelos se distinguen algunos orientados al desarrollo de temas específicos, y otros diseñados para el abordaje de problemas interdisciplinarios, orientados tanto al tema como al problema. Teniendo en cuenta esto, se deduce que existen modelos que poseen un foco de aprendizaje amplio, que pueden adaptarse sin dificultades a temas y problemas de diversa índole; mientras que hay otros con foco de aprendizaje específico, puesto que no pueden ser aplicables a diferentes objetos de aprendizaje. Según este criterio, los modelos se clasifican así:

*Foco de aprendizaje amplio, general, complejo o versátil.* Modelos que pueden aplicarse sin dificultad a temas específicos, secuencias curriculares, problemas de abordaje simple y problemas interdisciplinarios.

*Foco de aprendizaje medio.* Modelos que se aplican a temas específicos y a secuencias curriculares, o a problemas de abordaje simple y problemas interdisciplinarios.

*Foco de aprendizaje específico.* Modelos que sólo se aplican a temas específicos o a problemas interdisciplinarios, en alguno de los extremos del continuo.

- *Andamiaje.* El andamiaje consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje, que permite que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte o andamiaje del maestro o sujeto más experto (Bruner, 1997). En el andamiaje, Morán (2008) consideró dos aspectos centrales: 1) el control del aprendizaje, en quien se encuentra centrado el apoyo hacia el aprendizaje, puede ser en el profesor o en el alumno y 2) el apoyo para aprender, que va desde el cognitivo hasta el emocional. El andamiaje se caracteriza por una fuerte asimetría fundacional, en la cual el aprendiz es altamente dependiente en sus inicios. De esta manera, Morán (2008) distingue los siguientes modelos con andamiaje:

*Alto.* Cuando el control del aprendizaje se encuentra en el apoyo y la guía del docente hacia el alumno; apoyo que tampoco resulta absoluto, puesto que ello sería imposible.

*Medio.* Cuando el control y el apoyo del aprendizaje son compartidos.

*Bajo.* Cuando el control del aprendizaje está centrado en las actividades y respuestas del estudiante, independientemente de lo que proponga el docente. Abarca aquello que el docente no puede planificar. De la misma manera que en el andamiaje alto, el control por parte del alumno nunca resulta absoluto.

#### *Configuración / Contexto situacional*

Este criterio define la configuración de la situación del aula; la organización concreta de los tipos de interacción que se llevan a cabo. Comprende dos aspectos: 1) agrupamiento para aprender, definido por el trabajo individual, en parejas, equipos o grupos, y 2) las interacciones humanas para aprender: alumno-profesor, alumnos-profesor, alumno-alumno; y no humanas: alumno-herramientas, alumno-información, alumno-ambiente-manipulación.

#### *Condiciones docentes*

Según Morán (2008), son la capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de la tarea docente, y las condiciones mínimas según su experiencia docente. La autora rescata que ciertos modelos de enseñanza pueden ser fácilmente aplicables por docentes recién egresados, mientras que otros requieren de trayectoria y experiencia más amplia para su aplicación. En consecuencia, categoriza los modelos aquellos que pueden ser aplicados sin dificultades por docentes novatos, los que requieren docentes con cierta experiencia, los que precisan competencias avanzadas y, finalmente, modelos en los que se necesita al docente experto.

Frente a la denominación de experto, Morán aclara que son personas que pueden utilizar conocimientos y técnicas en forma funcional para lograr sus objetivos; y que en algunos casos pueden tener poco tiempo en las instituciones pero ser funcionales a la hora de utilizar los conocimientos y las técnicas adquiridas. Por esto, afirma que existen ciertos modelos de enseñanza que requieren de un entrenamiento mayor para poder aprovechar todas sus potencialidades, pues sólo la experiencia permite aprender en la práctica cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con ellos. Sin embargo, es claro que el docente recientemente formado puede buscar apoyo y supervisión de otros pares y directivos para aplicar modelos más complejos, y generar entornos que resulten provechosos para el aprendizaje.

#### **Modelos pedagógicos y educación en la primera infancia**

Los modelos plantean ideas acerca de las prácticas pedagógicas; por tanto, para la educación inicial, deben tener características especiales.

Los modelos pedagógicos en educación inicial conciernen al niño preescolar. Se parte entonces de

la idea de que el desarrollo en la primera infancia se da en las esferas cognitiva, social, emocional y física, por medio de la interacción de dos aspectos: ideas, sensaciones y sentimientos del niño, y pautas culturales del mundo adulto a las cuales se expone el niño y con las cuales interactúa. En términos de los pedagogos clásicos, se trata de un niño que desarrolla y expresa su propio potencial, como en Rousseau, pero que obedece a valoraciones que los adultos de referencia y los familiares cercanos le muestran sobre distintos objetos y actividades del mundo, como en Pestalozzi (De Zubiría, 1994).

La idea del párrafo anterior ha sido interpretada por psicólogos que plantean que el desarrollo del niño en la primera infancia es producto de la interacción entre lo que el niño sabe, siente y aprecia en un momento, y las pautas que muestran como importantes los adultos del entorno (Karmiloff-Smith, 1994).

Esto tiene consecuencias importantes para la idea de desarrollo que se plantea en este capítulo: *el desarrollo es producto de interacciones en las cuales el niño participa*, lo cual quiere decir que el niño se desarrolla en la medida en que interactúa con otros niños, con adultos, con objetos y elementos del mundo, y consigo mismo. Dichas interacciones lo ponen en contacto con diferentes esferas que se relacionan con su existencia: el mundo familiar, el comunitario, el cultural y otros entornos posibles (Puche-Navarro, 2009).

El desarrollo puede ser entendido como procesos de cambio o transformación, impulsados por la interacción entre lo biológico y el ambiente; y el aprendizaje, como los conocimientos, prácticas y valores compartidos por una comunidad o cultura específicas (Arias y Flórez, 2011). Según lo anterior, los modelos pedagógicos de educación para la primera infancia deben tener en cuenta los siguientes factores o elementos constitutivos:

- Campos de interacción del niño con adultos, con otros niños, con objetos del mundo y con ellos mismos.
- Oportunidades de acceso a diferentes saberes como, por ejemplo, pensamiento matemático, pensamiento científico o alfabetismo temprano.
- Formas particulares de procesar la información, de preferencia de actividades, de capacidades, de pertenencia a diferentes grupos poblacionales o culturales, entre otros.
- Base teórica del concepto de “niño”.
- Base teórica del concepto de desarrollo y aprendizaje en los primeros años de vida.
- Organización de secuencias, tiempos y momentos de la actividad pedagógica que se realiza con los niños: en el día a día y en las semanas, los meses y los diferentes grados.
- Diseño del espacio físico para tipos de actividades contempladas.
- Interacción en las actividades de la institución con la familia y con el medio externo.

- Intencionalidad en su desarrollo: dirección hacia el desarrollo cognitivo, físico, social o emocional (Morán, 2008).

*El sentido de los modelos pedagógicos en la primera infancia desde las evidencias de la investigación*

Existen diversos paradigmas desde la epistemología, la pedagogía y la psicología en relación con la educación inicial (Valdiviezo, 2012). Schweinhart (2010) define los programas preescolares o de educación inicial como un conjunto de actividades recurrentes especialmente preparadas para brindar cuidados y educación a los niños durante el periodo antes de que entren a la escuela.

Por su parte, Martínez (2012) asegura que “La educación inicial tiene por finalidad desarrollar una serie de habilidades cognitivas, psicomotrices, sociales y emocionales acordes con los procesos individuales de cada uno de los niños y niñas, así como con su contexto” (p. 12) y pone como agentes principales a los docentes de la institución educativa, ya que deben reflejar una visión de aprendizaje y enseñanza establecida por dicha institución por medio de estrategias, distribución del tiempo, materiales y actividades. Estas prácticas tienen que enmarcarse en un contexto de constante cambio e innovación del mundo globalizado, de las dinámicas sociales, de las conceptualizaciones de diversos autores sobre el desarrollo y sobre los correlatos cerebrales y dinámicos en el funcionamiento mental del niño en estas edades tempranas.

Los fenómenos de globalización han tenido como consecuencia la multiculturalidad, por una parte, y el aumento de la inequidad, por otra (Valdiviezo, 2012). Si bien esto ha facilitado el intercambio cultural y el reconocimiento y respeto hacia individuos de otras culturas, el acceso a la educación de calidad y a las oportunidades que esta trae consigo, se sigue concentrado en los niños con familias de mayores recursos. Por otro lado, las dinámicas laborales han llevado a que las madres trabajen. Muchas, en diversos niveles socioeconómicos, optan por llevar desde edades tempranas a los niños a programas de cuidado y educación inicial; sin embargo, aún existen familias la que imparten en casa a niños hasta los 5 años (Schweinhart, 2010). Desde el punto de vista de Martínez (2012):

(...) la educación inicial tiene un conjunto de prácticas pedagógicas innovadoras que se han ido consolidando a lo largo del tiempo [...]. La integración de las nuevas tecnologías a los procesos educativos con los niños pequeños constituye un reto y una oportunidad para modelar y optimizar nuestra práctica docente.

Conceptualizaciones de diversos autores que han influido en las ciencias sociales también lo han hecho en la psicología cognitiva y la pedagogía. La teoría de ecosistemas de Urie Bronfenbrenner (2009) considera que el desarrollo humano es una

permanente interacción entre un ser humano, que es activo y en proceso de cambio, y su entorno, que también cambia permanentemente. Por su parte, Amartya Sen (1999) concibe el desarrollo humano como la expansión de las capacidades que lleva a la realización del proyecto de vida. En ese sentido, los primeros años se constituyen como la mejor oportunidad y el instrumento esencial para la lucha contra la pobreza, tanto a nivel personal como social.

Adicionalmente, conceptos como la *resiliencia*, o capacidad del ser humano para afrontar situaciones adversas y salir fortalecido de ellas; la *inteligencia emocional*, que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones y comprender las de los demás; y la *perspectiva de género*, han sido determinantes para modificar nuestras visiones acerca de la educación y del niño como sujeto y agente de su aprendizaje (Constaín, 1999).

Por supuesto, las investigaciones en neurociencia han dado luces sobre los efectos de la nutrición adecuada, del afecto, de la exposición a variedad de estímulos y experiencias sensoriales tempranas y variadas sobre la estructura cerebral (Mustard, 2006). Las conexiones sinápticas aumentan, y con ello las posibilidades de aprendizaje y retención con consecuencias posteriores en el desempeño escolar y la vida adulta (Zuluaga, 2007). En ella se inscriben también conceptos centrales en la psicología cognitiva que se aplican a la pedagogía, como *el aprendizaje activo*, *la interactividad*, *las actividades significativas*, *los organizadores* y *los conflictos cognitivos* que han sido fundamentales para una visión más completa del desarrollo infantil (Castro, Sierra y Flórez, 2012; Puche-Navarro, 2009; Valdiviezo, 2012).

En este contexto, desde la perspectiva histórico-cultural se hace hincapié en la actividad reflexiva del niño, debido a que constituye una *neoformación* de la edad preescolar, es decir, un fenómeno en la psique del niño que surgió como resultado de esta etapa (González et al., 2011). El inicio de la actividad voluntaria, la imaginación, la jerarquía de los motivos y la reflexión (*neoformaciones*) garantizan la preparación para el aprendizaje de nuevos conocimientos dentro de las actividades correspondientes a la etapa escolar, la escritura y la lectura, entre otras (González et al., 2011).

Con este panorama de desarrollo de capacidades, surgen preguntas tanto acerca de la existencia de un sistema de actividades que potencien la riqueza de este desarrollo, como sobre la naturaleza que tendría dicho sistema. En consecuencia, desde la década de los sesenta, se han realizado varios estudios empíricos desde la década de los sesenta, el currículo, como componente fundamental de los programas preescolares, enfocados en hacer seguimientos a los participantes en los años siguientes a las intervenciones (Schweinhart, 2010). A continuación se presentan los siguientes estudios relacionados con los efectos del currículos en la educación inicial:



- *The Perry Preschool Study - Michigan de 1984*. Reseñado por Valdiviezo (2012). Estudio longitudinal de 27 años realizado por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope, en el que se aplicó un programa de educación temprana en poblaciones en riesgo. Los resultados mostraron progresos en rendimiento y aprendizaje, reducción de la deserción escolar y del consumo de drogas, disminución de embarazos adolescentes y, en la edad adulta, mejora en las perspectivas de empleo, estabilidad familiar y reducción en la dependencia de ayuda social.
- *Abecedarian Project*. Tuvo como objetivo principal prevenir el retraso mental por medio de intervenciones medioambientales para niños en alto riesgo de retraso mental ligero y, de este modo, reforzar sus habilidades cognitivas. La asignación de los participantes al grupo que se intervenía y al que no (grupo control) fue totalmente aleatoria. La intervención consistió principalmente en juegos educativos que enfatizaban el desarrollo de habilidades cognitivas, relacionadas con el lenguaje y con conductas adecuadas. La intervención se desarrolló en dos fases: la primera, durante el preescolar, y la segunda, durante la primaria. La principal conclusión a la que se llegó fue que los índices de coeficiente intelectual crecían con la intervención (Deaño, 2001). Se realizó un seguimiento de 104 niños de los 111 que formaron parte de Abecedarian, hasta los 21 años. Siendo adultos, quienes participaron en el programa obtuvieron más altos puntajes en pruebas académicas e intelectuales. Además, permanecieron más años en el sistema educativo que los participantes a los que no se intervino y tuvieron alto desempeño en tareas de lectura y las que involucraban matemáticas, en comparación con los participantes que no fueron objeto del programa en ninguna de sus dos fases (Campbell et al., 2002).
- *Carolina Abecedarian Project de la Universidad de North Carolina*. Inspirado en el anterior, comprueba que cuanto más temprana es la intervención (desde los 3 meses), los resultados son mejores. Muestra beneficios en logros académicos en la escuela, rendimiento mental, lector y matemático, mayor ingreso a la universidad y de menor tasa de paternidad adolescente (Campbell et al., 2002).
- *Head Start*. Ha sido uno de los programas educativos y sociales más importantes de Estados Unidos. Abbott-Shim, Lambert y MacCarty (2003) encontraron que los participantes se beneficiaron de manera sustancial de logros en las áreas de conciencia fonética y uso de vocabulario diario que los no participantes.
- *El estudio de Puma, Bell, Cook y Heid (2010)*. Derivado del programa Head Start, muestra las consecuencias de un currículo activo y de experiencias de calidad en el desarrollo social y cognitivo. Esta investigación ha inspirado otras que han demostrado efectos positivos tanto en el desarrollo cognitivo, lingüístico, socioemocional y de conocimiento de los padres acerca del desarrollo infantil, como en las mejoras en sus habilidades en el vocabulario, la escritura y las sociales, más de lo esperado en esa edad y en el año siguiente (Valdiviezo, 2012).
- *Oden et al. (Valdiviezo, 2012)*. Continuando con Head Start, hicieron un seguimiento a adultos de 22 años que nacieron en condición de pobreza y que participaron o no del programa. Más alumnos de Head Start se graduaron en la secundaria (95% contra 81%) y sólo la tercera parte fue puesta en arresto (5% contra 15%). Aquí también se examinaron los efectos del programa Head Start que utilizaba el sistema curricular High Scope. Se comprobó que los niños y las niñas que lo habían experimentado alcanzaron notas más altas en la primaria. En otros estudios se muestran aumentos significativos en prelectura, preescritura, cálculo y vocabulario. Aunque son menores al promedio (por sus orígenes étnicos y sociales), logran reducir a la mitad la disparidad en el aprovechamiento. Schweinhart (2010) menciona que en algunos casos el retorno económico llega a US\$17,07 por dólar invertido.
- *Oden et al. (Barnett y Hustedt, 2005)*. Compararon mujeres de 22 años, quienes a los 4 años participaron de Head Start, frente a otras que no lo hicieron. La muestra fue de 424 participantes en La Florida y 198 en Colorado. Una de las conclusiones más relevantes es que más chicas de La Florida que participaron en el programa se graduaron de escuela preparatoria (High School) (95% contra 81%), y sólo 5% de ellas fueron arrestadas a la edad de 22, en comparación con 15% de las chicas que no atendió el programa.
- *Chicago Longitudinal Study (1986-1989)*. Realizado con niños de 3 y 4 años, mostró cómo el grupo intervenido superó al control en rendimiento educativo y en conducta social. Además, los participantes obtuvieron menores índices de repitencia y referencia a educación especial, menos arrestos juveniles y mayor incidencia de finalización de la escuela. El análisis económico revela un retorno de US\$7,10 por dólar invertido (Valdiviezo, 2012).
- *Schweinhart (2010)*. Reportó como resultados de su estudio que los jóvenes que nacieron en situación de pobreza experimentaron menos problemas emocionales y arrestos por delitos graves cuando asistieron a programas preescolares que utilizaron el modelo de High Scope, centrado en el desarrollo del niño, un modelo tradicional de jardín infantil (*Nurseryschool*) enfocado en el niño, más que un modelo de instrucción dirigida, centrado en el docente.
- *El estudio de Belfield et al. (2006)*. Es un buen ejemplo del modo como se retribuye la inver-



sión en educación inicial. Por medio de diversos cálculos, se llegó a la conclusión de que por cada dólar invertido, se obtenían US\$12,90 de retribución de un individuo adecuadamente estimulado, posteriormente escolarizado y empleado.

- *Estudios realizados en Francia, los Países Bajos y Nueva Zelanda.* Han comprobado que la asistencia a programas mejora los resultados en lectura, matemáticas y cálculo. Esto supera las desventajas lingüísticas de niños inmigrantes, aumentando la tasa de retención (Valdiviezo, 2012).
- *El Programa de Educación Inicial no Escolarizada (PEINE).* Asesora a padres y cuidadores de niños de 0 a 4 años en comunidades indígenas, rurales y/o en pobreza extrema en México, con la finalidad de enriquecer las prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo de competencias y una transición exitosa del niño en la educación básica, reduciendo así el rezago educativo (Ramos et al., 2010).

Otros estudios se han centrado en temáticas más restringidas como la enseñanza de historia a niños y niñas de preescolar, usando la narrativa propia de los cuentos (Chacón y Campos, 2009; Vergara et al., 2010).

En una experiencia mucho más cercana a nuestro contexto nacional (Borjas, 2009), se desarrollaron prácticas pedagógicas que tuvieron lugar en Pueblo Viejo (Departamento de Magdalena, Colombia) con madres comunitarias del ICBF como agentes educativos. Tuvieron como población objetivo niños menores de 6 años de estratos 1 y 2 del Sisbén. La mayoría de estas madres carece de conocimientos especializados en pedagogía; por eso, la pretensión de la investigación fue evaluar y aumentar su conocimiento sobre prácticas pedagógicas tempranas. Los llamados *Nichos pedagógicos* tenían como fin “(...) generar espacios para la comprensión, por parte de los actores educativos, de los lineamientos conceptuales básicos y procedimentales que sustentan un modelo pedagógico, de tal forma que logren transformar las condiciones a fin de que ellas beneficien la atención integral del individuo” (Borjas, 2009).

Estas evidencias muestran que los currículos estructurados tienen efectos benéficos en los niños que participan en ellos, principalmente en indicadores de logro educativo, salud y estado de ánimo de estos mismos niños más adelante. Sin embargo, como se enunció anteriormente, un asunto recurrente en los currículos en este nivel educativo es la diversidad que se presenta en los espacios de educación inicial.

Lo anterior implica desafíos para la educación inicial, los cuales tienen dos grandes vertientes: aquellos que proponen la interculturalidad como consecuencia de la globalización y los que muestran la omnipresencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en nuestra vida diaria y en la

de los niños. La educación inicial debe abordar la diversidad y “(...) cerrar las brechas y ampliar las oportunidades para que los individuos ‘aprendan a aprender’” (Valdiviezo, 2012), lo cual constituye un principio para que se cumplan los derechos de los ciudadanos. Por este motivo, se considera que las autoridades y las entidades pertinentes deben estar más comprometidas con la formación de pedagogos cualificados en educación inicial inclusiva que consideren la diversidad de las necesidades específicas de los pequeños, y también con la suficiente difusión de los derechos de los niños y las niñas (Valdiviezo, 2012).

Los niños exploran y experimentan el mundo en todo momento, y no es posible desconocer su interacción con las TIC. De hecho, Martínez (2012), afirma que “Las TIC integradas a las actividades de la escuela demandan el involucramiento de diferentes significados, nuevas formas de razonamiento y de aprendizaje en contraposición a la clásica asignación de tiempo, múltiples posibilidades de acción y otras oportunidades de conocimiento de sí mismo, de autovaloración y de autonomía de los niños”. Es sabido que los llamados “nativos digitales”, entre los cuales pueden estar muchos niños, tienen permanente contacto y manejo de dispositivos tecnológicos y esto es parte natural de su marco cultural (Valdiviezo, 2012).

### Práctica pedagógica

Una práctica es una acción acompañada de reflexión; es un concepto análogo al de actividad en la psicología histórico-cultural, en la cual se postula una *dimensión de orientación* (reflexiones, planes, o ideas que guían) y una *dimensión de ejecución* (realización motora y material observable) (Leóntiev, 1978; Montealegre, 2005). De igual forma, es similar al concepto de acción en la teoría de Piaget (1972), en el cual dicha acción tiene una *dimensión física* (de ejecución material y motora) y una *dimensión formal* (de ideas que guían dicha ejecución). Por tanto, la práctica constituye el conjunto de acciones materiales y de reflexiones o ideas que las acompañan; es una acción guiada conscientemente (Arias y Flórez, 2011).

La definición de práctica difiere de la de técnica o de la de reflexión. La técnica se refiere a una ejecución de procedimientos de manera casi automática, como repitiendo acciones sin focalizarse en ellas (Karmiloff-Smith, 1994); por otro lado, la reflexión es el conjunto de ideas sobre lo observado o actuado en el mundo, que no siempre se acompaña de otra acción (Arias y Flórez, 2011).

Lo pedagógico hace referencia a la conducción de la enseñanza (Narváez, 2010). En esta definición, el término enseñanza se refiere a: 1) las acciones intencionales y preconcebidas de quien enseña para llevar al aprendiz a un nuevo estado; y 2) el aprendizaje que la persona logra en interacción con quien enseña, con el mundo y con otros (Bruer, 1997;

Mercer, 1997; Mercer, 2000; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001a, 2001b). De este modo, la práctica pedagógica es la acción intencional de carácter pedagógico que se acompaña de reflexiones sobre dicha acción; esto significa que la reflexión orienta la acción y que la acción alimenta la reflexión. Aebli (1991) lo postula de la siguiente manera:

(...) en la práctica pedagógica los profesores diseñan actividades que los estudiantes ejecutan, y éstas se encuentran dirigidas a un fin u objetivo; las actividades planteadas son el eje central porque llevan y dan sentido a los objetivos o metas que se han trazado, mientras que los objetivos o fines orientan el planteamiento, diseño y ejecución de las mismas.

Los fines u objetivos pueden ser de diferente tipo. Así, las prácticas pedagógicas pueden tener un sentido general, por ejemplo, formar en valores o en prácticas para la convivencia o la democracia, o de construcción de conocimiento en áreas particulares, por ejemplo, cultivar el pensamiento científico sobre los seres vivos (Botero-Chica, 2008; Larreamendy-Jöerns, 2002).

## Resultados y análisis

A continuación se presentan los resultados del análisis de 257 documentos primarios, los cuales compilan observaciones, recolecciones documentales y entrevistas a coordinadores, docentes, familias, niños y niñas de los distintos sectores y zonas de Bogotá. Los análisis se han realizado desde dos perspectivas: descriptiva y comparativa, de acuerdo tanto con las categorías metodológicas sugeridas como con las categorías utilizadas en la definición de modelos pedagógicos que aparece en el marco conceptual de este capítulo.

La descripción se basa en la categorización preestablecida de concepciones, metodología, prácticas, contexto, recursos, percepciones y relaciones. Para facilitarle al lector la comprensión de la organización, se ha dejado la categoría de prácticas al final de este listado, ya que su subcategorización es bastante amplia y podría generar confusión.

Las comparaciones categoriales han acogido, por un lado, la clasificación de las instituciones en sus distintas modalidades: colegios distritales y privados; jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y privados; y, por otro, la clasificación conceptual referenciada como encuadre teórico: intencionalidad, flexibilidad/adaptabilidad, aplicabilidad y condiciones docentes, y en cada una de ellas, referencias a la tipología institucional objeto de estudio.

### Análisis descriptivo de las variables de estudio

Los análisis descritos en el siguiente apartado se presentan de manera general para cada una de las categorías mencionadas e incluyen ejemplos de las

voces de maestras, coordinadoras, padres de familia y niños y niñas. Es importante anotar que si bien este ejercicio categorial presenta de forma segmentada los componentes pedagógicos en aras del análisis, sabemos que todos ellos se encuentran interrelacionados. Así, cuando se presenta una, es posible observar elementos de otra; esto significa que las categorías analizadas no son cerradas y permiten interpretaciones y reinterpretaciones constantes.

### Análisis de las variables de los modelos pedagógicos

Las concepciones aquí mencionadas hacen referencia a las ideas, las creencias o los supuestos de *niño o niña, desarrollo, enseñanza, aprendizaje, educación inicial, derechos de los niños y las niñas, y atención integral*.

### Concepciones sobre el niño o la niña

La concepción de niño o niña encontrada en las instituciones que atienden a primera infancia en Bogotá es la de un ser integral o en formación integral, independiente y único, con necesidades educativas o formativas particulares. También se perciben como sujetos con derechos y deberes. Para maestros y maestras un niño es, fundamentalmente, un ser social, de derechos, curioso, inocente y creativo, con ganas de aprender y de explorar. En instituciones públicas se considera que tienen mayores carencias, especialmente afectivas, o que poseen necesidades especiales, distintas a las existentes en los niños de instituciones privadas.

Un niño o niña es un sujeto que, para “convertirse en persona”, necesita del desarrollo y la educación. Es un sujeto con necesidades, especialmente de amor, ternura y comprensión. Es una persona que necesita del adulto para el proceso de desarrollo, con necesidades básicas de “protección, nutrición y baño diario”.

Las concepciones de niño o niña también tienen en cuenta la diferencia de género. Desde esta perspectiva, existirían diferencias comportamentales, de pensamiento y emotividad importantes entre ambos géneros.

También es común encontrar referencias a la concepción de “niño-semilla”; aquel al que hay que recoger, sembrar, dar conocimiento, “una semilla que crece como una mata”, “una planta que puede crecer derecha” o puede torcerse según el camino. Esta concepción de “llegar a ser” tiene que ver, particularmente, con el logro de la salud y la felicidad.

Aparecen otras concepciones del niño, ya sea como agente activo y no reactivo, por cuanto “cada niño y niña tiene capacidad de agenciar su propio desarrollo”. El niño o la niña se desarrolla en relación con su contexto particular y, dentro de él, con las condiciones medioambientales que le propician las personas adultas que le rodean. De esta manera, “los niños son sujetos activos en su proceso de desarrollo, se caracterizan por participar, curiosar,

jugar, explorar, tomar decisiones, observar, preguntar, y plantear hipótesis”.

### Concepciones sobre el desarrollo

En las instituciones de educación inicial existe una clara concepción de desarrollo por estadios, por etapas o momentos; basado en “alcanzar unas metas”. En tales momentos o estadios es importante la observación y el conocimiento del desarrollo mismo. Se reconoce que dichos momentos no son rígidos y que pueden existir diferencias entre niños y niñas a la hora de alcanzar ciertos logros. Al respecto, se menciona la importancia de la psicología educativa en esta concepción.

Como es entendido, el desarrollo iniciaría con la vida misma y terminaría con ella; es “crecimiento”, “maduración”; no sólo en edad cronológica sino también en edad mental; aunque también es visto en su sentido biológico, es decir, en el desarrollo de lo físico, del cuerpo. El desarrollo se cruza con la integralidad. Se habla de desarrollo integral para referirse a la necesidad de formarse no sólo cognitivamente, sino en otras áreas como la comunicativa, la socioafectiva, la interpersonal y demás dimensiones del individuo. Al respecto un documento institucional menciona:

El desarrollo debe entenderse como un proceso de transformación que persigue el mejoramiento de las condiciones de vida para lograr las dignidades la persona en sociedad. El desarrollo se inicia con la identificación de las necesidades humanas y su objeto final será satisfacer sus necesidades de expresión, creatividad, participación, igualdad de condiciones de convivencia, y autodeterminación, entre otras.

Se considera que el desarrollo es particularmente importante en los primeros momentos de la vida, en los cuales se hace necesaria la participación de todos los actores encargados del cuidado y la protección de los niños y las niñas.

### Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje

Para maestros y maestras la enseñanza y el aprendizaje se basan en las concepciones de potenciamiento de habilidades de acuerdo con la edad. La actividad pedagógica se concibe desde el quehacer diario y cotidiano, y en el planteamiento de unas estrategias para llegar al aprendizaje; en consecuencia, es importante contar con pautas de enseñanza con sentido, las cuales deben servir a la organización de las actividades.

La observación se considera un elemento importante del proceso, ya que permite la identificación de fortalezas y debilidades de niños y niñas, hecho que facilita el desarrollo de propuestas concretas para el trabajo pedagógico. Se considera que la enseñanza y el aprendizaje dependen del conocimiento del grupo con el cual se trabaja, de la caracterización de los ni-

ños y de la planeación de las actividades de acuerdo con estas características.

También se menciona como elemento importante la autoridad del maestro sobre el niño o la niña; por consiguiente, se percibe como esencial el manejo de órdenes, de normas y el respeto, lo que puede o no contrastar con la enseñanza del diálogo, la participación y el intercambio de ideas y opiniones.

Existe también un interés por la lectura compartida, por la necesidad de la observación de los comportamientos y avances, por la introducción de vocabulario nuevo y por el refuerzo de las narraciones.

La educación y la enseñanza dependen también de los intereses formativos de los maestros sobre los niños y las niñas. Esto se conjuga con un proceso de aprendizaje que puede partir de la motivación, pasar por el aprendizaje propiamente dicho, para terminar en su evaluación.

La enseñanza y el aprendizaje responden al momento de desarrollo del niño. Esto conduce a la concepción de diferencias individuales en los aprendizajes que requieren procesos de “nivelación” de los niños y las niñas con mayores “retrasos”, para que “todo el curso esté en la misma condición. En el mismo nivel”.

Vistos desde las familias, la enseñanza y el aprendizaje, pueden tener significados distintos a los que se encuentran en las instituciones educativas. Así, algunas ven la necesidad de una instrucción basada en “las palabras” y en “el castigo”, principalmente físico, justificado en la religión donde se insta a “instruir al niño en su camino y aun cuando fuere viejo no se apartará de él”. Bajo esta lógica, para el padre de familia, la instrucción en el hogar es distinta a la del colegio, ya que “el maestro debe ser prudente a la hora de reprender”, por “las normas que nacen cada día”, porque el profesor “no puede decir mayor cosa”, “más allá de mandarlos a la coordinación o suspenderlos; no pueden hacer más”. Esto supondría que en el hogar “no existe esta prudencia” y que los padres “no se encuentran amparados por estas normas”. Siendo así, las lógicas de la enseñanza y del aprendizaje están marcadas por las concepciones que se tienen de los derechos de los niños y las niñas en la escuela, pero también por fuera de ella.

En todo caso, el castigo es la principal fuente de instrucción de muchas familias. Al respecto una madre de familia comenta:

Pues yo lo corrijo. Yo soy dura y el papá también... Fuerte... Yo soy: “Se hace esto, se hace lo otro”... como dice el cuento: “En una mano el pan y en otro el rejo”... Porque es que yo siempre he dicho, si uno no los corrije, toca siempre durito. Porque “Sí, ay papito, ay no sé qué”... ¡ya después se la montan a uno!, como vulgarmente dicen y, sí, desde pequeños toca derecho. Siempre. No porque ahora que el Bienestar, que no sé qué, que el Bienestar se los lleva, que el Bienestar esto, que el Bienestar lo otro, que no hay que regañarlos, que no hay que decirles nada, que hay que dejarlos. ¡No, eso no!, ¡en



eso si yo no estoy de acuerdo!... ¡Sí, yo lo corrijo fuerte y el papá también!

Sin embargo, es claro el desconocimiento de las familias respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la institución. Al respecto se tejen creencias de lo que puede suceder en la escuela. Se mencionan prácticas de enseñanza de vocales, de números y dichas referencias a la enseñanza pueden centrarse en la concepción de la tarea y de lo que ella implica para el mismo padre en términos del tiempo personal.

Para algunas familias, la principal función de la enseñanza estaría dada en el aprendizaje de la lectura. También se mencionan otros intereses referidos al aprendizaje de la relación con los otros. Estas mismas familias refieren la importancia del trabajo conjunto con las instituciones como ideal para que se logre una enseñanza adecuada.

La enseñanza también amerita el desarrollo de la individualidad, “para que cada niño vaya desarrollando su propio estilo de aprendizaje y vaya desarrollando sus potencialidades”. Dicha individualidad se trabaja principalmente a través del juego.

### Concepciones sobre educación inicial

La educación inicial se identifica como la del nivel preescolar; también se habla de ciclo inicial para referirse parcialmente a este periodo. Para algunos, educación inicial iría desde el nacimiento. En esta concepción se menciona el aprestamiento para el desarrollo de habilidades básicas en distintas áreas: motora, de pensamiento, de lenguaje, arte, entre otras. Con la educación inicial se buscaría un inicio exitoso y la incorporación o preparación para un proceso de escolarización; además, para el desarrollo de la socialización, compartir el mundo social.

A través de la educación inicial se buscaría la formación de “buenas personas”. También se mencionan aspectos a desarrollar como la puntualidad, la responsabilidad, la honestidad, la sociabilidad, la solidaridad, los hábitos de estudio y de trabajo, la autoexigencia y el amor por el conocimiento.

Esta educación está basada en la enseñanza de hábitos, en el refuerzo y en el reaprendizaje. La educación inicial estaría sustentada en la norma. Al respecto una maestra menciona:

A los niños hay que decirles que no se deben comportar así. Se le habla de las normas. Siempre hay unas normas. Acá tenemos normas para todo: para la siesta, para el salón, para ir a la sala de informática, para el taller... Cada quien tiene normas y hablamos el mismo lenguaje. Saben que no se pueden desempeñar en el parque como en el taller de arte, como estoy en el aula de sistema, en el gimnasio... El niño pequeño necesita límites en todo momento.

En las concepciones de educación inicial se puede identificar a la familia o el hogar como la primera escuela. Las instituciones de educación partirían

de unos preconceptos o conceptos adquiridos en el hogar para sus propios procesos educativos. La educación inicial, así vista, sería “lo que se le enseña a los niños y niñas en las instituciones a partir de esos preconceptos”. Además, implicaría la modificación de hábitos adquiridos previamente a la inserción en la educación formal, y este proceso se haría de varias formas; y pueden incluir a los padres en el proceso.

El preescolar es visto también como un curso o nivel de suma importancia para la vida del niño o la niña, y llega a ser trascendental la labor del maestro en esta etapa, ya que conducirá a que el niño pueda tener “un camino, a través del amor”.

Desde la perspectiva de los padres, la educación inicial es vista de formas distintas, ya sea a través del refuerzo académico y de los aprendizajes tradicionales, hasta la enseñanza de aspectos más amplios que resulten útiles para la vida. Esta misma perspectiva aparece en las maestras para quienes la educación permite “darle herramientas al niño para que cuando salga pueda enfrentar al mundo, teniendo valores muy sólidos”.

La concepción de niño se cruza con la concepción de educación inicial. De esta forma, los niños son agentes que “desconocen lo que quieren aprender”. Según esta concepción, sería labor del maestro encaminar la práctica educativa a lo desean los maestros.

La educación inicial también se circunscribe a los elementos propuestos en la política pública de primera infancia, estos son: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, bien llamados pilares de la educación inicial.

Igualmente, la educación inicial es vista como un “*llegar a ser*”, en el sentido de convertirse en la base para alcanzar metas en las pruebas académicas futuras. De esta forma, se instaura el “preescolar” como una etapa de fortalecimiento y de preparación para la etapa “escolar” o primaria. Esto conduce a que se piense como el escenario para el desarrollo del pensamiento numérico y de las lecturas inferenciales.

Desde la lógica de los maestros y las maestras, las instituciones de educación se convierten en “cubiertas”, ya que se ven a sí mismas como aquellas que ofrecen todo: “Mientras el papá y la mamá trabajan, cubrimos salud, cubrimos alimentación, cubrimos afectividad.” Así, las maestras se ven a sí mismas como agentes de cuidado que suplen las necesidades que deberían satisfacer los padres.

Las instituciones de educación inicial también se perciben como cambiantes o mutables. Se observa un paso del asistencialismo y de las actividades rutinarias, como la comida, el sueño y el juego, hacia un “proceso de educación mucho mayor”. Estas instituciones también consideran la educación inicial como algo “delicado” y “una responsabilidad muy grande”.



### **Concepciones sobre los derechos de los niños y las niñas**

Desde la concepción de los agentes de la educación inicial, el niño puede aparecer como un sujeto de derechos “por el cual hay que velar”. El papel del adulto se encuentra en ser garante de esos derechos y en velar por su educación y su desarrollo integral.

Sin embargo, los discursos en las instituciones frente a la concepción de los derechos de los niños y de las niñas pueden ser ampliamente variables. De esta forma, aparecen algunos como el derecho a la “pertenencia”, es decir, el derecho de los niños y las niñas a ser parte –sentir– la institución educativa. Así mismo, se menciona el derecho a la educación, a la vivienda, a un vestido, y el respeto hacia la individualidad y hacia el individuo. Además, se habla del respeto al niño, el cual se encuentra enmarcado en las políticas y en los lineamientos distritales. Al ser reconocidos como sujetos de derechos, se parte de sus necesidades e inquietudes. Desde la concepción de primera infancia, los niños son merecedores de buen trato.

Las instituciones se perciben a sí mismas como “alternativas de vida”, ya que consideran que en muchos casos las situaciones a las que se expone el niño en los hogares no son las mejores. Estas instituciones tendrían un papel importante en velar por la educación, la protección y la ayuda a niños y niñas.

De igual forma, la protección contra el abuso sexual se ve como necesaria. Así, se considera que las penas y condenas por este tipo de crímenes deben aumentar.

Para las instituciones educativas la perspectiva de derecho implica brindarle al niño herramientas-conocimiento para que “se dé cuenta de lo que es como persona”. Para que pueda “pedir que sus derechos no se trunquen”. A la vez, los niños tendrían derechos pero también obligaciones, aunque sobre estas poco se diga.

### **Concepciones sobre la atención integral**

En general, se concibe la atención integral como aquella que implica salud, alimentación, higiene, recreación, actividad física y buen trato para niños y niñas. Esta idea también se cruza con la necesidad de respetar los derechos de los niños y las niñas. Así, desde la concepción de atención integral no es sólo el colegio el que interviene en la dinámica de desarrollo del niño; se requiere de una “actividad armonizada con otros actores de la sociedad”. En particular, se nombra al sector salud como importante para esta atención, la cual llega a ser especialmente necesaria en los casos de niños con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes.

La atención integral es vista desde las necesidades de los niños. Se cree, como se mencionaba anteriormente, que son mayores en las instituciones públicas. Aquí se ve la necesidad de convenios entre

secretarías, como Educación y Salud, para un cuidado integral del niño o la niña. Sin embargo, para que se formulen proyectos de este tipo, es necesario el financiamiento de las propuestas que se presentan en este sentido. Por consiguiente, la atención integral dependería de las políticas gubernamentales y de los intereses de los mismos gobiernos para la atención. Aquí se estima necesario un ejercicio de gobernanza adecuado que responda a las necesidades de los niños y sus familias.

La “integralidad” puede ir más allá de la concepción de atención, definiéndose desde el ser del niño “como ser integral” hasta la acción pedagógica “integral”, en la cual el aprendizaje está compuesto por múltiples elementos de formación. Se entiende que especialmente en la práctica docente, la integralidad puede fragmentarse o perder su sentido, aunque también se puede dar a nivel de las políticas educativas, tanto institucionales como del gobierno. De igual manera, dicha integralidad se percibe en el servicio, como se menciona en el siguiente relato de una coordinadora:

En el centro están los niños. Siguen nuestros servicios, que es la atención integral que les damos. Siguen los profesores y auxiliares. Sigue la parte de coordinación y termina con los entes estatales que son los que nos dan los aportes. Son nuestros auditores y están en la parte externa del círculo. En el centro, el niño...

La atención integral abarcaría un sinnúmero de elementos, entre ellos, la afectividad, la alimentación adecuada, la afiliación a salud, el registro civil y el reconocimiento social.

### *Análisis de las variables metodológicas*

Respecto a la metodología, se mencionan proyectos educativos institucionales y proyectos pedagógicos específicos o significativos. En este apartado también se rescatan elementos del currículo, los cuales permitirán entender las estrategias institucionales para los procesos pedagógicos en educación inicial.

### **Proyectos Educativos Institucionales y Proyectos Pedagógicos**

Un primer elemento interesante de observación es la distinción entre Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Pedagógicos. Esta diferencia, según refieren maestros y maestras de distintas instituciones, parece obedecer a que los primeros se integran a las dinámicas de los colegios, mientras que los segundos parecen ubicarse en las lógicas de los jardines infantiles.

Indistintamente, en las instituciones de educación que atienden a niños de primera infancia, existe variedad de proyectos educativos, y pueden o no tener participación de las familias, de los niños y de las niñas. Así, pueden aparecer proyectos sobre el desarrollo de la autonomía, la lectura, la ecología y el medio ambiente, el reciclaje, la naturaleza, la de-

mocracia, el liderazgo, la ciudadanía y los valores, la recreación, la actividad física, el juego y el tiempo libre, la prevención de desastres, sobre educación sexual, sobre la identidad, o sobre la afectividad, el bilingüismo, entre otros. De igual manera, la denominación de los proyectos puede ser variada. Así, aparecen nombres como “Sembrando semillas para el futuro”, “La casa pedagógica”, “Cuaderno de mis experiencias”, “Proyecto LEO”, “Todos al gimnasio”, “El amigo lector”, “Participando feliz ando”, “Participando y jugando voy reciclando”, “Me divierto aprendiendo para vivir mejor” o “Un modelo pedagógico centrado en los verdaderos valores que están fundamentados en el desarrollo social y cultural del ser humano para formar hombres del futuro”.

En su gran mayoría, los proyectos pedagógicos y educativos de las instituciones que atienden primera infancia siguen los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial del Distrito y el lineamiento pedagógico de educación inicial nacional. A la vez, pueden seguir marcos o modelos pedagógicos amplios, sobre los que se mencionan la pedagogía participativa, la enseñanza precoz, la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje significativo, la metodología Reggio Emilia, los modelos sociocríticos o socioconstructivos, o los proyectos pedagógicos específicos, dependiendo de los objetivos formativos particulares. En algunos casos se busca la integración de los proyectos pedagógicos bajo la unificación de distintas áreas de conocimiento.

En la categoría de “Colegios” se observa que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no es algo completamente acabado y que el mismo se encuentra siempre en construcción y reconstrucción. Respecto al PEI, una coordinadora menciona:

Este proyecto no está, ni podrá estar nunca completamente acabado. Sus posteriores desarrollos, sus actualizaciones, sus tropiezos y la experiencia derivada de su continua aplicación, serán incorporados en las versiones de cada año, enriqueciendo así una propuesta pedagógica susceptible de ser modificada regularmente.

En este mismo sentido una maestra menciona:

Del PEI estamos hablando por ciclos y con las imprevistas que maneja el primer ciclo que es la edad de los cimientos, la integración y el trabajo que se ha hecho a través de las dimensiones del primer ciclo. Eso se ha trabajado. Tenemos un trabajo de investigación permanente acá pero muchas veces se pierde el hilo por la rotación de algunos profesores, y un error que tenemos es que se centró la información en una sola persona y nosotros todavía no teníamos la fluidez para hablar del tema. Pero sí hemos trabajado a partir del arte, y sobre las dimensiones, como la cognitiva, y la más importante es la dimensión socioafectiva por las características de los niños, ya que están en una socialización continua (...) La dimensión de motricidad... y acá, sobre todo la motricidad gruesa. Este año he trabajado la direccionalidad, la lateralidad, la ubicación espacial, de la coordinación visomotora... Porque los niños tienen unas falencias que

no tienen claridad, por ejemplo, cuál es su derecha o izquierda y esas falencias conllevan a otros problemas.

Los proyectos pedagógicos en primera infancia pueden tener varios objetivos, como:

(...) formar en educación preescolar a los niños de 13 meses a 5 años en un ambiente recreativo y dinámico que les permite su desarrollo armónico a través de diversas actividades que estimulen su desarrollo cognoscitivo, comunicativo, socioafectivo, psicomotriz, favoreciendo el afecto, la seguridad y la convivencia.

En un sentido amplio:

(...) la construcción de una comunidad educativa, entendida esta como la unidad de padres de familia, docentes, estudiantes, administrativos, que dirige sus esfuerzos a la consolidación de una propuesta pedagógica que promueva la formación integral de todos sus miembros a partir del encuentro, el diálogo, el debate, el desarrollo de un pensamiento y acción crítica frente a la realidad social, individual, al conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, expresados a través del reconocimiento y vivencia de los Derechos Humanos Fundamentales consagrados en la Constitución Política.

Así, podemos encontrar algunos proyectos “cosmogónicos”, como el proyecto “Soñando, soñando, mi mundo voy creando”, cuya finalidad está centrada en el estudio de la creación del mundo, estudiar quién lo creó, qué hay en él, cómo va evolucionando, cuáles son las nuevas tecnologías, entre otros.

Otros proyectos pueden tener un énfasis en la participación, como los proyectos “Participando y jugando voy reciclando”, “Participando feliz ando”, entre otros. Tales proyectos pueden seguir un cronograma de actividades riguroso y organizado por fecha y actividad. Por ejemplo, el proyecto “Participando feliz ando”, entiende la participación como el proceso de compartir, expresar y acercar decisiones personales que pueden afectar positivamente las relaciones personales y pedagógicas sobre la comunidad en la cual ejerce influencia la institución. A través de reuniones de padres se socializa con ellos el proyecto pedagógico, “Solicitando a cada uno de ellos; que sean partícipes en la construcción y ajustes que se requieran”.

Algunos proyectos generan espacios de diálogo entre el director de grupo y el estudiante. Estas reuniones tienen como fin el reconocimiento de los gustos de los estudiantes. Otros espacios que aparecen como escenarios de construcción, son las entrevistas con las familias. A través de las mismas se busca el reconocimiento de sus características y necesidades, para poder brindar soporte desde la escuela. En este marco también aparecen las escuelas de padres de familia. En ellas, los directores de grupo de un ciclo identifican cuáles son las necesidades formativas esenciales y preparan una escuela para padres, en la cual, a través de charlas o talleres, se les ofrecen herramientas formativas para que puedan incluir

cambios que redunden en mejores comportamientos de los niños desde sus casas. Estos espacios de socialización con la familia también sirven de escenario para compartir los proyectos pedagógicos y para invitar a los mismos padres a la participación.

Algunas instituciones desarrollan cartillas de actividades, pensando en las dimensiones del desarrollo infantil y el fomento de las mismas. De acuerdo con cada dimensión, habría diferentes actividades a desarrollar.

Igualmente, se identifican algunos aspectos centrales en los PEI, como la comunicación, la convivencia, el bilingüismo y la jornada extendida. Esto se complementa con actividades artísticas, talleres de poesía y de literatura infantil.

En este escenario también aparecen los proyectos lectores, desarrollados a través de estrategias como: lectura en voz alta, libros viajeros, cuentos viajeros, lectura en casa, palabras misteriosas, amigo lector y días literarios.

Los proyectos pedagógicos también pueden basarse en un horizonte institucional. Con este se busca que todas las dimensiones del ser humano se desarrollen para generar competencias en los estudiantes. Al respecto un coordinador menciona:

Desde lo que comprendemos como competencia, y desde la definición de cada competencia, el docente tiene el reto de identificar cuáles son los estándares de desempeño a desarrollar para cada periodo de acuerdo con el grado en que se encuentra el niño. Desde este trabajo se construye la malla curricular. En la malla curricular integramos las competencias con los estándares de desempeño, con los contenidos y, entonces, así, pues, el contenido es una excusa para poder desarrollar competencias desde el desarrollo de estándares de desempeño. Entonces, toda la propuesta didáctica que realiza la docente, la construye desde esa óptica.

De igual forma, los proyectos pedagógicos o educativos pueden focalizarse en los centros de interés. Estos están diseñados para ejercicios diversos como literatura, construcción, gimnasio, ciencias, arte y juegos. También se espera que estas actividades permeen las actitudes, los valores y los conceptos de los niños y las niñas.

Los proyectos pedagógicos buscan darle sentido a las políticas públicas para primera infancia. Así, siguiendo los lineamientos pedagógicos para esta etapa, se habla del juego, del arte, de la literatura y de la exploración del medio, identificados como pilares de la educación inicial. El proyecto institucional demandaría unas acciones pedagógicas orientadas hacia las dimensiones comunicativa, cognitiva, personal-social, artística y corporal. Desde esta lógica, algunos proyectos ven la participación como un proceso de compartir, expresar y acercar decisiones personales que pueden afectar positivamente las relaciones personales y pedagógicas en la comunidad donde ejerce influencia la institución. Al respecto, se mencionan igualmente los lineamientos pedagó-

gicos y curriculares nacionales, distritales y de las entidades de apoyo (SED, SDIS, ICBF).

De igual forma, los proyectos se pueden ejecutar a través de talleres. Así, aparecen actividades como el taller corporal, el taller lógico, el taller comunicativo, el taller artístico, los talleres de conocimiento del medio, que se sintonizan con las dimensiones y los pilares que se mencionan en los lineamientos pedagógicos y curriculares para la primera infancia.

Por último, dentro de la metodología institucional se nombran con frecuencia las capacitaciones a los maestros y las maestras como elemento esencial del PEI. Para las instituciones que atienden niños de primera infancia, la comunicación de los proyectos es un elemento importante del proceso pedagógico, aunque, en algunos casos, se observa que se realizan cambios y estos no se informan a los maestros y las maestras, lo que hace que el trabajo sobre el proyecto se realice desconociendo su trasfondo.

### **Currículo**

La definición de currículo en las instituciones de educación inicial es bastante compleja. Se puede llegar a entenderlo en un sentido amplio, abarcando aspectos de la evaluación, pactos de convivencia, valores institucionales, actividades diarias y cultura institucional, en general. Al respecto una maestra menciona:

Nosotros no nos basamos en un currículo, pues no somos una educación formal porque no trabajamos contenidos, no evaluamos los niños, no los promovemos, y como no es una educación formal, entonces, en esta medida nosotros no escolarizamos los niños, es decir, no tenemos ciertos contenidos que los niños deben aprender y tampoco los evaluamos para ver si los alcanzaron y que puedan ser promovidos al siguiente nivel (Docente de un jardín de la SDIS).

En el mismo sentido, otra docente de un colegio menciona lo siguiente:

Una malla curricular como tal, establecida, delimitada, no existe. Se trabaja más a dónde tenemos que llegar y, digamos, el nivel de conceptos que tenemos que alcanzar. Entonces, conociendo la meta, vamos diseñando como un plan de estudios. La idea es que sí quede bastante establecido, porque eso nos ayuda a caminar siempre por el mismo lado, aunque haya que corregir..., pero, digamos, que no está tan estructurado, la idea sí es estructurar (Docente de colegio privado).

En los casos en los que existe tal estructuración, el currículo para primera infancia puede estar centrado en asignaturas como matemáticas, humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales, ética y valores, emprendimiento, urbanidad, educación religiosa, biofísica, educación física e inglés.

La malla curricular también se convierte en un instrumento de evaluación. Al respecto una coordinadora menciona:



El primer instrumento es la malla curricular como tal. O sea, el maestro tuvo que haber diseñado la malla curricular del grupo con antelación, al comenzar cada periodo. Esa malla curricular se concreta a través del plan de clase y del plan de evaluación. En el plan de clase, el maestro, concretamente, lo que plasma es el conjunto de actividades concretas que ha de desarrollar cada niño de acuerdo con la competencia que se está trabajando en cada clase. Allí, en ese plan de clase, también se incluye la parte de la evaluación, o sea, qué evidencias son las que se van a verificar en el desarrollo de desempeños.

Algunas instituciones –especialmente en las del ICBF, pero también en las de la SDIS, e incluso en algunas privadas– mencionan en los aspectos curriculares las escalas cualitativas del desarrollo, las cuales son progresivas y pueden enfocarse en aspectos como el desarrollo del lenguaje, iniciando con el gorgoteo para terminar en la escritura formal.

Las instituciones también utilizan registros para el seguimiento de desempeños y actividades. Así, pueden existir formatos para asistencia y para indicar dificultades académicas, guías estructuradas, formatos de permanencia o de cierre de año. También se observa que en el currículo para primera infancia pueden existir inconsistencias en la articulación con grados superiores. Al respecto una maestra menciona:

Lo que yo veo es la incoherencia en los currículos de preescolar, primaria y bachillerato. Lo que se trabaja en el preescolar no se sigue en los demás ciclos. Entonces, todas esas actividades que se desarrollan son fundamentales para el desarrollo integral en los niños.

## Contexto

La categoría *contexto* es una de las más llamativas dentro de este estudio, debido a lo que permite en términos de la comprensión de las diferencias y la variabilidad de las poblaciones donde se inscriben los niños y las niñas de primera infancia en Bogotá.

Dadas las características intrínsecas del estudio, entre ellas, la amplia muestra de instituciones en distintas zonas de la capital, fue posible observar la diversidad contextual que permitió reconocer las variadas condiciones socioeconómicas y las inequidades en términos de acceso a los recursos entre distintas familias. En consecuencia, hemos dividido este componente de contexto en lo sociocultural y lo legal-político de los ambientes de las instituciones y las familias de niños y niñas de primera infancia. El primero permite tener un marco inicial para comprender las lógicas de atención y relación de los maestros y las maestras con los niños y las niñas. Por su parte, el contexto normativo conduce a la comprensión del marco legal en el que se mueven y funcionan dichas instituciones que atienden a primera infancia. Como veremos, este marco resulta ser bastante amplio.

## Contexto sociocultural

Como se mencionaba anteriormente, el contexto sociocultural permite entender mejor el papel que tiene la escuela en la protección y el bienestar de niños y niñas de Bogotá. Los contextos aquí examinados se caracterizan por una amplia variabilidad social, económica y cultural. La mayoría de las veces son inequitativos y prima la desigualdad social. En este estudio, los contextos socioculturales se han catalogado de la siguiente manera:

- *Social*. En algunas instituciones se señala como contexto importante de funcionamiento el trabajo con niños y niñas de familias desplazadas por efecto de la violencia en las regiones. También se llega a mencionar el efecto de la inseguridad de la zona en la que se ubica el colegio.
- *Económico*. Uno de los contextos más importantes señalados por los maestros y las maestras es el contexto de pobreza en el que viven muchos niños y niñas. Esto hace que se vea como importante la seguridad, en especial alimentaria, que brindan las instituciones de educación.
- *Cultural*. Algunas instituciones caracterizan las familias afrodescendientes e indígenas. En los casos de niños y niñas de familias afrodescendientes, las instituciones educativas parecen estar preocupadas por el respeto a las diferencias. La población indígena puede o no ser ubicada en escuelas que atienden a esta población en particular.
- *Migración*. Con frecuencia se menciona el tránsito de regiones apartadas de la capital de Bogotá. En algunas instituciones se reconocen las familias provenientes de la costa Atlántica, principalmente. En estos contextos, el efecto de las diferencias culturales es muy marcado. Se identifica que gran parte de estos desplazamientos se da por la búsqueda de mejores condiciones de vida y de oportunidades laborales. Esto conduce a la aparición de familias “nómadas”, cuya constante migración conduce a que niños y niñas no puedan permanecer por mucho tiempo en las escuelas.
- *Regional*. Al respecto se mencionan casos de migración de campesinos a la ciudad, o de ruralidad o semiruralidad en las escuelas, especialmente en aquellas más alejadas del casco urbano. En estos casos se habla de “población de frontera”. Los contextos “de frontera” o semirurales son identificados como una “potencialidad”, dado que se muestran como lugares que permiten proteger a niños y niñas de los conflictos que se observan marcadamente en la ciudad capital. Aquí, los niños que provienen del sector rural se identifican como “buenos”, y en el imaginario se percibe que pueden ejercer una influencia “positiva” en los niños y las niñas que habitan en la ciudad o sus límites, por efecto de



andamiaje. Las principales dificultades en estos sitios se ubican en el transporte y en los espacios. Se menciona la dificultad de muchos niños (en algunos casos las cifras mencionadas son de alrededor del 20%) para poder llegar a las escuelas. Algunos tardan horas para poder llegar a sus clases. Resulta paradójico que en estos contextos, en donde en principio hay amplias zonas verdes, se mencione la falta de capacidades para aprovecharlas; por ejemplo, instituciones semi-rurales sin parques o sin sitios de recreo amplios.

- *Local.* En el contexto local de las instituciones educativas aparece con frecuencia la mención a la escasez de parques en donde los niños y las niñas puedan tener actividades recreativas, lúdicas o deportivas.
- *Familiar.* Quizá la categoría contextual más amplia sea aquella que refiera a la familia. En muchos casos, es mencionada como “disfuncional” en términos de su estructura. La población familiar es caracterizada como “polivalente”, es decir, que van y vienen o pasan de una institución a otra. La estructura familiar es ampliamente variable y, en algunos casos, puede estar determinada por el nivel socioeconómico (en estratos altos parece mantenerse, con mayor tendencia, la estructura familiar tradicional, mientras que en los bajos, tiende a casos mononuclear). Al respecto, pueden existir familias nucleares o mononucleares, familias sin uno de los padres; niños y niñas criados por los abuelos, por padrastros o madrastras, por tíos y tías. También se mencionan mamás muy jóvenes, algunas en edad escolar. En otras ocasiones, aparece la figura de mujeres jóvenes que por sus ocupaciones cuidan niños ajenos. Aparecen niños y niñas con hermanos de diferente padre. Familias con padres separados y, en general, aquellas en las que la estructura se encuentra disgregada. Se menciona con una alta frecuencia a mujeres cabeza de hogar. Se señala que esta “disfuncionalidad” se relaciona con vacíos afectivos importantes en los niños. En esta categoría se hace referencia a las características de vivienda de estas familias: casas marginales, en donde el agua es escasa, o son de tipo casa-lote.
- *Laboral-familiar.* Otro elemento señalado es la falta de trabajo o los trabajos inestables en muchas familias. Según el imaginario, esto genera situaciones de inestabilidad importantes que conllevan a la falta de uno de los padres, al cuidado de los niños y las niñas a cargo de segundos o terceros, al traslado de una ciudad a otra, o a la escasa alimentación de los hijos, entre otras necesidades. Respecto a las características laborales de las familias, se señalan, principalmente en estratos bajos, padres de familia con actividades en la construcción, ebanistas o trabajadores de la madera, conductores, secretarías, traba-

jadores en fincas, trabajadores de fábricas de calzado, recicladores, vendedores ambulantes, mujeres que trabajan en la construcción o como empleadas del servicio doméstico o de servicios generales. En menor medida, se mencionan familias que antes vivían en el cartucho, o miembros desligados de grupos paramilitares, o ex guerrilleros.

En los estratos altos, los padres de familia son profesionales, con un alto porcentaje de médicos en diversas especialidades o docentes; en muchos casos ambos trabajan. En estos casos se señalan familias en las que el cuidado de los niños queda a cargo de una segunda persona, generalmente nanas o abuelas.

En los estratos 3 ó 4 se menciona, por ejemplo, que las familias viven cerca del jardín, con condiciones económicas buenas, con padres profesionales; la mayoría trabaja y son familias nucleares. Una de las coordinadoras comenta de los niños de estrato 5 lo siguiente:

Son niños pudientes, porque pagar una pensión de \$1.200.000, es porque tienen unos buenos recursos. No son millonarios pero sí tienen un nivel económico bueno. A nivel social, los niños tienen algo y es que son más cultos. De estratos altos son más educados. En esa parte a uno le rinde más porque son más prestos a actividades, porque no tienen problemas básicos. Lo básico ya lo tienen ganado.

Sobre este mismo imaginario se mencionan otras características de los niños de estos estratos:

Son niños muy afectivos, muy susceptibles a cambios, muy débiles en salud. Cualquier cambio de clima ya es una enfermedad respiratoria. Son niños que vienen muy frágiles a fortalecerse aquí en el jardín.

- *Jurídico-familiar.* En algunos casos se observa familias con padres reclusos. Por tanto, los niños son atendidos por abuelos y abuelas u otros familiares.
- *Intrafamiliar.* A nivel intrafamiliar se refiere, con frecuencia, el conflicto, la violencia y la desatención de las familias para con sus hijos; además la escasa formación de los padres.
- *Discapacidad.* En algunos casos se hace mención a familias con niños con discapacidades.

Si bien las características aquí abordadas para reconocer el contexto de las familias de los niños y las niñas son amplias, muchas de estas se entrecruzan. Así, se encuentran familias afrodescendientes que, a la vez, son desplazadas por la violencia. Estos desplazamientos pueden estar dados tanto por los movimientos de violencia en las regiones, como por las necesidades económicas y laborales. Por lo anterior, los contextos socioculturales de estas poblaciones se pueden caracterizar como “altamente

frágiles”. Al respecto en un documento institucional se relata la siguiente:

Se encuentran madres cabeza de hogar. En la población se han reconocido contextos y situaciones familiares y económicas complejas. El nivel de escolaridad de los padres es bajo. Los niños y niñas están a cargo de su familia nuclear, los cuales se dedican a empleos informales. Viven la gran mayoría en inquilinatos con poco espacio para el juego.

Algunas instituciones han empezado a utilizar instrumentos diseñados, por ejemplo, por la SDIS, para conocer las características familiares, culturales y sociales de los niños y las niñas. Al respecto hacen mención de las guías de vinculación y la ficha del Sistema de Registro de Beneficiarios (SIRBE).

#### *Contexto legal-político*

Colombia es un país de leyes y las instituciones educativas que trabajan con niños y niñas de primera infancia parecen conocer bastante bien las normativas que las rigen. Al respecto, las instituciones educativas suelen citar, en principio, la Constitución Política de Colombia de 1991, los Derechos del Niño, las políticas del MEN, la Ley General de Educación, las políticas de la SED y los lineamientos de la SDIS o del ICBF. Respecto a la Constitución Política, se mencionan el artículo 44, el cual dice: “Son derechos fundamentales de los niños, la vida, la integralidad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada”. Se mencionan las sentencias de la corte constitucional (519/92, 612/92, 341/93, 341/93, 050/93, 594/93, 092/94, 316/94, 386/94, 569/94, 880/99, SU641/98); la resolución 311 de 2012 que atañe a ruta y transporte; la resolución 234 de 2010 que tiene que ver con las tiendas escolares; la ley 1329 de 2009 concerniente a contrarrestar la explotación sexual comercial, la resolución 1740 de 2009 sobre el acceso y la permanencia al sistema educativo, el decreto 411 de 2008 sobre la restricción al consumo de estupefacientes; y la ley 1259 de 2008 sobre el comparendo ambiental; el decreto 057 de 2009 en su componente salud, higiene y nutrición.

Principalmente se señala la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. También se señala de forma importante la ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia, el cual menciona:

(...) el libre desarrollo de la personalidad, recibir trato digno, auxiliar oportunamente, impedir agresión física o psicológica, no ser discriminados por limitaciones físicas, raza o religión, conocer y participar en la gestión académica, recibir orientación en convivencia democrática.

Además, se reconocen como importantes las políticas de primera infancia y los lineamientos al respecto. Se menciona, por ejemplo, el Plan Nacional de Alimentación y Nutrición de Colombia 1996-2005; el decreto 508 de 2007, por el cual se adopta la política pública de seguridad alimentaria y nutricional

de Bogotá; la política nacional para la reducción del consumo de sustancias psicoactivas y su impacto; la estrategia nacional para hacer frente al consumo de alcohol y otras drogas. Emanados del Ministerio de Protección Social, se referencia el “Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básica”, y los lineamientos. De la SDIS, los estándares técnicos de educación inicial de mayo de 2009; los cuales se fundan en el derecho de los niños tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos en tanto miembros de la comunidad a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, ideología, sexo, etnia o condiciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual o sensorial.

Se hace mención a que el ICBF y las Comisarías de Familia toman medidas de protección en virtud del código del menor y la ley 575, las cuales pueden darse en cualquier etapa del proceso. Además, explicita las rutas de atención a víctimas de delitos de violencia familiar que se consignan en la ley 906 de 2004, la de atención integral a víctimas de delitos sexuales amparados en la ley 906 de 2004, y las de atención integral y restitución de derechos para niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial.

En relación con las políticas, se tienen en cuenta la garantía de los derechos, el reconocimiento de la diversidad y la democracia en las familias; la política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes; la política de seguridad alimentaria y nutricional y la de discapacidad. El decreto 057 de 2009, en el cual se regula la inspección, la vigilancia y el control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que presten el servicio de educación inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los 0 y 6 años y se deroga parcialmente el decreto distrital 243 de 2006.

Igualmente, se hace referencia a la resolución 0325 de 2009, por medio de la cual se reglamenta parcialmente el decreto 057 de 2009 respecto a la asesoría, la inspección, la vigilancia y el control a la educación inicial desde el enfoque de atención integral a la primera infancia. El acuerdo 138 de 2004 que regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial a los niños y niñas de 0 a 6 años.

Por otro lado, se señala la ley 1098 de 2006, “Código de infancia y adolescencia”; particularmente, el artículo 29: “Derecho al desarrollo integral de la primera infancia”. El inciso 2 del artículo 7 de la ley 1098 de 2006, Código de infancia y adolescencia, que dispone:

La protección integral de los niños y las niñas y adolescentes se materializan en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos.

De igual forma, la ley 1098 de 2006 dispone que, para efectos de la misma:

Se entiende por vigilancia y control las acciones de supervisión políticas, administrativas y judiciales, encaminadas a garantizar el cumplimiento de las funciones y obligaciones para la garantía y restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes y prevenir su vulneración a través del seguimiento de políticas públicas y de evaluación de la gestión de los funcionarios y de las entidades responsables.

En esta misma ley se define la salud como un derecho imposterizable de la primera infancia, como un estado de bienestar físico, psíquico y fisiológico y no solo la ausencia de enfermedad.

Sobre el documento Conpes 109 de 2007, “Colombia por la primera infancia”, se extrae la definición de esta como una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social, además de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social, lo que define la atención integral.

Se mencionan, además, la ley 1295 de 2009, “Atención integral a la primera infancia”: mediante la cual se reglamenta la atención de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén; la resolución 3429 de 2010 “Por la cual se reglamenta el proyecto de alimentación escolar en los colegios oficiales del Distrito Capital”; la resolución 234 de febrero 5 de 2010, “Por la cual se reglamenta el suministro de alimentos en las tiendas escolares”; la ley 9 de 1979, “Por la cual se dictan medidas sanitarias”, y sus decretos reglamentarios, en especial el 3075 de 1997 que establece la normatividad marco de la educación sanitaria para la manipulación de alimentos y fija en las entidades territoriales, las acciones y el control de vigilancia sanitarias de los espacios destinados al procesamiento, envase, almacenamiento y expendio de alimentos.

Se referencian, además, la ley 115 de 1994, artículo 21, “Valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente”; la ley 1098 de 2006, “Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia”; la ley 1355 de 2009, “Por medio de la cual se define que la obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas a ésta como una prioridad de salud pública y se adaptan medidas para su control, atención y prevención”; y el decreto 2247 de 1997, capítulo 2, referido a las orientaciones curriculares que contempla como principios de la educación escolar la integralidad, la participación, la lúdica.

Por último, hacen mención a la “Atención integral a la primera infancia”, vista como la perspectiva desde la cual se diseñan, implementan y evalúan los servicios en educación inicial, lo cual implica el cumplimiento y la materialización de los derechos a la atención en salud y nutrición, de protección con-

tra todo tipo de violencia física o moral y la educación y la identidad, respetando su diversidad étnica, cultural y social.

En algunos casos, las políticas y los marcos normativos son vistos “con muy buenos ojos”, aunque se detectan problemas en su ejecución. Al respecto una coordinadora menciona:

Nosotros no podemos salirnos de la política pública de educación. En este caso, “fortalecimiento de la primera infancia”. Nosotros hacemos uso de la norma. Nosotros, los directivos, contrario a lo que se decía, no vemos malas intenciones y mucho menos malas propuestas en las políticas públicas. Las vemos con muy buenos ojos. Ya en la ejecución es que se quedan todas las políticas públicas. Primero que todo es nuestro deber. Nosotros hacemos parte del sistema.

Como se puede observar, se mencionan indistintamente resoluciones, decretos, artículos, marcos jurídicos y “todo lo que sale diariamente en lo legislativo”. Llama la atención que si bien se hace mención tangencialmente al programa “De Cero a Siempre” del MEN, poco se dice conceptualmente de él. Otras referencias tangenciales tienen que ver con la implementación de la jornada única.

## Recursos

Al igual que con las situaciones contextuales, los recursos varían ampliamente en función de las características particulares de cada institución. Así, podemos ubicar unas con facilidades de parques y patios de recreo y otras en las que tales espacios no existen. También es notoria la diferencia en sitios para la lectura como bibliotecas con estantes accesibles a los niños, espacios para trabajo específico como los teatrinos o los salones exclusivos para bebés, salas de sistemas diseñadas para niños pequeños, o salón de psicología. Buena parte de las narraciones mencionan la escasez de estos espacios y la dificultad para la consecución de recursos para mejorar los servicios.

En esta sección se describen los recursos físicos y de talento humano con que cuentan las instituciones que atienden a primera infancia. Igualmente, se describen los ambientes y las formas de gestión de los recursos.

### *Recursos físicos*

Se mencionan como recursos físicos básicos para la atención a primera infancia, duchas, inodoros, lavamanos, cocina, salón de mesas, colchonetas, cobijas, gabinetes, botiquín, extintor y patio. En general, las instituciones que atienden niños de primera infancia ven una dificultad en los espacios y recursos existentes para la atención. Al respecto una maestra menciona:

Nosotros, los recursos que tenemos son mínimos. Sí. Lo más especializado para el preescolar son las sillas y las mesas, que con la que se cuentan para trabajar con

los niños, que son con un diseño hexagonal y especial para el trabajo con ellos. Pero, por lo demás, los... digamos... que por los recursos que provea el mismo colegio a través del presupuesto que anualmente... digamos... se le asigna desde la Secretaría de Educación, baños acondicionados para los niños.

#### *Materiales de trabajo*

Se referencian como materiales para el trabajo con los niños libros, cuentos, cuadernos, colores, plumones, marcadores, témperas, aserrín, plastilina, lápices, borradores, tijeras, escarcha, papel bond, crepé y silueta, pegante, tablas de picar, punzones, rompecabezas, bloques lógicos y fotocopias; además de juguetes como las casas de muñecas.

#### *Talento humano*

Sobre el perfil de talento humano que trabaja con los niños y las niñas de primera infancia, se cuenta con licenciados, especialmente de preescolar, cocineras y técnicas en manipulación de alimentos. En algunos casos existen otros profesionales no licenciados que apoyan tamáticas concretas, y auxiliares pedagógicos encargados del apoyo docente.

Sobre el proceso de contratación, este se lleva a cabo por una empresa ajena al jardín, la cual determina el perfil de selección, aunque este puede ser definido previamente por la Secretaría de Educación del Distrito.

A pesar de estas menciones, los entrevistados hacen hincapié en la necesidad de mayor personal de apoyo y de mejores planes de cualificación.

Buena parte del talento humano que apoya las labores de las instituciones de educación inicial proviene de alianzas o relaciones con otras instituciones. Así, se menciona la ayuda del IDRD, especialmente en las instituciones públicas. Adicionalmente, reciben ayuda de practicantes de distintas universidades, y de los hospitales, apoyo de nutrición, enfermería, fonoaudiología, odontología y psicología.

#### *Ambiente*

En general, las principales dificultades en los ambientes se ubican en aquellos espacios destinados para el desarrollo físico. Aunque aparecen el jardín y el patio como espacios de esparcimiento, estos son muy pequeños. En algunas instituciones notan la necesidad de bibliotecas y espacios de recreo.

Existen espacios de refuerzo escolar con educadoras especiales y servicios de fonoaudiología, psicología, enfermería, odontología y medicina.

#### *Gestión de recursos*

Si bien buena parte de las instituciones refieren ajustarse a “los pocos recursos que les llegan”, otras buscan los necesarios para atender las necesidades de los niños y las niñas. Los recursos pueden gestionarse a través de salidas pedagógicas, rifas o por la ayuda directa de las familias.

Otras alternativas para la consecución de recursos provienen de comités especiales, en los cuales se evalúa el presupuesto y se valoran los proyectos propuestos por los docentes para elegir a cuál de ellos apoyar en orden de prioridad. La gestión de recursos depende en gran medida de la capacidad de gestión de las direcciones o rectorías. Al respecto se menciona la consecución de fondos a través de fundaciones, empresas y universidades amigas de las instituciones de educación.

### **Percepciones**

A continuación se presentan las necesidades y dificultades percibidas para la educación inicial. El análisis profundo de la dimensión de “Percepciones” condujo a la categorización de las necesidades de la siguiente forma: física, de integralidad, materiales y de personal de apoyo.

#### *Necesidades físicas*

Aquí, la principal necesidad referida es el espacio físico para las actividades de desarrollo físico infantil. Algunas de las instituciones eran casas pequeñas adaptadas para la atención de los niños; por ello, al hablar de necesidades, se ve como prioritario la existencia o ampliación de espacios para la recreación y el esparcimiento. También se observa la necesidad de mejorar la infraestructura, de reubicar los laboratorios, de modernizar las baterías sanitarias, de adecuar las salas o aulas de informática y de equipar la biblioteca escolar.

Adicionalmente, las necesidades se pueden ubicar en el entorno comunal del jardín o de la institución; fácilmente se encuentra que las instituciones no cuentan con un parque en sus cercanías; tampoco con areneras. Producto de esta necesidad de espacio, se perciben problemas asociados, como la falta de concentración de los niños y las niñas por el ruido circundante, especialmente cuando la institución se ubica cerca de una avenida o calle principal; igualmente, al ser, en algunos casos, casas de familia, los ruidos provenientes de inquilinos o vecinos los distraen fácilmente.

#### *Integralidad*

Otras necesidades se refieren a la integralidad del servicio. Se siente como prioritario el apoyo del sector salud, del apoyo psicológico, fonoaudiológico, de fisioterapeutas, trabajadores sociales y psiquiatras.

#### *Materiales*

Al respecto se menciona la necesidad de mejoramiento de los materiales o su actualización.

#### *Docentes*

Otra de las necesidades percibidas se refiere al mejoramiento y la ampliación del equipo de docentes y auxiliares que trabajan con los niños. En muchas



instituciones se percibe como escaso el personal con que cuenta la institución.

#### *Personal de apoyo*

En los discursos de los maestros y las maestras se menciona con mucha frecuencia la necesidad de psicólogos en las instituciones. Este es el testimonio de una profesora:

Lo que si de pronto le falta a la Secretaría de Educación... digo yo es que, por ejemplo, en un colegio haya un psicólogo, un psicólogo, una persona que realmente... porque nosotros, como docentes, no tenemos como todas las herramientas que de verdad tiene un psicólogo que se preparó para eso presencialmente. Nos mandaban antes personas del hospital, pero qué pasaba con esas personas, ellos venían, hacían un estudio con los chicos pero de ahí no pasaba. Entonces, nosotros lo que queremos es que, por ejemplo, desde la Secretaría haya una intervención pero con psicólogo, con terapeuta. Mira los colegios privados por qué funcionan. Pasa, hay un problema familiar, hay un psicólogo que orienta esa familia, claro hay un orientador, pero, o sea, no tienen espacio para atender a todas las familias de acá del colegio, entonces, por ejemplo, el colegio privado, hay psicólogo, hay terapeuta de lenguaje, hay, ¿sí? Pero, por lo menos, con un psicólogo uno se conformaría, al menos, pero no que vinieran a llenar, llene y llene instrumentos, sino de una vez a la práctica; qué dificultades hay, cómo podemos mejorar esas dificultades, esa sería la intervención, pero no, no la hay.

De pronto de personal especializado, psicólogo, terapeuta, eso sí los colegios distritales lo requieren y con urgencia, porque nuestros niños son niños especiales, son niños que requieren afecto, son niños que requieren de una persona especializada, no como lo mandan siempre, “que el docente sea psicólogo, que el docente sea terapeuta de lenguaje” y qué horas dictamos clase, nosotros tratamos de hacer de todo.

Las dificultades percibidas tienen varios ejes de funcionamiento. Se clasifican en:

- Dificultades asociadas al contexto nacional
- Dificultades asociadas al contexto local
- Dificultades asociadas al contexto familiar

#### *Dificultades asociadas al contexto nacional*

Según lo relatado por las maestras, el contexto colombiano carece de una valoración de la educación. Al respecto una maestra dice:

En Colombia tenemos una grave dificultad y es que nosotros no vemos como importante el proceso educativo. Para el colombiano promedio la educación es importante, pero, tal vez por tener ocupados a los niños y a los jóvenes. Pero no se encuentra que la educación sea un elemento emancipador y capaz de generar transformaciones fundamentales en la vida de las personas.

Otra de las dificultades mencionadas se relaciona con el desplazamiento forzado de comunidades. Al ser poblaciones étnica y culturalmente diversas, se

generan dificultades para la atención a poblaciones vulnerables y con necesidades educativas especiales.

#### *Dificultades asociadas al contexto local*

Las dificultades asociadas con el contexto local pueden variar dependiendo de la localidad donde se haga la observación. De esta forma, existen instituciones en localidades que refieren muy baja demanda de educación y otras con alta.

#### *Dificultades asociadas al contexto familiar*

Se percibe un “vacío” en las familias, las cuales son vistas como conflictivas, violentas, “que piensan que viniendo al colegio a hablar duro, a generar conflicto, están cumpliendo con su rol”. Se piensa que esto afecta el trabajo con el niño o la niña dentro del aula.

#### *Dificultades asociadas al contexto institucional*

Si bien se hace referencia a las necesidades mencionadas anteriormente, especialmente en infraestructura, se reportan dificultades asociadas a la falta de capacitación de los maestros en temas de atención a la diversidad.

### **Relaciones**

Esta categoría aborda los temas de relación de la institución de educación inicial con otras de educación, con instituciones y personal de apoyo, con entidades académicas o administrativas, y presenta las rutas de atención integral. Luego del análisis se encontró la necesidad de incluir una nueva categoría para dar cuenta de otras entidades o instituciones, distintas a las mencionadas, que tuvieran algún vínculo o relación con la institución.

#### *Relaciones con otras instituciones de educación*

Se mencionan relaciones de colaboración con instituciones educativas, en especial para las capacitaciones de maestros y maestras; sin embargo, se piensa que dichas colaboraciones son impuestas y no se ajustan a las necesidades reales.

Se busca la colaboración de instituciones de la localidad para que brinden apoyo a través de estudiantes de bachillerato para un servicio social como asistentes dentro del aula o en archivo en el área administrativa.

#### *Relaciones con instituciones de apoyo*

En el discurso se hace referencia a relaciones con el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD) para la jornada única. También se menciona el apoyo de centros de salud, como el Hospital de Chapinero o el Rafael Uribe Uribe, los cuales prestan soporte en la atención a niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje. Estos hospitales también ofrecen servicios de psicología, odontología, medicina general y servicios de vacunación. Sin embargo, di-

chas dinámicas de relación dependen de la duración de los convenios interinstitucionales.

Se menciona ampliamente la relación y el apoyo de instituciones como la Fundación Oportunidad, la Fundación Bolívar, la Fundación Meals del Grupo Nutresa y la Fundación Yakra, que desarrolla contenidos para niños, al igual que programas como la “Fiesta de la Lectura”, y con bibliotecas, como la del Tunal.

#### *Relaciones con personal de apoyo*

Los maestros insisten en la necesidad de mayores relaciones con otros profesionales para la atención de niños y niñas. En general, el apoyo a las actividades está dado por el personal de sistemas, por terapeutas o fonoaudiólogos. Dependiendo de las actividades, se puede invitar a especialistas en distintos temas, como veterinarios o de artistas plásticos.

Algunas instituciones tienen dentro de su planta docente personal de apoyo adicional, como enfermeras, odontólogas y psicólogas. El personal de cocina apoya en los momentos de alimentación.

#### *Relaciones con entidades académicas*

Se mencionan de manera específica relaciones de colaboración con instituciones de educación superior, como la Universidad Distrital que ofrece clases de inglés, dictadas por estudiantes de último semestre, la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional de Colombia en programas de capacitación, y la Universidad Externado de Colombia con prácticas de educación social.

#### *Relaciones con entidades administrativas*

Las relaciones con entidades administrativas pueden ser diversas: con el salón comunal para la entrega de boletines y actos de clausura, para actividades culturales y celebración de fiestas patrias, con la SED y el ICBF para talleres y capacitaciones; con la SDIS para las charlas con padres. Adicionalmente con empresas recicladoras que brindan información sobre cómo se deben desechar papeles, botellas y demás objetos reciclables.

#### *Relación con otras entidades*

De manera particular, los maestros se refieren la relación con la filarmónica de Bogotá a través del proyecto “Jornada Única”; con la Cámara de Comercio en programas como “Jóvenes Mediadores”. Por último, para las instituciones resulta importante la colaboración de las iglesias, ya que estas traen regalos, ropa y juguetes a los niños y las niñas.

#### *Rutas de acción*

En lo percibido a través de las entrevistas, y con base en lo observado del contexto legal-político, las rutas de acción pueden ser claras aunque variadas en las distintas instituciones. Su conocimiento puede pro-

venir de charlas o conferencias de los hospitales o de información contenida en internet. Las instituciones dicen tener un sistema de alertas en el que reportan las situaciones problemáticas; dependiendo de la situación reportada, se escoge la ruta y se solicitan los apoyos requeridos.

Según mencionan, la ruta básica de reporte inicia con el informe al coordinador, luego al rector y por último a la Dirección Local de Educación (Cadel). Las remisiones al agente de vigilancia y control también las puede hacer directamente el maestro, pero se prefiere el reporte inicial sea del coordinador.

Respecto a la vigilancia, se mencionan entidades como el ICBF, y la Defensoría de Familia, “la cual es una dependencia del ICBF de carácter multidisciplinario para la prevención, además garantiza que los derechos de los niños sean reestablecidos”.

Otras rutas mencionadas inician con la observación de las actitudes del niño; seguidamente, se le pregunta qué le pasa; luego, se cita a los padres para charlar con ellos; después, dependiendo de las respuestas obtenidas por los padres, se procede a llamar a un supervisor del ICBF para que realice el respectivo procedimiento; por último, se recibe la visita de psicología y de otros entes relacionados con el bienestar familiar. Respecto a estas rutas de atención, una maestra menciona:

Nosotros tratamos de tener en cuenta esas rutas que la Secretaría de Salud nos indica, pero, por ejemplo, así, la más rápida para un caso de maltrato infantil es el 123, Policía de Infancia y Adolescencia. Ellos inmediatamente llegan. Hablan con el niño. Si es necesario se cita al papá de una vez o van y lo buscan... El 123 nos ha servido mucho y es la ruta más rápida para que venga la Policía, para que venga bomberos, para que venga... es la más efectiva. Ya, de pronto, cuando es un proceso más larguito porque es un caso de un papá maltratante, pues, entonces, es la remisión al ICBF, y ya el ICBF toma un juez de familia. Por ejemplo, para prevención del abuso es la Fiscalía. La psicóloga si maneja muy bien.

Otra ruta, descrita por una de las maestras, tiene las siguientes características, las cuales demuestran ineficacia en la atención:

Se debe pasar primero el informe a la Comisaría de Familia y luego los mandan a los Centros de Atención e Investigación Integral contra la Violencia Intrafamiliar (CAVIF). Y sí. Disque es mucho más rápido y la atención pronta. Con el ICBF nos ha pasado que se demoran mucho. A veces se los quitan y es peor. Hemos notado que son varios casos en los que no hay solución pronta, oportuna y eficaz. A veces uno llama a la mamá, y la mamá se hace la de la vista gorda. Entonces, empezamos a ser todos silenciosos, culpables, porque todos sabemos pero nadie hace nada.

### **Prácticas**

A continuación se enuncian los diversos elementos o componentes de las prácticas pedagógicas. Entre ellos encontramos el papel del maestro, la participa-

ción familiar, las acciones educativas, las estrategias didácticas, la valoración/evaluación, la construcción participativa y el uso de TIC. La categoría “intencionalidad”, si bien por su importancia se contemplaba inicialmente dentro de las categorías descriptivas, se introdujo en el aparte de las variables comparativas y se explica allí de manera extensa. Además, debido a su frecuencia de aparición y su influencia en el estudio, se determinó que “convivencia y la formación democrática” podría ser una categoría emergente cuyo análisis resultaba importante para este estudio.

#### *Papel del maestro*

En general, los maestros y las maestras se conciben como facilitadoras del aprendizaje, conocedoras de los niños y las niñas, y promotores de la formación personal. Así, el rol de la maestra será:

(...) innovación, características de las edades, herramientas nuevas, amor, brindar, guiar, protección, orientar, formar un horizonte, estrategias, conocer las habilidades, investigar, recursivas, preparación, nuevos conocimientos, planeación, actitud y profesionalismo, garante de derechos, constante, muy cariñosa, receptiva, investigadora, liderazgo, cuidadora, protectora, seguimiento a los propósitos, enseñar, reforzar, motivar, cuidadora, proporcionar acciones educativas planificadas sustentadas en principios pedagógicos, satisfacer las necesidades vitales, observadora, guía, madre, acompañamiento a padres, protectora.

Lo anterior resume muy bien las características atribuidas al papel de ser maestro. Dada su frecuencia de aparición en los discursos, resalta especialmente el “ser un agente motivador de las dinámicas con los niños y las niñas”, principalmente a través del canto, el baile y la lectura; basarse en las conversaciones e interacciones de calidad para generar ambientes propicios para el aprendizaje y, en general, ser agentes de afecto y amor.

El maestro también es una persona que invierte parte importante de su tiempo en la preparación del trabajo con los niños. Al respecto, y en relación con la jornada única, una maestra dice:

Yo invierto tiempo acá y tiempo en mi casa. La verdad es que aquí es insuficiente todo. Es insuficiente porque pasamos a jornada única. Porque no nos reúnen ni hay tiempo ya para nada. Porque trabajamos las seis horas con los niños. Si yo no saco tiempo en mi casa, ¿cómo hago guías? ¿A qué tiempo? Yo llego a las seis de la mañana... ¿por qué? porque yo con ellos no puedo ponerme a hacer guías. Entonces, la parte pedagógica... realmente estoy trabajando en mi casa más del tiempo que es. Yo todo esto me lo llevo porque ¿a qué horas aquí? Mira, escasamente puedo sacar los libros y medio mirarlos... tanto quedarse... pero la parte de guías y todo eso... a mí me toca llevarlas y... porque aquí no tenemos una hora, ni siquiera para reunirnos ya por ciclos, que era cuando hacíamos todo. O sea, la jornada única trajo unas cosas buenas pero otras muy malas. Las prácticas pedagógicas... ya no nos podemos sentar a unificar criterios, a planear... ya no podemos obtener el tiempo... ya nada.

#### *Participación familiar*

Los distintos instrumentos utilizados muestran una tendencia general de la participación familiar en dos sentidos. El primero señala recurrentemente la falta de participación de los padres en el proceso formativo de sus hijos; el segundo está centrado en la necesidad de construir alianzas de trabajo entre profesores y padres de familia para el mejor desarrollo de los niños y las niñas.

Adicionalmente, las instituciones educativas buscan espacios variados de participación de los padres en la vida educativa de los niños. Para ello, entre muchas otras estrategias, diseñan talleres sobre la prevención del maltrato, elaboran proyectos pedagógicos específicos para dicha participación, promueven los consejos de padres para incorporarlos a la actividad institucional, realizan entrevistas para reconocer las prácticas en el hogar y hacer recomendaciones, escriben notas para padres para brindar una información específica, realizan actividades de refuerzo, ejercicios y planean tareas para la casa en las cuales el padre o la madre tienen un papel importante, ya que sirven como herramientas de evaluación del compromiso de la familia con el proceso formativo.

Se mencionan ejercicios específicos para dicha participación, como las actividades basadas en el reconocimiento de trabajos y oficios de los padres, o actividades que impliquen la elaboración de disfraces para festivales o actos culturales. Sobre la escuela de padres se menciona lo siguiente:

Proporciona herramientas para que se construya un ambiente familiar que facilite el aprendizaje, desarrolle la confianza y estimule el desarrollo personal de los hijos. Así mismo, les cuestiona en la tarea de educar a los hijos.

Los padres también señalan la importancia de la comunicación con el maestro o la maestra. Esta “pone al día” al padre con los avances de sus hijos, les permite reconocer los ejercicios de formación en valores que propone el maestro.

#### *Acción educativa*

Las acciones educativas se clasifican según la intencionalidad del maestro respecto al desarrollo del niño o la niña; sin embargo, se anotan aspectos generales que van más allá de las mencionadas dimensiones. Es de resaltar que los ejercicios y sus formas pueden variar ampliamente de acuerdo con estas intencionalidades individuales. Lo aquí expuesto corresponde a una pequeña parte del repertorio de acciones educativas de que dispone el maestro o la maestra en su quehacer diario.

Sobre el desarrollo comunicativo, aparecen distintas estrategias como la lectura de cuentos, en la cual se busca la relación de temas con preguntas sobre conocimientos previos. También se utiliza el reconocimiento del nombre y el uso de pictogramas.

La escritura del nombre puede resultar para los niños una actividad gratificante.

Las acciones educativas para el desarrollo comunicativo, incluyendo la lectura y la escritura, pueden estar centradas en ejercicios que requieren una secuencia muy delimitada que puede iniciar con el modelamiento de la escritura y el copiado; luego, se procede al resaltado de las palabras con marcadores de colores, para terminar con un trabajo de punzado y picado en la línea escrita. En este mismo ámbito aparece el trabajo con vocales y consonantes, reconocimiento de números, y lectura en voz alta de cuentos por parte de la maestra, acompañada de imágenes o videos complementarios que permiten profundizar sobre lo leído, acompañado de las opiniones de los niños y de la realización de dibujos. Por último, aparecen otras estrategias como el uso de tarjetas y fichas para la comunicación entre ellos.

En el desarrollo del pensamiento científico abundan dinámicas basadas en los actos perceptuales: tocar, ver, oler, probar, observar, imitar, escuchar. También aparecen frecuentemente ejercicios de aprendizaje de la suma, la resta, la agrupación por cantidades, y la comprensión de formas y tamaños. Se utilizan estrategias distintas para la numeración, como el uso de mascotas para el conteo.

En la exploración natural se trabaja en actividades de germinación de plantas y reciclaje. Por otro lado, se explora en la resolución de problemas simples, sobre figuras geométricas, y en reconocimiento espacial, de partes de la casa o de reconocimiento del entorno de la institución.

El desarrollo artístico o estético se encuentra marcado por el trabajo en distintos aspectos, como las prácticas con arcilla y el coloreado.

Para el desarrollo motor se realizan actividades como el reconocimiento de las partes del cuerpo; para la motricidad fina picar, rellenar, colorear, decorar; y para la gruesa, bailar o correr.

Las actividades también pueden aparecer integradas en cuanto a la intencionalidad del desarrollo. Así, se pueden encontrar trabajos con plantillas para la escritura, combinando la actividad con narraciones sobre lo escrito y dibujando algo al respecto.

En las acciones educativas pueden aparecer propuestas especiales relacionadas con emprendimiento, en las cuales se busca la generación de ideas y cómo se pueden convertir en algo concreto.

A través de las acciones educativas también se explora la conciencia de las expresiones culturales con las cuales “se busca que el niño desarrolle la capacidad de apreciar la importancia de la expresión creativa de ideas, de experiencias, de emociones y que esto se pueda hacer a través de diferentes medios. Dentro de esos se incluye la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas”.

Para todo lo anterior se considera la motivación como un elemento esencial. La maestra puede indu-

cir a estados de motivación a través de comandos de competencia y felicitación.

#### *Estrategias didácticas*

Al igual que con las acciones educativas, las estrategias pedagógicas pueden variar enormemente; algunas se incorporan en las salidas a museos o bibliotecas. Otras consisten en el uso de material reciclado, el juego de roles, la construcción de huertas en el hogar, los proyectos de reciclaje en casa, el conteo con ábacos o con semillas, los pequeños experimentos a través de sabores, el trabajo sobre las mascotas, el uso de la música y las canciones o de cuentos grabados. Respecto a estas estrategias una maestra dice:

Por ejemplo el dibujo, la parte escrita, la parte oral; me encanta que ellos pasen y expresen lo que sienten o lo que aprendieron. Trabajo mucho el dibujo, la pintura, la plastilina; me gusta mucho que moldeen mucho, que no solo hagan y jueguen no, sino que esta plastilina sirva como herramienta para que ellos hagan palabras, para que ellos hagan dibujos.

A estas dinámicas se incorpora el uso del video, de internet y de películas para generar motivación. También resulta frecuente el uso de oraciones, bendiciones y cánticos, generalmente a principio de la actividad diaria. Este inicio también se puede mezclar con la socialización de las estrategias de aprendizaje para la jornada y con el uso de canciones, rimas y adivinanzas alusivas al tema del día.

#### **Valoración/Evaluación**

Como se definió en el apartado del currículo, la evaluación parte de la malla curricular y de los planes de evaluación existentes, se dirige a reunir evidencias del progreso infantil, a verificar desempeños y a revisar el conjunto de compromisos adquiridos.

Respecto a las evidencias existen dos tipos: de conocimiento y de producto. En la de producto se reportan las ferias de emprendimiento, los mapas, los análisis de fotografías, entre otros. Dependiendo de cada disciplina se demandarán evidencias específicas.

Algunas maestras dicen que no existe una distinción o característica particular del proceso evaluativo en educación inicial y en básica o media. Sin embargo, se reconoce que las instituciones que atienden niños y niñas de primera infancia han migrado de procesos de evaluación tradicional a la evaluación por competencias.

Las estrategias evaluativas también son variables; puede darse en el aula por grupos de niños. Al respecto una maestra comenta:

Hoy evaluó a diez niños. Mañana cojo de a poquitos. Porque uno no los puede evaluar a todos. Si uno coge a todos, no recoge un resultado eficaz. Entonces, si tú quieres recoger un resultado que tú puedas decir “este



niño sí aprendió”, tienes que hacerlo personalizado y cogerte de a cinco, de a diez.

Los procesos de evaluación se pueden realizar por periodos. Al respecto un coordinador menciona lo siguiente:

El proceso de evaluación se realizará en cuatro periodos. Cada uno con un valor del 20%, y dos pruebas internas semestrales con un valor de 10%. Los criterios de evaluación y promoción se dan en función del desarrollo de competencias: desempeño individual, acorde al ciclo, progreso, propósito en nivel de competencia. El proceso de evaluación contempla: diagnóstica, formativa y sumativa: ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quién?

Por otro lado, se mencionan procesos de autoevaluación y coevaluación. La autoevaluación en ambientes escolares tendría como propósito “promover el interés por aprender y la formación de individuos más exigentes y competentes”. Igualmente, se alude a procesos de evaluación diagnóstica cuyo fin es “determinar saberes previos, expectativas e intereses, desarrollo de habilidades y competencias relacionados con campos del conocimiento y ciclo”. La evaluación formativa estaría dirigida al acompañamiento y el permanente desarrollo de las competencias, mientras que la sumativa buscaría conocer “el grado de desarrollo de competencias”.

La evaluación también es vista desde la lógica del castigo. Dicha concepción aparece tanto en la práctica del docente como en las dinámicas familiares, aunque se anota que no en todos los docentes ni en todas las familias. Por ejemplo, si un niño golpea a otro, es “castigado” dejándolo en el salón en el momento en que los otros salen al patio a sus prácticas de juego.

En las familias, el castigo, además del físico antes mencionado en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, se puede dar a través de estrategias de no acceso a la televisión y, principalmente, al computador con internet.

### **Construcción participativa**

En esta sección se describen algunos de los resultados referidos a la interacción entre agentes y actores educativos con fines de una construcción democrática. En algunas instituciones educativas de primera infancia se caracteriza, como se expone en el apartado de contexto, porque los discursos de los niños están cargados de elementos de violencia y agresividad. Al respecto se rescatan las siguientes narraciones de los niños:

Si un niño me pega, entonces le pego a un niño. Los niños grandes le pegan a los pequeños.

Juan José siempre llama a unos amigos suyos grandes... los llama y les dice a ellos que... entonces le dice que yo le quiero pegar a ellos, y yo no le voy a pegar. Sólo le pido que me de mis moneditas... no me las dio, sino que compró unas galletas...

Frente a esto, las instituciones han desarrollado distintos planes para el manejo de la convivencia pacífica, los cuales pueden tener cabida en distintos momentos de la dinámica escolar diaria. Por ejemplo, la convivencia se puede trabajar a la hora del almuerzo, cuando los niños “hacen oraciones para manejar los alimentos y se manejan horarios por grupos de edad”. Igualmente se puede desarrollar en el aula a través del manejo de pausas participativas o de levantar la mano para hablar.

Existen otras estrategias como la figura del personero; si bien, no aparece en los grados iniciales, puede hacer partícipe a esta comunidad al pasar por los salones de los más pequeños y presentarles sus propuestas. Otra estrategia son los “Pactos de Convivencia”. Al respecto una coordinadora menciona:

Las docentes se encargan de plantear desde el Pacto de Convivencia, reglas para la convivencia dentro del aula de clase. Para la participación, para el desarrollo del trabajo colaborativo, para la sensibilidad por las situaciones que se le presentan a los compañeros.

Los padres de familia también pueden hacer parte de los procesos de construcción participativa. Al principio de año se pueden conformar asambleas, organizadas por las asociaciones o las directivas para definir los órganos de gobierno escolar.

En esta construcción participativa son importantes las estrategias que diseña cada institución para promover la inclusión de los maestros; así, se crean comités de participación o comités pedagógicos en los cuales las maestras aportan sus reflexiones y sugerencias para mejorar el proyecto.

Los observadores se convierten en herramientas importantes de diálogo entre padres y maestros, ya que permiten conversar sobre los avances en el desarrollo y en el aprendizaje de sus hijos.

A pesar de lo anterior, aunque no se desconoce la participación de los niños en los procesos democráticos, está marcada o circunscrita a la edad; al tratarse de niños de 13 meses a 5 años, no se trabaja la figura de personero, como se mencionaba anteriormente. En su lugar, se elige a un niño o niña mediante voto popular, siguiendo procedimientos democráticos; sin embargo, las actuaciones de este niño no se describen con claridad.

### **Convivencia y formación democrática**

Como se mencionaba en el apartado de construcción participativa, desde las instituciones que atienden niños de primera infancia se concibe que parte de este proceso de educación en convivencia recae en el maestro, a través de pactos, de reglas dentro del aula, de normas para la participación, para el desarrollo del trabajo colaborativo y “para ser sensibles a las situaciones que se les presentan a sus compañeros”.

Algunos de estos desarrollos de convivencia se trabajan a través de clases como Urbanidad y Cívica,

en las que se busca formar al niño como ciudadano participativo. Esto se lleva a la práctica a través de pautas para la participación y para la relación con otros. Así vista, la formación como ciudadano debe sustentarse en la experiencia de ciudadanía.

La educación en valores también se instala en la institución misma, la cual exhibe en sus documentos institucionales sus propios valores, como corresponsabilidad del proceso formativo, la cual se manifiesta a través de la relación dialógica entre maestro, padre de familia y estudiante.

Además, pueden aparecer proyectos específicos que buscan la comprensión de organizaciones como la institución o la ciudad, la comprensión del ahorro de los servicios públicos, o la importancia del reciclaje. Otros proyectos están dirigidos al desarrollo de la autonomía. Al respecto una maestra refiere:

Enseña a los niños cómo, a partir de ellos mismos, querer a los otros, cuidar a los otros, cuidarse a sí mismo, cuidar el entorno, proteger su familia, pero partiendo de él, inicialmente con él, cómo me cuido a mí mismo, luego cómo cuido el entorno. Un principio de autonomía es la libertad; la libertad, y eso hace un ciudadano. Y desde gestión de calidad estamos trabajando el proyecto de vida. Inicialmente se hace con los más grandecitos pero este año se va a trabajar, fusionar, con los pequeños también. Y para prevención del abuso también. Poder que un niño se autoproteja y no se deje abusar ayuda mucho a la sociedad.

El desarrollo de la convivencia está marcado por el fomento del liderazgo. Que los niños “aprendan que hay líderes. Que hay buenos líderes... “Ellos tienen que luchar por deber ser un líder bueno”.

En términos de procesos de convivencia y participación, aparecen experiencias como la elección de proyectos educativos, votaciones, nombramiento de personero, vigías ambientales, entre otras.

La convivencia también puede ser trabajada en la formación de valores, derechos y deberes. Parte de esta se apoya en cartillas o manuales provistos por distintas entidades estatales. En los documentos de las instituciones se mencionan los pactos de convivencia o el reglamento escolar, los cuales deben desarrollarse en las aulas, en especial en el trabajo colaborativo.

Por último, se resalta como elemento importante de la formación ciudadana, el desarrollo emocional.

### Uso de TIC

En general, se encontró poca referencia al uso de las TIC. Sin embargo, se describen algunos elementos encontrados en los discursos, en los cuales se advierte que el uso de computadores se relaciona con el refuerzo de contenidos específicos o como apoyo pedagógico. Al respecto, una coordinadora dice:

Lo que buscamos es desarrollar en los niños la capacidad para que usen de manera segura y crítica las tecnologías de la sociedad de información. No solamente

que sepan utilizar los computadores, sino que también sepan obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar, intercambiar información, y que además aprendan a comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet.

Las referencias a las TIC siempre se hacen desde la carencia. Así, es frecuente encontrar en los discursos la falta de computadores para el trabajo con los niños; y salas de cómputo ajustados al tamaño de los niños de primera infancia, o la inexistencia de dichas salas.

Frente a esto, los docentes diseñan estrategias para suplir las necesidades de acceso a las tecnologías; de esta manera, pueden traer sus propios portátiles para las actividades, y anotan la dificultad de trabajar con un solo computador para la cantidad de niños que tienen en un salón de clases.

En otros casos se utilizan los computadores para la escritura en Word, o se utiliza Paint para trabajar los colores y para hacer figuras. Sin embargo, estas actividades están sujetas a la disposición de los espacios informáticos que, como se comentaba anteriormente, resultan escasos, competidos con cursos superiores o inexistentes.

Internet también se convierte en una herramienta para el aprendizaje a través del juego. De esta forma, se pueden ubicar juegos en la red para el aprendizaje de las vocales, o juegos de vestir muñecos para el caso de las niñas.

### Análisis comparativo por las variables conceptuales

A continuación se presentan los análisis comparativos realizados en este estudio. La organización categorial comparativa responde a las recomendaciones conceptuales, hechas por Morin (2008) para comprender los modelos y las prácticas pedagógicas. Estas se resumen en: 1) encuadre teórico, 2) intencionalidad, 3) flexibilidad/adaptabilidad, aplicabilidad; y 4) condiciones docentes. Como se menciona en el apartado sobre metodología, estas observaciones se clasificaron de acuerdo con las modalidades institucionales de educación.

#### *Encuadre teórico*

Los encuadres teóricos descritos en este análisis se clasifican de acuerdo con el punto de vista paradigmático adoptado, el cual agrupa variados modelos teóricos como el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y sus variantes; la intradisciplinariedad, la interdisciplinariedad y el rango teórico respectivo, el cual puede ser restringido o amplio.

#### **Instituciones Educativas Distritales**

En buena parte, el encuadre teórico predominante en las Instituciones Educativas Distritales (IED) es el constructivista. Sin embargo, las referencias al mis-

mo llegan a ser muy variadas entre docentes e instituciones. Así, podemos encontrar referencias a este como: “modelo que permite la relación entre enseñanza aprendizaje, y que conduce a la recolección de información sobre el desarrollo emocional del estudiante”, o como aquel que: “tendría en cuenta el entorno inmediato del niño, su característica como ser, su desarrollo, y su dinámica social”. El constructivismo es pensado desde el sentido pragmático de la siguiente forma:

(...) la finalidad del proceso educativo es mostrar al estudiante cómo usar efectivamente el conocimiento para interpretar la realidad en diversos contextos y usarlo en la búsqueda de alternativas de solución a problemáticas que lo afectan.

Además de este enfoque paradigmático particular, es posible caracterizar a las IED como de rango amplio. De esta forma, podemos encontrar aproximaciones a teorías diversas como las teorías piagetianas, mencionadas especialmente como formas de entender el desarrollo del niño; el modelo vygotskiano de “aprendizaje racional”; y la profundización en el aprendizaje de las inteligencias múltiples.

En los documentos institucionales es común hallar una mirada amplia al encuadre teórico. Aparece de forma marcada el constructivismo, como “constructivismo pedagógico”, el cual combina diversos enfoques, desde la teoría piagetiana y el desarrollo de las operaciones lógicas y formales, pasando por Vygotsky y Bruner; el aprendizaje significativo y las redes preconceptuales de David Ausubel, la enseñanza para la comprensión de Perkins y el modelo de inteligencias múltiples de Gardner.

A partir de lo anterior, distintos docentes coinciden en clasificar los modelos de sus instituciones como eclécticos, derivados de las realidades sociales a las que se enfrentan. Al respecto, los maestros identifican como causa de esta característica, los cambios constantes de directivas, lo cual trae consigo maneras distintas de entender lo pedagógico, de manera que terminan por mezclarse en la dinámica escolar y en las representaciones de conocimiento de los mismos docentes. Al respecto, reconocen la falta de integración de las apuestas conceptuales y de las diversas miradas que pueden existir sobre lo educativo.

En este tipo de instituciones llama la atención las diferencias existentes entre los sistemas de educación pública urbanas y rurales; en las últimas es posible encontrar apuestas teóricas y pedagógicas distintas, como los “proyectos pedagógicos productivos” basados en las experiencias significativas.<sup>1</sup> En este escenario también aparecen referencias a

escuela nueva,<sup>2</sup> sustentadas en el marco de una pedagogía progresista.

Las definiciones de constructivismo aparecen bajo la denominación de “constructivismo social”. Sobre este, una maestra comenta:

Hace referencia a que el conocimiento se construye. El niño que hace parte de un ámbito social, construye su conocimiento con su par, y donde el contexto en donde el niño se desarrolla y construye ese conocimiento es fundamental.

En este mismo tipo de definiciones aparece de manera explícita la referencia a la su Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky como elemento teórico de interés para los maestros.

Al mezclarse el constructivismo social con los proyectos pedagógicos productivos, pareciera que emerge un nuevo enfoque teórico bajo la denominación de “constructivismo social productivo”. Sin embargo, para el maestro, la realidad tendería a ser distinta a lo que se muestra en la teoría: “Ese es supuestamente el enfoque pedagógico nuestro pero realmente no pasa de ser el currículo emergente”.

La emergencia también es vista en el sentido de aquello que surge de una situación improvisada o no articulada con un enfoque teórico específico. Esto correlaciona muy bien con lo encontrado en las IED en las cuales, a pesar del discurso constructivista y de la diversidad de enfoques teóricos plasmados en los documentos institucionales, en la práctica aparecen elementos propios del conductismo. Al respecto, un estudiante nota del ejercicio al que se ve expuesto:

(...) lo importante es aprender a hacer las vocales, comportarnos, no botar la basura en el piso, hacer la tarea en el cuaderno [...] a hacer la “o” bien redondita y la “i” recta (...) La profe nos revisa que lo estemos haciendo bien. La profe termina la clase con unos sellitos... si está así (hace cara de regular) es que está un poquito mal... si está así (dos banderitas) es que está superbién, y si está así (hace cara triste) es que ésta mal.

Otra característica de este tipo de instituciones es la llegada de todo tipo de información. La variedad de capacitaciones en la que se sumerge al maestro, hace que aparezcan corrientes teóricas que en la práctica dejan de tener algún tipo de sentido. Especialmente se nombran los conocimientos derivados de los cursos en neurociencias de ciertas instituciones dedicadas a la difusión de la neuropedagogía. Por ejemplo, se muestra como importante las ideas del científico colombo-estadounidense Rodolfo Llinás, y la importancia que aparentemente él manifiesta sobre el desarrollo de la motricidad infantil.

Por último, es posible encontrar referencias a los modelos sociocríticos. Al respecto un coordina-

<sup>1</sup> Para mayores referencias véase Escobar, G. (2012). *Proyectos pedagógicos productivos: Estrategias para el aprendizaje escolar y los proyectos de vida*. Disponible en: [http://www.academia.edu/1751467/Proyectos\\_pedagogicos\\_productivos\\_Estrategias\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_escolar\\_y\\_los\\_proyecto\\_de\\_vida](http://www.academia.edu/1751467/Proyectos_pedagogicos_productivos_Estrategias_para_el_aprendizaje_escolar_y_los_proyecto_de_vida)

<sup>2</sup> Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas *multigrado* con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Dispone de un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de vida de la niñez campesina y los proyectos pedagógicos productivos, la cual permite que los alumnos avancen de un grado o nivel a otro y desarrollen a plenitud unidades académicas a su propio ritmo (MEN, 2015).



dor refiere: “...formamos a los niños en un proceso que le permita dar respuesta a tres grandes ejes que son: el análisis de la realidad, el liderazgo y la gestión comunitaria”.

### Jardines privados

Al igual que en las IED en cuanto al encuadre teórico, los jardines privados siguen un modelo de rango teórico amplio, descrito en los documentos institucionales. Así, aparecen teorías como el modelo de la ocupación humana (MOHO) de Gary Kielhofner, la integración sensorial de Ayres, la teoría del constructivismo de Piaget, la teoría del juego de Anita Bundy, la teoría de Vigotsky, la orientación pragmática del estudio del desarrollo del lenguaje de Robert Owens, la pedagogía de la ternura de Luis Carlos Restrepo, el desarrollo de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, el desarrollo de la afectividad y las acciones democráticas de Martha Rodríguez, el desarrollo de las inteligencias múltiples de Gardner, los centros de interés o los rincones de juego, y los programas de estilos de vida saludables, entre otras.

Igualmente aparecen en escena otros encuadres conceptuales como la “pedagogía participativa”, descrita de la siguiente manera:

El modelo de pedagogía participativa acoge la filosofía del sistema educativo colombiano, el cual, con su orientación básica de democracia participativa, propone la participación de toda la comunidad educativa en las decisiones, proyectos, acciones y lineamientos a través de proyectos educativos institucionales, que le permiten a cada organización educativa plasmar su filosofía y construir líneas de acción y participación propias.

Es de anotar que desde el discurso, aparece con claridad el modelo paradigmático constructivista y el predominio del aprendizaje significativo. En este tipo de instituciones llama la atención los “modelos para el desarrollo del aprendizaje temprano o precoz”, como el método de Glenn Doman, el cual busca “estimular y estabilizar de forma sincronizada, favoreciendo el afecto y la lúdica”, y cuya característica, entre otras, es el uso de *flash cards*, especialmente para el aprendizaje de una segunda lengua a edades tempranas.

Desde el punto de vista interdisciplinario, el encuadre teórico del modelo de los jardines privados responde a la integralidad de corrientes psicoanalíticas y constructivistas o de teorías de diverso tipo como las provenientes de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Gardner y Goleman. Así, es posible encontrar en esta miscelánea teórica, por ejemplo, referencias a las múltiples inteligencias; en especial, destacan las referencias a la inteligencia naturalista de Howard Gardner. Sobre esta, una maestra comenta:

(...) tiene que ver mucho con la inteligencia naturalista que plantea Howard Gardner, entonces... es en despertar y mantener la curiosidad de los niños, la necesidad de que los niños investiguen, que miren la natura-

leza, que sepan que se pueden expresar, de la conciencia y el respeto por la flora y la fauna.

De manera similar a lo encontrado en las instituciones públicas rurales, aparecen referencias al “constructivismo social”, aunque con un sentido muy distinto, en el cual se mezclan algunos conceptos del constructivismo –como el paso de lo simple a lo complejo en la práctica educativa, a través de la “búsqueda de ubicar al niño en la situación e ir complejizando las tareas”–, con el enfoque de la cognición social. Al respecto una maestra dice:

(...) por eso se llama constructivismo social, porque estamos construyendo ideas. Una idea previa podemos hacerla completa con un pensamiento previo... hacemos un pensamiento complejo.

Si bien existe un número elevado de referencias a teorías distintas, en la práctica se evidencia el seguimiento a un modelo paradigmático como el conductismo, a través del refuerzo positivo constante por medio del uso de la “carita feliz acompañada de la palabra excelente...”.

### Colegios privados

Además de la mencionada referencia a la multiplicidad de encuadres teóricos paradigmáticos, el eclecticismo, la búsqueda de la interdisciplinariedad y el rango teórico amplio caracterizan los modelos de los colegios privados. Aquí se resalta la necesidad de sustentarse no sólo en la pedagogía para el ejercicio educativo sino también en el apoyo en otras disciplinas. Particularmente se resalta la necesidad de ir más allá de un modelo propio o de modelos pedagógicos institucionales que pueden no tener relación con lo que sucede en el aula. De ahí que la posible existencia de un modelo debe limitarse, según mencionan, a las características del aula y del docente. Sin embargo, también aparecen en escena modelos específicos, especialmente dirigidos a la enseñanza precoz, con conceptos como “el goce del niño lector” para explicar los procesos tempranos de adquisición de la lectura.

En estos colegios es claro el interés por el desarrollo de los estilos de aprendizaje individual a partir de un constructivismo piagetiano.

### Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social

De manera similar a lo que sucede en otras formas o modalidades educativas desde el encuadre teórico, los colegios de la SDIS se ubican en la teoría paradigmática constructivista, sumada al aprendizaje significativo. Sobre este último una maestra relata:

(...) a través de este es que el niño manipula, el niño experimenta, que el niño explora, que el niño adquiere sus elementos, que el niño palpa... Que a través de esas experiencias, el niño va creando su conocimiento y va creando nuevos aprendizajes, y desde sus conoci-



mientos previos, pues el mismo niño va adquiriendo, va potenciando esas nuevas habilidades y nuevas capacidades.

... [El modelo] es constructivista. La maestra guía las actividades para que el niño adquiera lo que él quiere, pero su aprendizaje es propio y significativo... pero es guiar a los niños. Aquí somos constructivistas... Tradicionalistas un poquito, porque yo les digo a las maestras que hay cosas que uno no puede dejar... pero si hay cosas que se fortalecen y se optimizan... Cuando la maestra guía para que los niños adquieran conocimientos nuevos, novedosos, para que su aprendizaje sea más significativo que al fortalecerlo, teniendo en cuenta su desarrollo integral... no se ha impuesto sino guiado.

En la práctica este aprendizaje experiencial llega a mezclarse con los modelos conductistas, en los cuales es evidente el papel del refuerzo positivo durante el desarrollo de las actividades, en especial en el seguimiento de instrucciones y normas. Adicionalmente, en este tipo de instituciones, es claro el desinterés por hacer parte de un modelo pedagógico específico. Al respecto una maestra menciona:

(...) [Iniciamos] con el modelo de Montessori, después se siguió con el modelo de Escuela Nueva y ahorita llegamos en un momento en el que nos sentamos todas y al estudiar estos modelos no hemos ni favorecido uno, ni satanizado otro. Lo que sí hemos tratado de rescatar de cada modelo es algo que nos favorezca y nos ayude en el proceso con los niños. Entonces tratamos de hacer un híbrido entre todos estos modelos para poder trabajar con ellos, pero no nos casamos con ninguno de ellos (...).

Esta reflexión muestra lo común de lo hasta ahora ubicado en las instituciones de educación que atienden niños y niñas de primera infancia: los “híbridos teóricos” como los llaman algunos, o los modelos “eclécticos” como lo hacen otros. Estos son el resultado de los ricos ambientes teóricos a los que se expone el maestro o la maestra, a los cambios administrativos y a los movimientos pedagógicos emergentes. De esta manera, pueden aparecer concepciones como aquellas desde las que se piensa, en el discurso, que para Vygotsky “todo con lo que se relaciona alrededor de su medio era aprendizaje para los niños”.

Sobre este proceso de hibridación teórica, llama la atención la interesante anotación sobre los aspectos asociados a la realidad de las teorías, enmarcada en el contexto histórico de la aparición de las mismas, de la historia de la realidad colombiana, y de la historia de la relación entre la psicología y la pedagogía. Al respecto una maestra refiere lo siguiente:

(...) De Vygotsky tomamos la Zona de Desarrollo Próximo; de Montessori, la parte de rincones; de Luria tenemos en cuenta los procesos cognitivos; de Piaget, miramos los estadios del desarrollo y tratamos de recoger esas cosas que nos sirven, y también tenemos en cuenta la pedagogía de Freire que nos expone que hay diversas pedagogías; y pues tratamos de rescatar de cada autor lo que nos favorezca para el desarrollo de los ni-

ños. Además que también tratamos de aterrizarlo a una realidad que no es la misma que ellos tuvieron en su época y que no es el mismo contexto sino que nuestra realidad es diferente. Además que fuimos un país colonizado y eso hace que sea diferente a estos personajes que hablaron de la pedagogía infantil, y también tratamos de tener en cuenta pedagogos, porque muchos de estos son psicólogos. Entonces tenemos en cuenta los pedagogos para favorecer el desarrollo de los niños.

Adicionalmente, se observa que los maestros y las maestras se debaten entre el constructivismo y el tradicionalismo pedagógico. Al respecto una maestra refiere:

Yo soy de constructivismo, pero también soy muy tradicional... pero, pues... igual, no puedo quedarme ahí... Uno busca otras cosas que completen el que usted tiene... nosotros nos enfatizamos acá que los niños, ellos mismos, aprenden... o sea... no necesariamente... no como cuando uno llega al colegio y que todo lo que es, es la plana... nada... que sí hace falta... porque yo digo que cuando nosotros estudiábamos, en ese tiempo aprendía uno mucho, ahorita los muchachos no, créame que hasta la letra... en cambio uno en ese tiempo tenía la letra muy bonita. Por eso le digo que yo soy más tradicional...

El cuestionamiento del constructivismo parece provenir de la sensación de que este provee libertades al niño. Al respecto una maestra comenta: “Es como dejar que lo que ellos digan, lo hagan... tampoco hay que dejar que los chicos hagan lo que quieran”.

En los jardines indígenas de la SDIS se hace mención a sus propios lineamientos, de los cuales se deriva el proyecto pedagógico, visto como carta de navegación. Este “se aterriza a la realidad”, de tal manera que con él, por ejemplo, “no es sólo hablar de las plantas sino hablar del poder que tienen esas plantas en la cultura”. El proyecto pedagógico está en continuo movimiento y los lineamientos son los que hacen que “el barco navegue” con la ayuda de dicha carta.

En esta misma comunidad llama la atención las referencias a autores como Barbara Rogoff y el proceso social que se da desde la construcción social a partir del lenguaje. También aparece el constructivismo de Vygotski. Al respecto una maestra de la comunidad indígena apunta:

El tema de Vygotsky, el área de desarrollo proximal, para mi es absolutamente claro con los niños y las niñas, porque es posible ver cómo... quién es más hábil en ciertas cosas a los otros... de hecho tenemos una niña que tiene labio leporino y la mamá sustituta que está aquí, dice como “hágale la terapia”... Yo a ella no le hago terapia, porque siento que es innecesario, para eso a ella le hacen una terapia ya donde la ponen a repetir “pa, pe, pi, po, pu”, tapándose una fosa y tapándose la otra... Aquí la terapia es que hable con los niños, y pongo a los niños a que le digan cosas raras: “Ve y cantas con Chara”, “Ven y no sé qué”, y Chara ha aprendido y ha soltado muchísimo el lenguaje y ha perdido la pena porque los niños interactúan con ella... entonces, digamos, que eso

si es vital... el tema, el de desarrollo proximal es muy importante.

También se mencionan otros teóricos del constructivismo como Bruner. Al respecto una maestra dice:

El andamiaje de Bruner obviamente... cómo nosotros vamos construyendo sobre... como un edificio que se va moviendo a medida que vamos construyendo otro tipo de cosas. Eso se evidencia en el razonamiento de los niños. Por ejemplo, estuve en el médico. A ellos les dijeron que yo estaba en el médico y al otro día lo que hicieron fue: “¿Cómo estás?, ¿dónde estabas?”... “Estaba en el médico”... “¿Por qué?”... “Porque me duele aquí, me duele la barriga”... entonces me dicen: “Porque tiene un bebé”... y yo no tengo un bebé... y eso era lo que querían saber, que si yo tenía un bebé o tenía algo más... “¿Y estás bien?”... “Sí, estoy bien”... “Está bien”... y ese tipo de conversaciones solamente se construyen hablando mucho con ellos, y obviamente habiendo creado un edificio de para arriba. Cuando yo les digo “No pasa tal cosa”, “¡Ah!” Entonces quiere decir que tal cosa. Ahí se mueve toda la estructura y se genera otro conocimiento...

### **Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar**

Al igual que con las instituciones anteriores, el modelo teórico trabajado en estas se centra en los constructivismos de Piaget y Vygotski y en las teorías de Ausubel, “en donde el aprendizaje es significativo y depende de la vivencia del mismo niño, a través del descubrimiento con su entorno”. El constructivismo mencionado parte de las necesidades, de los intereses y de la exploración. “A través de sus saberes [los niños] construyen nuevos saberes”. El maestro es un observador del desarrollo del niño. Además, aparece el constructivismo con enfoque humanista, en el cual se permite que el niño construya sus propios conocimientos y se reconozca como ser único.

Al igual que con las instituciones anteriores, se observa la disruptiva de considerar que posiblemente no exista un modelo pedagógico único sino un enfoque que se orienta a la problematización de la enseñanza. Al respecto, se encuentra la referencia a que “no estamos casados con un modelo” porque “casarse con un modelo no es funcional, porque todos los niños son diferentes”. A pesar de esta consideración, se evidencian menciones a modelos muy específicos, como el de Emilia Reggio. Al respecto una maestra comenta:

(...) la idea no es estar todo el tiempo callando al niño, diciéndole no lo hagas, no lo hagas, porque es que mientras más lo repetimos, pues más difícil es. Ha sido, por ejemplo, la movilidad... hay que hacer silencio... vamos a ingresar a la ciudad... aquí hacemos silencio... aquí hablamos así... Si vamos a la biblioteca, aquí hablamos pasito, porque hay personas que están leyendo, interrumpimos... Entonces, ha sido más bien desde ese lado el proceso, y ha sido mucho más fácil...

### *Intencionalidad*

Como se ha visto en el marco conceptual de este capítulo, la intencionalidad hace referencia a la dirección hacia la cual se orientan las metas y los objetivos de la práctica pedagógica. La intencionalidad va más allá de la actividad finalizada y de la didáctica en sí, y estaría íntimamente relacionada con la apuesta particular por una filosofía de la educación. En su definición, se relaciona estrechamente con el desarrollo de las dimensiones humanas: cognitiva, social, emocional y física.

Los sistemas educativos que atienden niños y niñas de primera infancia parecen estar interesados en su desarrollo integral; en ese sentido, buscan como finalidad o intencionalidad el desarrollo de las distintas dimensiones humanas, “formar personas”. Lo que se muestra en las distintas experiencias encontradas en la indagación es que, si bien el desarrollo de lo cognitivo atraviesa las prácticas, este deja de ser el fin de lo educativo, de manera que se pueda privilegiar el desarrollo socioafectivo, íntimamente relacionado con el corporal y el comunicativo; cruzado, a la vez, por un interés particular, por el desarrollo de la curiosidad, la indagación, la imaginación, la creatividad, el respeto y los valores.

De manera interesante, aparecen intencionalidades que van más allá del desarrollo del niño en el aula y se ubican también en las familias, como las escuelas para padres, las cuales buscan brindar herramientas para el mejoramiento del comportamiento del niño y para conseguir cambios actitudinales.

Como se mencionaba anteriormente con el desarrollo socioafectivo, las instituciones educativas de primera infancia intentan impactar en el bienestar y la felicidad de los niños. Estos desarrollos se complementan con los avances en el componente comunicativo, en el que se resaltan los aprendizajes de la segunda lengua como el inglés. Dichos desarrollos aparecen en el marco de las misiones institucionales y hacen parte, de manera importante, de los procesos educativos.

### **Instituciones Educativas Distritales**

En estas instituciones se ve con claridad como intención pedagógica el concepto de competencias y su desarrollo. Estas competencias se sitúan más allá de ver al niño en su desarrollo convencional y buscan el desarrollo de la gestión de conocimientos y aprendizajes. Existen las competencias centradas en el acceso al mundo laboral, competencias para la convivencia y para las relaciones interpersonales; las competencias para la autoestima y el ajuste personal. Al respecto una coordinadora comenta:

(...) la primera es la competencia para gestionar el conocimiento y el aprendizaje, entonces, ahí, ¿qué es lo que buscamos?... que el niño se desarrolle como un aprendiz durante toda su vida. La siguiente es la com-

petencia para el acceso al mundo laboral y al ejercicio profesional. La idea es que el niño cuando termine, o sea, desde la transición de cada uno de los grados, va recibiendo elementos para que al finalizar su experiencia dentro del colegio tenga todos los elementos para que asuma una carrera, una profesión de una manera eficaz y cualificada. La siguiente es la competencia para la convivencia y las relaciones interpersonales. ¿Qué buscamos acá?, que el niño se desarrolle como un ciudadano participativo y solidario; y la cuarta macrocompetencia, es la competencia para el autoestima y el ajuste personal y ¿qué buscamos?... que el niño sea una persona feliz.

En este tipo de instituciones se hace mención al desarrollo social, representado en el respeto entre los niños y las niñas y el desarrollo afectivo, evidenciado en la relación del maestro con el niño o la niña. Por otro lado, se señala el desarrollo de la comunicación con intención, el desarrollo del lenguaje escrito; la lectura de imágenes; la prelectura; la lectura de cuentos, de fábulas, de anécdotas y de historietas. También importa el ejercicio de la conciencia y el reconocimiento de la participación a través de la palabra, que se traduce, en general, como la búsqueda de la expresividad del niño.

El desarrollo físico es una tarea delegada, en principio, a un especialista en el área, distinto a aquel que desarrolla las capacidades cognitivas. Aunque el maestro o maestra trabaja la lateralidad, el reconocimiento de las partes del cuerpo, la motricidad y la coordinación de los movimientos, la psicomotricidad cobra importancia, especialmente en el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, y en el trabajo sobre los sentidos, especialmente el tacto. Resulta interesante la búsqueda de la expresividad infantil, especialmente la referida al rostro, la cual es ejercitada a través del canto y los bailes.

En el desarrollo cognitivo se hace énfasis en la exploración del mundo natural a través de pequeños experimentos, identificación de sabores, colores, sonidos y, en general, experimentos basados en las sensaciones y percepciones. Al respecto una profesora comenta:

Todo lo artístico, es lo estético y es lo que logramos implementar ahora con los centros de interés, entonces tenemos deportes, danzas, porras... ellos son felices con eso. Dibujo... dibujo no sólo de dibujar en hoja, no... ellos manejan mucho en educación inicial el papel grande. Entonces los pliegos... mira, de papel *craft*, de papel periódico... Manejamos mucho el pincel, la pintura con temperas, con vinilos... Se comienza como de lo grande para ir cada vez particularizando y llegando, hasta llegar a, digamos, a la hojita normal. La hojita normal para nosotros es hoja tamaño oficio, que manejamos todos los días en las guías. Es muy indispensable porque el niño además empieza a ubicar izquierda, derecha, arriba, abajo, la dirección. Hay niños que todavía no saben ni siquiera un poquito manejar el renglón, ¿pero por qué?, porque no les hemos puesto los ejercicios suficientes. Mira, todo estos días, lo que es aprestamiento, yo inicio con aprestamiento...

Lo cognitivo también es visto en la relación con lo musical ya que, según se entiende, la música desarrolla el pensamiento. En este mismo sentido, las actividades musicales son reconocidas por los niños como interesantes.

En el desarrollo social se mezclan intereses por el entorno físico comunitario del niño o la niña; por la identificación de las características de los barrios y por las diferencias entre lo rural y lo urbano. El conocimiento sobre el entorno se complementa con el interés por desarrollar valores, entre ellos, el de cuidar la naturaleza, el planeta, el agua (desarrollo ambiental), los espacios. Dentro de estos mismos valores se ubica el respeto y la autoestima, el cuidado de sí mismo, el amor a la familia y a las figuras familiares, la comprensión y la tolerancia, la solidaridad y la pertenencia a la institución, a la ciudad y a la nación. La urbanidad y las normas de cortesía también llegan a ser elementos de interés educativo del maestro, esto desde una perspectiva de género en el que los niños tendrían normas de comportamientos distintas a las de las niñas.

En este mismo desarrollo social se cobijan la responsabilidad, la puntualidad, la honestidad, la solidaridad, el amor por el conocimiento, la sociabilidad, los hábitos de estudio y trabajo, y la autoexigencia; se reconoce el liderazgo como elemento esencial para el desarrollo de los procesos de socialización. A la vez, el desarrollo social permitiría adquirir habilidades para afrontar la vida, especialmente en el “interrelacionarse con esta ciudad de una mejor manera”.

El trabajo en valores se realiza a través de lecturas con moralejas, de actividades de convivencia, de la identificación de actuaciones buenas o malas y en ejercicios de mediación de conflictos. Para los maestros es muy importante que el niño “aprenda a solucionar a edad temprana los conflictos sin la colaboración necesaria de la maestra o el padre de familia”.

El juego es visto como una herramienta para el trabajo en todas las dimensiones del desarrollo. Como resultado de los enfoques neuropsicopedagógicos a los que se ha expuesto el maestro, la lúdica y el juego tendrán un correlato especial con la cognición de los niños. En consecuencia, el juego se entiende como una dinámica que permite articular el desarrollo de las dimensiones corporales y las socioafectivas; cuando se une al canto, aparecen, además, los aportes al desarrollo comunicativo.

### Jardines privados

La intencionalidad en los jardines privados se caracteriza por la búsqueda de la integralidad a través del desarrollo de múltiples dimensiones; se entiende el efecto relacional de unas con otras. Así, por ejemplo, cuando la dimensión física presenta limitaciones, se considera que se ven afectadas también las dimensiones cognitiva, socioafectiva, o cualquier otra. Al respecto una docente menciona: “...se necesita de

todas las dimensiones para hacerse persona, para crecer, para desarrollarse de manera completa”.

Esta integralidad es reconocida por las mismas familias en el ejercicio de las distintas actividades a las que la institución expone a los niños. Las familias reconocen que el desarrollo infantil no sólo es cognitivo o académico. Al respecto, aparece el interés de las familias porque las instituciones desarrollen competencias y capacidades para la vida en general, y especialmente desarrollen la autonomía o autosuficiencia, el pensamiento crítico y la capacidad de cuestionarse.

Al igual que con las IED, en los jardines privados existe una búsqueda del desarrollo integral, a través del fortalecimiento de las dimensiones del ser humano. En los documentos se hace evidente la consigna de integralidad. Al respecto se declara lo siguiente:

(...) [Buscamos] el conocimiento de las capacidades personales para que los niños desarrollen la autoestima. La aceptación de fortalezas y debilidades tanto en sí mismos como el los demás. El empleo del ejemplo para favorecer la forma correcta de expresarse, crear una autoimagen positiva e iniciar al niño en la construcción de los determinantes valorativos. El desarrollo sensoriomotor y la expresión corporal creativa para expresar sentimientos y estados de ánimo de manera adecuada. El moldeo de actitudes de autorregulación y expresión. El aprendizaje de los derechos de los niños y los deberes que estos conllevan. Desarrollar el pensamiento infantil por medio de la interpretación de situaciones, análisis de puntos de vista y adecuación de maneras de expresión entre los niños. El desarrollo de actitudes éticas como el respeto, la solidaridad, la justicia o la participación. Facilitar la comprensión de cada valor, al hacer de interlocutores que le den puntos de vista, opciones y argumentos de juicio a los compañeros. El reconocimiento de la existencia del otro y del sentido de grupo a partir del respeto de los derechos y deberes que se tienen para vivir en comunidad. La necesidad de resolver los conflictos de manera pacífica. La importancia de cuidar el bien común. El aprendizaje de los principios éticos que son aceptados en su contexto cultural. La importancia de actuar de acuerdo con normas de convivencia escogidas y aceptadas por el grupo. Facilitar las reflexiones del niño para analizar situaciones, buscar soluciones y decidir cómo actuar. La importancia de ser parte activa de la comunidad para promover el desarrollo de la misma. La participación en actividades comunitarias que favorecen la capacidad de actuar democráticamente. La necesidad de crecer con una actitud solidaria hacia los que necesitan ayuda. La convicción de que se puede cambiar el entorno a partir de acciones concretas que permitan el bienestar de la comunidad en que se vive. El amor por las manifestaciones culturales y sociales de su comunidad. El sentido de patria y el amor por su país.

Para los docentes es clara esta intencionalidad institucional, en particular en lo que refiere al desarrollo de herramientas para la búsqueda de solución a problemas de la vida cotidiana, el confrontar conocimientos previos con los nuevos, el planteamiento de problemas, la elaboración de preguntas acerca

del mundo que los rodea, el preguntarse el porqué de las cosas. Esto se relaciona con lo expuesto en los documentos institucionales, particularmente lo referido a la organización de los salones de clase y de los materiales como estrategias de indagación y exploración.

A partir de lo anterior, aparecen de manera integrada los desarrollos cognitivo, social, afectivo y físico; particularmente, el socioafectivo cobra mayor importancia. Se menciona de manera distintiva y diferenciadora el desarrollo espiritual y, en algunos casos, el desarrollo conjunto de lo cognitivo y lo social en teorías como la cognición social.

Dentro de su intencionalidad, los maestros y las maestras tienen en cuenta la psicología evolutiva para entender el desarrollo humano. Al respecto una coordinadora manifiesta:

(...) tenemos que tener algún conocimiento de cómo el niño se va desarrollando en sus diferentes áreas, en su parte cognitiva, en su parte de lenguaje, en su parte motriz, en su parte socioafectiva. Entonces, nosotros partimos siempre de cuál es la etapa que está viviendo cada niño, cuál es el proceso normal que debería estar pasando en ese momento y de acuerdo con eso, entonces, se va elaborando una serie como de... logro, pero es como qué características tiene cada niño a determinada edad en las diferentes áreas del desarrollo. Entonces, de acuerdo con eso... de ahí se hace el plan de estudio con lo que debería tener cada niño en ese momento, pero no todos los niños van hacer todas las cosas que uno esperaríamos a esa edad.

La intencionalidad en el desarrollo comunicativo está centrada en “desarrollar la habilidad para expresar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones, ya sea de forma oral o de forma escrita, que el niño aprenda a escuchar, a hablar, a leer y a escribir, y que sea capaz de interactuar de una manera adecuada y creativa, de acuerdo con el contexto social o cultural, en el que tenga que desenvolverse”. Esto es referido especialmente para el aprendizaje de la lengua materna.

En estas instituciones no se descuida el aprendizaje de una segunda lengua. Así, aparece principalmente el inglés, pero también otros idiomas como el francés, a través de proyectos como el “Centro de Interés en Lenguas”. En este, los niños en primera infancia trabajan dos tiempos a la semana en inglés y dos en francés.

En general, el desarrollo cognitivo se ata tanto al desarrollo de competencias en matemáticas como al desarrollo de capacidades o competencias básicas en ciencia y tecnología. A través de esto se busca:

(...) desarrollar en los niños la capacidad para que usen de manera segura y crítica la tecnologías de la sociedad de información, no solamente que sepan utilizar los computadores, sino que también sepan obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar, intercambiar información, y que además aprendan a comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet.



Pero también trabajamos lo que es la televisión, lo que es la prensa, la radio...

En este tipo de instituciones se mezclan otras intencionalidades respecto al desarrollo de competencias; entre ellas se cuenta el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, y la competencia de emprendimiento. Al respecto una coordinadora dice:

(...) aquí nosotros atendemos a la necesidad de formar a los niños en emprendimiento. ¿Qué es lo que buscamos?... Buscamos que el niño desarrolle la habilidad para transformar las ideas en actos y poder que él pueda encontrar la relación entre competencia con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, con la habilidad de planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos... Tenemos una asignatura que se llama emprendimiento. Entonces, a través de la asignatura de emprendimiento, se empieza en el preescolar a trabajar con los niños todo lo relacionado con el desarrollo de generar ideas y cómo esas ideas las puedo convertir en algo concreto.

Estas competencias se complementan con el desarrollo de un proyecto de vida en los niños, y con la conciencia de expresiones culturales. Sobre esto se destaca el interés por el desarrollo artístico a través de los llamados Centros de Interés en Música y Centros de Interés en Artes Plásticas.

La intencionalidad sobre el desarrollo aparece plasmada de manera evidente tanto en los lineamientos pedagógicos de la institución como en el discurso del maestro o la maestra. Así, podemos encontrar referencias a los propósitos educativos enmarcados en documentos institucionales, de la siguiente forma:

(...) el desarrollo debe entenderse como un proceso de transformación que persigue el mejoramiento de las condiciones de vida para lograr la dignidad de la persona en la sociedad. Inicia con la identificación de las necesidades humanas y su objeto final será satisfacer sus necesidades de expresión, creatividad, participación, igualdad de condiciones de convivencia, y autodeterminación, entre otras.

Para las instituciones es claro que los logros de estos desarrollos no se consiguen en solitario, y que es importante el papel de la familia. En esta misma línea, existen manuales dirigidos a las familias, los cuales permiten trabajar desde el cuidado físico de los niños hasta el buen lavado de manos.

Respecto al desarrollo del afecto, se enmarca de manera central en la relación maestro-estudiante.

Los proyectos pedagógicos también contribuyen a clarificar la búsqueda de integración de las instituciones, como en el siguiente ejemplo:

[El objetivo del proyecto pedagógico es] formar en educación preescolar a los niños de 13 meses a 5 años en un ambiente recreativo y dinámico que les permite su desarrollo armónico a través de diversas actividades que estimulen su desarrollo cognoscitivo, comunicativo,

socioafectivo, psicomotriz, favoreciendo el afecto, la seguridad y la convivencia.

Lo cognitivo tiene una significación amplia y logra integrar diversos procesos y conceptos de las neurociencias:

La dimensión cognoscitiva consiste en la suma de procesos del pensamiento humano donde implica las funciones síquicas: actividad sensorial, motricidad, aprendizaje, memoria a corto y largo plazo, lenguaje, motricidad, reactivación de experiencias pasadas, funcionamiento adecuado del sistema nervioso.

En especial, llama la atención en este desarrollo cognitivo los procesos atencionales como elemento importante para los niños, los cuales, según algunos maestros, puede verse afectado por los medios masivos de comunicación. También aparece aquí el conflicto sociocognitivo como motor del desarrollo cognitivo infantil.

El desarrollo de la dimensión participativa o sociopolítica aparece con el posicionamiento de la diferencia y su reconocimiento. El respeto aparece en las prácticas de juego, en especial aquellas que proponen pausas, tiempos y alternancias. Este seguimiento a instrucciones y el uso de valores se muestra ligado a la dimensión estética. A lo anterior se une el interés de estas instituciones por desarrollar el patriotismo y el compañerismo, en especial en el cuidado de los objetos del otro. Entre otros elementos a resaltar aparece la necesidad de una educación inclusiva y equitativa.

La dimensión física está ampliamente relacionada con el deporte, particularmente a través de actividades como el fútbol. Lo corporal se ubica en la danza, el teatro, el baile y las distintas formas de expresión del cuerpo, el cual llega a tener un significado especial para el ejercicio educativo ya que se concibe que el niño lo utiliza de forma preferencial en las actividades que le son de interés. Además, presenta un correlato con el desarrollo de la motricidad gruesa y fina; sobre el sentido del mismo, el cuerpo será un medio de expresión. Así, las actividades motrices con las que promueven la conciencia del cuerpo a través de la expresión dramática y el reconocimiento de los alcances y las limitaciones que el cuerpo ofrece, y los efectos de la práctica en los alcances y logros de lo corporal.

En estas instituciones se promueve el desarrollo emocional a través del reconocimiento del afecto, la autorregulación, del autoconocimiento, la automotivación, el autocontrol, en las relaciones intra e interpersonales, y en el aprender a resolver conflictos. Para ello se aprovechan estrategias como el sociodrama y el reconocimiento y la expresión de lo que siente el niño.

Los desarrollos físicos y de la comprensión del cuerpo también se vinculan a los avances en la dimensión comunicativa, ya que con el cuerpo se expresan sentimientos. Se resalta el papel de desarrollo

de la comunicación preverbal, a través de trabajo en la coordinación de la mirada conjunta.

El desarrollo también se ubica en las esferas de la inteligencia espacial, musical y artística, esta última fuertemente vinculada a la comunicación. El desarrollo sociopolítico está dirigido a los temas de limpieza y cuidado del entorno, marchas por la paz y temas como las minas antipersona.

### **Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar**

Como sucede en las otras modalidades institucionales, los jardines del ICBF centran el desarrollo en las distintas dimensiones del ser humano: cognitiva, comunicativa, corporal, estético-artística, espiritual y socioafectiva. Sin embargo, se diferencian en el reconocimiento particular que hacen al desarrollo físico y de salud, a la nutrición y a la protección y el cuidado.

En estas instituciones aparece una búsqueda generalizada por el desarrollo motor, del lenguaje y del pensamiento. En especial, se focalizan los aprendizajes al desarrollo de la lectura y la escritura de las vocales y consonantes. En lo motor aparece con claridad el trabajo sobre el cuerpo, el reconocimiento de sus partes y el autocuidado. En lo social aparece la escucha y opinar sobre lo que dice el otro, la exploración del mundo y la relación con los demás. La dimensión cognitiva está centrada en el aprendizaje de las matemáticas, el conteo, las sumas y las restas, las series, en el “modo de organización de las cosas”, y en las agrupaciones. También aparecen las salidas para el reconocimiento del mundo natural, y las actividades de germinación de plantas, de reciclaje y de aprovechamiento de materiales producto de esta actividad para las creaciones artísticas.

Es poco lo que se observa sobre el desarrollo sociopolítico; sin embargo, existen trabajos sobre convivencia, referidos de manera especial a la formación en valores, derechos y deberes, los cuales se basan en las cartillas que el mismo ICBF ha elaborado.

Las dimensiones son vistas como direcciones de la atención, dirigidas a lo emocional, lo físico y lo cognitivo, al desarrollo de lo comunicativo y, especialmente, de la lectura y la escritura. En estos jardines es claro que, dependiendo del momento del desarrollo cognitivo infantil, el niño podrá alcanzar ciertas metas.

Se busca que en una misma actividad se encuentre el desarrollo de todas las dimensiones ya que estas no son vistas de manera aislada. En ese sentido, se espera que las tareas recojan todas las dimensiones posibles a través del concepto de integralidad.

Al igual que en los jardines privados, lo religioso prima como acto intencional dentro de la formación, a través del aprendizaje de cánticos y oraciones. La espiritualidad también está consignada en la misión de la institución, particularmente con la llamada “Búsqueda de seres espirituales”. El aspecto socioafectivo está centrado en el desarrollo del amor y la

felicidad, en la búsqueda de valores “sólidos” en el niño, bajo el ideal de brindarles herramientas para una “alternativa de vida”.

En el desarrollo comunicativo predomina la visión de procesamiento tradicional (entrada-salida). Se trabaja con pictogramas, los cuales se combinan con el dibujo, el cuento y los títeres para permitirle al niño el uso del habla constante.

Desde el desarrollo físico se habla de la conciencia corporal, apareciendo la preocupación por la aparición o no del cuerpo en los dibujos de los niños y las niñas.

### **Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social**

Las concepciones encontradas en este tipo de instituciones señalan una mirada al desarrollo como no lineal sino integral, no fragmentado, en el cual resulta atractiva la búsqueda del equilibrio en su formación. A pesar de esto, es evidente el privilegio que tiene el desarrollo de la dimensión personal-social. Así, el interés de estas instituciones está dado en “la búsqueda de buenas personas en la vida”. El ejercicio educativo se concibe como “la búsqueda de habilidades que posee cada niño de tal manera que permita potenciar sus conocimientos”.

Las distintas dimensiones del desarrollo son trabajadas a través de talleres de comunicación, lógicos, naturales, corporales y artísticos. En los lógicos, por ejemplo, las maestras relatan el uso del pensamiento y de figuras geométricas, y se complementan con los proyectos de aula, los rincones y las rutinas.

Aquí, desde el discurso de sus documentos, dichas instituciones no buscan la escolarización ni la adquisición mecánica de contenidos relacionados con áreas de conocimiento. Su intención es “potenciar el aprendizaje autónomo”. Desde la lógica de los rincones, se busca el desarrollo socioafectivo. Al respecto, los documentos de una institución mencionan:

[Los rincones] promueven la participación real y espontánea de los niños. Fortalecen la autonomía, el gusto y el deseo por aprender e investigar, así como la resolución de problemas. Favorecen procesos de autonomía y regulación. Propician que las ideas intelectuales se vuelvan colectivas y se consoliden en proyectos. Permiten la exploración y experimentación. Promueven que se compartan experiencias, reconozcan lo que los otros hacen, reflexionen sobre sus acciones, e intercambien saberes.

Desde lo personal-social se busca el reconocimiento de los contextos y de sí mismos como personas, con derechos, como partícipes de una sociedad y como seres con autonomía. En ese sentido, se busca el desarrollo del autocontrol y el autocuidado. Al respecto una docente refiere:

(...) pues la intención que yo tengo con mis prácticas es que los niños y las niñas, aparte de aprender, sepan

defenderse, sepan qué es lo bueno, qué es lo malo... que sepan que hay unos valores, que es todo lo que gira alrededor ellos, que ellos son personas importantes, que ellos sepan que tienen cosas negativas, que tienen cosas positivas, qué es necesario para que ellos de aquí a mañana sean alguien en la vida... sería muy bonito que de aquí a mañana ellos recuerden '¡Ah!, la profe me enseñó tal cosa...' 'Me decía esto', 'Me decía aquello'... Son aprendizajes significativos.

Adicionalmente, se observa el respeto y el cuidado de las cosas y un fuerte direccionamiento del desarrollo de comportamientos y hábitos. Desde el sentido de las dimensiones del desarrollo, se habla de la autonomía, la convivencia, la independencia y la formación de liderazgo. Parte de esto llega a evidenciarse, según las maestras, en aspectos como el respeto en la fila y en el seguimiento a normas en el comedor y en el corredor. En esta dimensión también se espera el desarrollo de conocimientos del barrio, la búsqueda de autonomía e independencia, la construcción de normas y hábitos de higiene y aseo personal.

El sentido de la intencionalidad institucional se mezcla con los aportes y los sentidos de otras instituciones con las cuales el jardín tiene relación. Al respecto, se menciona el programa "Plaza Sésamo", incorporado por la Fundación Éxito, a través del cual se busca el reconocimiento del cuerpo, la alimentación y la actividad física. Otro programa "Cuaderno de mis Experiencias" sirve para acercar a la familia, a través del envío de temas para trabajar en casa, de los cuales los niños reciben retroalimentación en la institución. La familia tiene un lugar importante en la intencionalidad pedagógica, especialmente en el compartir los aprendizajes sobre objetos y eventos que le son desconocidos, de manera que el proceso de aprendizaje se hace en conjunto con el niño. Al respecto una maestra comenta:

A mí muchos papás me dicen: «Profe, yo no sé manejar el computador bien»- y yo les digo: "Yo sé. Los niños tampoco. La idea es que ustedes también aprendan con ellos".

La dimensión cognitiva está centrada en la relación con la naturaleza y en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. La naturaleza es vista desde lo medioambiental y su cuidado. La construcción de hipótesis es un proceso importante para el desarrollo cognitivo. A ello se le suma el uso de rompecabezas, la organización de elementos y el conteo numérico. Lo cognitivo también se complementa con ejercicios puntuales sobre conservación de masa, o con salidas pedagógicas a museos o parques. Igualmente, este desarrollo se caracteriza por la búsqueda del pensamiento reflexivo y la conciencia de las acciones.

El desarrollo corporal está íntimamente relacionado con el movimiento. Desde esta lógica es muy importante el uso de la música para el baile, como

acto del cuerpo. La expresividad del cuerpo es fundamental ya que se asocia a la manifestación de las emociones: "un niño que no baila, es un niño al que le pasa algo terrible". Las actividades motoras también activan otros desarrollos y procesos como los atencionales; de igual forma, resultan útiles para el seguimiento de instrucciones y normas, por ejemplo, cuando se quiere trabajar sobre la coordinación.

El desarrollo socioafectivo está dado por las relaciones que mantiene el maestro con los estudiantes, mientras que para la dimensión comunicativa se siguen los *Lineamientos pedagógicos* a través del desarrollo escritural y las expresiones verbales y no verbales. Se mencionan elementos importantes del desarrollo del niño, como la aparición de vocabulario nuevo, hablar de cuentos y situaciones reales con coherencia, establecer fácilmente conversaciones entre pares o con adultos, y solucionar conflictos entre ellos. Para esto, los maestros utilizan estrategias como las obras de teatro.

Para algunos docentes, el desarrollo sociopolítico no se trabaja por considerarse que los niños son muy pequeños para incorporar elementos asociados a la participación democrática. Sin embargo, en la práctica se evidencia el trabajo sobre valores, unidos a la dimensión del afecto y el reconocimiento de emociones.

Al final, la intencionalidad de este tipo de instituciones educativas se expresa así:

(...) se parte, además, que en todo momento hay una intencionalidad pedagógica, desde que los niños llegan, desde el saludo, despedirse de la persona que lo trae, de comportarse con sus compañeritos, de bajar y sentarse en el comedor, de tener el hábito de la postura de sentarse, de alimentarse adecuadamente, de los hábitos de higiene... Es decir, en todo momento uno se da cuenta que hay un proceso pedagógico. A nosotros nos interesa, más que el niño se aprenda los números y letras convencionales, es que el niño aprenda a expresarse, a defenderse, a comprender textos, a hacer producciones verbales, y no queremos acercarlos a una escritura y a unos números convencionales sin que el niño sepa de qué se trata eso, no que sepa cuál es la 'a', la 'e', etc., sino que haga una lectura de sus realidades, una lectura de cuento, y pueda realizar una comprensión de esas realidades... Los estamos preparando para el ingreso a una escuela donde es más complejo, donde es más difícil ese proceso y van a estar solitos, y sabemos que nuestros aportes acá le van a servir a ellos y evidenciar el proceso que se está llevando acá...

### Colegios privados

En estas instituciones el desarrollo es visto en el sentido de formar personas, líderes, "personas que le sirvan a la sociedad". Se señala un aprendizaje no para la escuela "sino para la vida", idea que se instaura en el lema de una de las instituciones consultadas. También aparece la intencionalidad bajo el concepto de desarrollo de la identidad, como queda ejemplificado en el siguiente discurso de un maestro:

(...) es la oportunidad de construir, de contribuir y de establecer a él, límites, lineamientos, pautas; la oportunidad de ser, de integrarlo o hacerlo inmerso a una sociedad con los elementos que él requiera, en su búsqueda de identidad, reconociéndose como un ser integral y participativo, desde su primera infancia tiene la oportunidad de conocer, aprender, para perfilarse en el adulto que él decida, decida ser y lo que desea hacer.

El desarrollo de la dimensión socioafectiva es vista como un punto esencial, incluso superior al desarrollo cognitivo. Al respecto una maestra comenta:

Una persona puede ser muy buena, pero si no tiene relación con el entorno y sus semejantes, pues no va a ser un buen profesional en el futuro.

El desarrollo de la corporalidad también está ligado a la danza y el deporte, los cuales funcionan como herramientas para el desarrollo personal social, permitiendo la aceptación del otro y la regulación de las emociones para dicha aceptación. Aquí intervienen prácticas distintas como la búsqueda de la relajación y la arteterapia. Algunas actividades son descritas de la siguiente forma:

A mí me gusta mucho la manipulación de elementos. Entonces, me gusta que ellos, a través de su cuerpo, tengan primero una iniciación a lo que vamos a realizar... Entonces, hacemos actividades, por ejemplo, de escribir el nombre en papel *craft* grande, pegado en la pared y luego pasarlo a una más pequeña y luego a otra más pequeña y luego al cuaderno... Entonces, empezamos así el reconocimiento de sus letras de su nombre... ya algunos identifican... “No, ahí dice ‘Sara’”... “Allá dice ‘Sofía’”... empiezan así también similares.

El desarrollo de la comunicación es contextualizado, “no visto como lo de la academia sino desde la práctica para la vivencia que es la vida”. Así, el aprendizaje, en especial de una segunda lengua, debe utilizarse en el entorno real del niño. Al respecto una maestra refiere:

Me parece que la cultura de la lectura se ha perdido muchísimo, es más, yo creo que, me atrevo, ociosamente a decir que se ha dejado de fomentar desde hace muchos años, y la gente de mi edad casi no leen, les da pereza, y muchos detrás de mí vienen así. La idea es que si a mí me enseñan ese hábito desde pequeña, volvemos al acceso, al conocimiento, a la expresión, pero no solamente eso sino al ejercitar mi mente, todo el tiempo, no importa lo que lea porque es que no importa lo que uno lea. Leer es importante porque está uno ejercitando su mente, porque está uno en la cabeza imaginando la historia que está leyendo o está poniendo conceptos nuevos, o está reviviendo situaciones. Entonces, está uno en realidad ejercitando, estimulando... entonces eso me parece importantísimo...

El desarrollo sociopolítico se hace evidente en la enseñanza de los derechos, la participación y el respeto. Asimismo, se considera el desarrollo ecológico o de la naturaleza; sin embargo, en la educación inicial se ve limitado, principalmente por centrarse

en el académico, dejando un tiempo más reducido para otros. A pesar de esto, algunos colegios aún se encuentran centrados en las concepciones tradicionales de disciplina, respeto del reglamento y las buenas costumbres. Al respecto se ubica en un documento institucional lo siguiente:

El deber de los estudiantes radica, desde el punto de vista disciplinario, en respetar el reglamento y las buenas costumbres, y en el caso particular se destaca la obligación de mantener las normas de presentación establecidas por el colegio, así como los horarios de entrada, de clases, de recreo y de salida, y el debido comportamiento. El hecho de que el menor haya tenido un aceptable rendimiento académico no lo exime del cumplimiento de sus deberes de alumno... Guardar compostura, respeto y civismo en los actos públicos y actividades comunitarias, así como las diferentes acciones dentro de la institución y más en las extracurriculares donde representan al colegio, dando muestras inequívocas de la educación y principios adquiridos en la institución y de su moral y educación integral. De la misma manera, dando estricto cumplimiento al artículo 15 de la ley 1098 de infancia y adolescencia...

Del mismo modo, la intencionalidad está marcada por el proceso evaluativo y el logro de metas. Al respecto una coordinadora comenta:

Digamos que... nosotros tenemos clara nuestra intencionalidad pedagógica cuando nos fijamos las metas a corto y a largo plazo que queremos lograr en ellas y ese entra a mediar nuestro sistema de evaluación, o de valoración más bien... porque a partir de los criterios que nosotros fijamos, de las metas que nos ponemos, entonces, qué se yo... por decir algo... ‘maneja los fonemas propios’... la intencionalidad de las actividades es ayudando a que maneje esos fonemas, porque es nuestra meta y eso debe verse reflejado en comportamientos observables en el estudiante, o sea, que las actividades tienen que apuntar a que definitivamente nos permita ver que la intención que tuvimos con el diseño de esa actividad realmente se logró, o del paquete de actividades para lograr esa meta, porque no se hace con una, sino con el paquete de actividades nos llevó a conseguir la meta del trimestre, que es lo que nosotros llamamos descriptores de desempeño.

### *Flexibilidad/Adaptabilidad*

La flexibilidad/adaptabilidad del modelo se categoriza de acuerdo con el nivel de adaptación de la práctica pedagógica misma. Así, es posible ir desde modelos con una alta adaptabilidad, que se pueden ajustar a las diversas situaciones que aparecen en la dinámica del aula, hasta alcanzar modelos de adaptabilidad baja o restringida. Se debe entender que las denominaciones “alta” y “baja” son solo términos que permiten ubicar unas formas de ser de los modelos; no poseen ninguna característica valorativa, como “buena” o “mala”. Lo que hemos podido observar es que en las instituciones educativas que atienden niños y niñas de primera infancia aparecen modelos que se mueven constantemente entre



un nivel y otro, es decir, en niveles de flexibilidad intermedios.

Según las definiciones previas, los modelos con alta flexibilidad pueden variar o modificar algunos de sus aspectos constitutivos. De esta manera, su característica más importante es la posibilidad de que uno mismo se adapte a distintas temáticas y pueda ser destinado a alumnos de diferentes edades, tomando los recaudos necesarios y adecuando los pasos planteados en cada uno de ellos (Morin, 2008). En otras palabras, los modelos aplicados a un número variado de actividades con intereses distintos de desarrollo y que, a la vez, no se encuentran limitados por edades particulares, tendrían un nivel de flexibilidad alto, mientras que aquellos que dependen de las características específicas de a quiénes va dirigido, y que se ven restringidos por sus necesidades de aprendizaje particulares, tendrían un nivel de flexibilidad bajo.

Como se mencionaba anteriormente, en lo percibido a través de este estudio, las prácticas pedagógicas en primera infancia se encuentran enmarcadas por una dinámica fluctuante entre niveles de adaptabilidad alta y baja, en varios sentidos. Desde los encuadres teóricos, y particularmente desde la concepción de inteligencias múltiples que permea buena parte de los colegios y jardines que atienden niños de primera infancia, en el modelo pedagógico se privilegia el desarrollo de distintas inteligencias y distintas capacidades a través de un mismo ejercicio o actividad. Es decir, una misma actividad tiene como fin el desarrollo de distintos aspectos, ya sea socioafectivo, comunicativo, cognitivo, entre otros.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas también responden a la sensibilidad del maestro o la maestra a la etapa del desarrollo del niño o niña. De esta manera, niños de ciertas edades podrían hacer cosas que niños de otras no. Aquí, las actividades propuestas en la práctica pedagógica dependen justamente de estas características y se encontrarían limitadas a estas posibilidades.

En consecuencia, los modelos y las prácticas tendrían que adaptarse a las características de los niños y a las características de los grupos, siendo así modelos de baja flexibilidad o adaptabilidad. Por lo anterior, parecería existir cierta contradicción aparente: si bien se resalta el trabajo sobre la diferencia entre las capacidades individuales, y se asume que una misma actividad pedagógica debe tener efectos distintos, dependiendo de las características de los niños y las niñas, a la vez se considera que una actividad puede tener unos efectos en unos grupos y en otros no. De esta forma, aunque se conciben actividades dentro del modelo que responde a las llamadas capacidades diferenciales y que, por tanto, son de flexibilidad alta, cuando se enfrentan a distintos grupos pueden tener baja flexibilidad.

Por tal razón, se observa que la flexibilidad/adaptabilidad en las instituciones que atienden niños y niñas de primera infancia no obedece en mayor me-

didada a un enfoque teórico específico, exceptuando aquellas que refieren a las inteligencias múltiples. Más bien, dicha flexibilidad aparece definida en las prácticas, en la apropiación de los estándares, en el uso de los lineamientos pedagógicos del Distrito, y en los conceptos de dimensiones y de integralidad del desarrollo infantil. Más aún, parece existir, aunque de manera no confirmada, una relación entre la flexibilidad/adaptabilidad y los conceptos expuestos en los lineamientos como dimensiones y pilares del desarrollo infantil: los modelos flexibles parecerían atender o estar vinculados con los llamados pilares del desarrollo, ya que estos mismos tienen un carácter genérico y transversal en el proceso educativo de los niños y las niñas, mientras que el trabajo sobre dimensiones, cuando se descontextualiza de la anhelada integralidad, conduce a niveles de menor flexibilidad y se encontrarían más centrados en el ejercicio de unos logros puntuales del desarrollo mismo.

La flexibilidad, así vista, no responde a unas estrategias conceptuales predefinidas. Se mueve más desde la realidad de la vida diaria del maestro o maestra, relacionada con el trabajo sobre algunos pilares que aparecen mencionados en los lineamientos, hacia un “hacer lo que se pueda, cambiando elementos de una misma estrategia pedagógica”.

También es interesante anotar que las modificaciones a las prácticas a partir de un mismo modelo flexible varían de una institución a otra. En ese sentido, es posible identificar un buen número de condicionantes que provienen, entre otras, de las demandas de las instituciones en términos de los aprendizajes, o de las condiciones de los colegios a los maestros o maestras, particularmente de aquellos con programas de inclusión educativa, del tamaño de los cursos, de los intereses de las familias en cuanto al aprendizaje de sus hijos, de las condiciones en términos de materiales con que cuenta el maestro o la maestra para sus actividades, de las características especiales de los grupos y de los rasgos particulares, en términos de capacidades y competencias de los niños y las niñas.

### **Instituciones Educativas Distritales**

Como se mencionaba anteriormente, la flexibilidad en las instituciones que atienden a niños y niñas de primera infancia parece estar en un nivel intermedio. Los maestros o las maestras plantean, de acuerdo con el grado en que se encuentra el niño y con el estándar de desempeño que ha de verificar, unas evidencias de logro. Así, según el desempeño del niño o la niña, pueden existir distintos tipos de evidencias, sean de producto, de conocimiento, etc.

La flexibilidad del modelo también es evidenciada en las actividades que propone el mismo maestro o maestra. En ellas se deciden qué herramientas se deberán utilizar, los escenarios involucrados de aprendizaje, los pilares que se privilegian, las di-

menciones a desarrollar y a partir de qué eje se trabajará cada una acorde con la edad de los niños y las niñas y con los propósitos de las actividades. A la vez, los currículos se adaptan a cada una de las características específicas en cada uno de los ciclos en que se estructura el preescolar. Al respecto una maestra dice:

[Potenciamos]...partir de las actividades pedagógicas. Todo está fríamente calculado para que en cada periodo los niños alcancen ciertos logros... Nosotros lo tomamos no de 3 a 5 años, sino desde sala maternal. Porque es un proceso. Entonces, todo va hilado. Como vienen los niños de sala maternal a caminadores e iniciando el año se hace un diagnóstico... cómo llegaron los niños al curso, en cada dimensión, cómo están los niños... cómo llegaron los niños, y se hace un plan de mejoramiento, para que las debilidades puedan superarse y las fortalezas, pues, sigan aumentando...

Es de resaltar la importancia de los documentos de lineamientos pedagógicos y curriculares para el Distrito. Bajo el concepto de dimensión, se parte del supuesto de que la práctica pedagógica debe reflejar, en una misma actividad, el desarrollo de distintas dimensiones simultáneamente, como modelo de integralidad. En este sentido, se trata de reunir todas las dimensiones del desarrollo infantil.

También existen proyectos transversales enfocados a temas como la democracia y la educación ambiental. Estos se trabajarían, en principio, en todo momento y no serían exclusivos de ningún curso ni edad.

La construcción de un modelo altamente flexible en estas instituciones inicia con la identificación de los intereses de aprendizaje de los niños y las niñas. Luego, se seleccionan las formas de intervención pedagógica adaptadas a los mencionados pilares, como, por ejemplo, el uso de la lectura de cuentos. Para esto, los niños son los que deciden al principio qué leer, y la práctica se ajusta a estos intereses. Así, esta actividad es una estrategia única a la cual el niño se adapta, a través de la observación de imágenes, del hablar sobre la imagen, de la lectura conjunta de cuentos, o de las rondas que se realizan.

Por su parte, las políticas de inclusión educativa tienen efectos importantes en la flexibilidad del modelo en primera infancia, toda vez que conducen a que dependan de las características de aprendizaje de los niños y las niñas en el proceso de inclusión educativa. En estos casos llega a ser mucho menos flexible para atender de manera distintiva a los niños y las niñas con limitaciones cognitivas especiales.

La educación inicial rural se encuentra marcada de manera importante por las diferencias en las edades de los niños y las niñas. En los cursos de los programas de educación rural conviven niños de distintas edades en un mismo espacio y bajo actividades similares. Aquí, el modelo debe ser lo suficientemente flexible para que pueda responder a las necesidades educativas de todos los niños que con-

viven en un mismo salón de clase. Lo que sucede en estas circunstancias es bastante llamativo: los procesos de instrucción de los maestros y las maestras se encuentran focalizados a los niños con niveles más bajos de desempeño y, como ejercicio de colaboración a la dinámica del aula, aparece el trabajo de los niños más aventajados con los que tienen limitaciones. Como veremos más adelante, en la categoría de aplicabilidad del modelo, a esto le llamamos andamiaje de control intermedio.

### **Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar**

Los modelos de inteligencias múltiples, mencionados arriba, les imprimen a los modelos pedagógicos una alta flexibilidad. Así, se llega a considerar que el niño o la niña puede tener inteligencias distintas en términos del pensamiento, el movimiento y la comunicación; sin embargo, la actividad pedagógica debe dar cabida a todas las posibilidades de desarrollo. Al respecto una coordinadora menciona:

(...) Propuestas de actividades pedagógicas las hacen variadas las profesoras, para que cada noción que se imparte sea para el niño que es kinestésico, auditivo o visual... y es la misma noción, pero se debe dar de diferentes formas para que llegue a todos...

En general, los modelos se adaptan a la edad y al nivel de desarrollo del niño, de tal manera que se construyen estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de sus habilidades y potencialidades. A esto responden también los intereses y las motivaciones de los niños, de tal manera que se alcance la flexibilidad pedagógica. Esto se puede observar en la siguiente afirmación de una maestra:

(...) digamos que nosotros planeamos las actividades, pero si vemos que los niños no les llaman la atención, por más que se motive, no están interesados en eso, tenemos en cuenta los intereses y tratamos de involucrar sus intereses y lo que quieren aprender hacia la actividad.

### **Jardines privados**

En este tipo de instituciones vuelve a aparecer el enfoque de inteligencias múltiples. Sin embargo, la inteligencia estaría íntimamente relacionada con la edad del niño. Así, en cada una de las áreas o en cada una de las dimensiones de trabajo, se realizan actividades de acuerdo con la edad o el nivel de desarrollo en el que se encuentra el niño.

En el desarrollo físico, por ejemplo, es claro que existen diferencias entre lo que puede hacer el niño entre los 4 y los 5 años (como saltar bien en los dos pies) y lo que podría hacer previamente. La concepción de la edad marca la diferencia en la estructuración de las actividades, los juguetes, el material, y la planeación de las mismas actividades. Lo que daría cuenta de un nivel de flexibilidad bajo, a pesar de un

concepto que supone una flexibilidad alta. Al respecto una maestra menciona:

(...) Si... pues.... Primero, porque ya por la experiencia, más o menos sé qué tiempo requieren los niños para ciertas actividades... Obviamente cada año, cada grupo, cada cosa es diferente. Tú puedes tener el mismo grado, pero cada año los niños te responden... puedes hacer la misma actividad y responden diferente.

(...) Hemos cambiado por los niños... porque a veces cambiamos los temas... Se hace por iniciativa de los niños... 'porque no *miss*, queremos hacer esto' 'queremos hacer lo otro'... Entonces, a veces nos toca cambiarlo porque lo dice la coordinadora o porque '*miss* vamos a cambiarlo' o metemos esto... Por ejemplo, ver más pelis... Las combinaciones son de aula. Entonces, siempre al final de año nos reunimos y vemos qué planeamos, qué aumentamos, qué debemos de cambiar... y acá tenemos un texto... Entonces, también toca cambiar el texto, porque el texto lo hacemos nosotros... si las plantas las vimos de primera, entonces les vamos a cambiar el texto, de acuerdo al tema.

En el imaginario de la maestra o el maestro existe la necesidad de esta flexibilidad. Así consideradas, las actividades pedagógicas deben tener esa característica. Al respecto una coordinadora refiere:

Esas acciones que yo hago planeadas pero que son flexibles y no rígidas y que me dan experiencia para saber cuándo una actividad la debo de redirigir o no, o si se salió por otro lado... Entonces, encausar ya respetando eso que también es válido y tratando de que se cumplan como ambos objetivos...

En algunos jardines privados la alta flexibilidad parece estar relacionada con el juego, en el cual cada niño aporta su estilo de aprendizaje. Sin embargo, cuando se comparan los ejercicios y las capacidades de grupos de niños distintos, se entiende que una actividad programada puede funcionar con un grupo pero no con otro. Al respecto una docente dice:

...si te funciona con este grupo, con este puede que no te funcione... Pero acá, el sacar el potencial es al máximo y eso también lo ven los niños y uno lo ve. En ese momento hay que tener un ojo clínico para mirar qué se aprovecha más y qué no te sirve, porque no funciona con estos.

Desde la perspectiva del logro, se entiende, por ejemplo, que algunos niños pueden realizar las actividades propuestas pero otros no. Existirían, por tanto, además de las diferencias en las edades, diferencias en cuanto a la madurez cognitiva de los niños y las niñas, por lo cual habría logros muy avanzados para un conjunto de niños y logros de fácil alcance para otros. En este sentido, el modelo supone un cambio constante, de tal manera que se puedan alcanzar las mencionadas las metas. En ese sentido, las prácticas se modifican sustancialmente, generalmente descendiendo en nivel de complejidad "para que puedan entender".

En algunos de estos jardines hay pocos niños por aula, lo cual permite que la maestra trabaje de forma particular según las capacidades y competencias de cada niño. Por tanto, en estos espacios pueden coexistir apuestas pedagógicas variadas, de manera que si la maestra encuentra alguna dificultad en la práctica pedagógica, puedan surgir cambios en la actividad.

### Colegios privados

En este tipo de instituciones, las actividades están mediadas por la participación, por lo que el maestro o la maestra propone y lo que el estudiante aporta, haciendo que el modelo sea altamente flexible. Al respecto, los maestros refieren que el manejo que le dan a los estándares es muy adaptable, como en el siguiente caso:

(...) Porque por el mismo nivel que traen los estándares, a veces nos encontramos que no es adecuado para los niños. Incluso traen más alto nivel que el que se tiene en el estándar.

Los colegios privados también se organizan por etapas, dependiendo de las edades de los niños, para responder a sus posibilidades. Sobre esto, los mismos padres de familia referencian la inexistencia de un método específico y la existencia de una "flexibilidad" evidenciada en el hecho de que "Cada uno va a su ritmo y se le respeta", "Se está viendo al niño no al grupo". En ese sentido, se privilegia la libertad de salir de una clase y que el niño se sienta libre de hacer lo que desea. Esa libertad es particularmente llamativa para algunos padres; sin embargo, para el niño varía de una institución a otra, y conduce a diferencias importantes en la distribución de tareas.

En algunas de estas instituciones, el plan de estudios puede ser igualmente variable, dependiendo de muchos factores, por ejemplo, del grupo y de los estilos cognitivos de los niños. Aquí llama la atención que para lograr esta adaptación, los maestros realizan un proceso de caracterización de los niños y las niñas al inicio del año escolar, y un seguimiento a las competencias alcanzadas en años anteriores.

Los temarios se especializan y dividen de acuerdo con las capacidades de los niños. De esta forma, no todos manejarían el mismo programa o el mismo tema ni la misma intensidad o rigurosidad, ya que las actividades dependerían de las necesidades y de las actitudes de los niños durante la jornada. Al respecto una coordinadora menciona:

Yo creo que me pasó... Yo trabajo día y noche acá porque nos hicimos un propósito y es que dependiendo de la edad del niño vamos a trabajar... Entonces, por ejemplo, los niños de prejardín trabajamos de lo general a lo particular, es decir, implementar este método consiste en tener libros grandes... Entonces, eso es una actividad extra que tiene que hacer el maestro. El tener el libro grande implica que para que una sola actividad del niño esté plasmada ahí, tenemos que hacer un libro

completo en donde se haga las cosas en grande... dibujos. En otros colegios sería muy práctico sacar fotocopias y ponga a los niños a trabajar, pero, digamos que el desarrollo del niño le permite ser más tranquilo, tener un trabajo más agradable... ¿dónde trabajan?... en donde está su mente en este instante. Eso implica ser un poco más innovador. Mientras logramos fabricar nuestros propios libros, que es un trabajo dispendioso... llevamos ya dos años en el proceso, pero yo aspiro y espero que este año logremos finalizar esos libros... Y sin embargo, mientras tanto nos toca con lo que hemos venido haciendo... Y en transición pasa exactamente igual, porque el reto más grande es construir nuestros propios libros, porque hay muchos conceptos que no nos permiten desarrollar al cien por ciento la filosofía del colegio, porque de pronto nos hablan de hadas... nos hablan de temas que con los niños no manejamos... es muy difícil decirles 'bueno, las hadas no existen pero la tienen ahí escrita' porque es la letra con la cual tenemos que ver...

### Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social

Al igual que en las instituciones anteriores, la flexibilidad del modelo fluctúa entre alta y baja, pero tiene una manifestación distinta, evidenciada en las estrategias particulares de la modalidad educativa, como son los talleres, los rincones y los proyectos de aula. En el rincón, por ejemplo, se "adapta" el espacio, acorde con el pilar que se desee trabajar. En el caso del juego, este es independiente del nivel de desarrollo y llega a todos los niños y las niñas de la misma forma.

Sin embargo, no se descuida la mirada al niño como único y especial, con un desarrollo integral y unos tiempos y niveles de desarrollo distintos. Las actividades están enmarcadas de acuerdo con los logros, con la intencionalidad de la actividad y con el interés del niño.

El niño es observado, especialmente en cuanto a sus valores, principios, al desarrollo que ha tenido. Estos llegan a convertirse en preconceptos que permiten entender cómo progresa el niño a lo largo del proceso educativo; de esta manera, permiten plantear las estrategias pedagógicas particulares.

De acuerdo con este modelo implícito o no conceptual, la planeación de las actividades es altamente flexible y parte de la observación y el análisis de lo que le puede interesar al niño o la niña y de lo que puede ser apropiado para la edad.

Las artes plásticas, la literatura, y el teatro, también se identifican como estrategias para un desarrollo amplio del niño.

Al igual que en otras instituciones, de acuerdo con las características del grupo aparecerán las variaciones en la flexibilidad del modelo pedagógico. Así, los cambios dependerán de las condiciones con que cuentan los maestros y las maestras para el desarrollo de las actividades planeadas. Estas condiciones imprimen restricciones importantes a la labor del maestro y condicionan su ejercicio pedagógico. Al respecto una maestra dice:

Que no lo cohiban a uno tanto... Es que acá me cohibieron muchas cosas... 'que si usted va a trabajar de tal forma'... '¡No!, iese está prohibido!'... que no le prohiban tanto a uno... Que si nosotras como personas nos damos cuenta... y yo creo que como profesionales... los profesionales también saben que un niño a esta edad es donde más aprende... sería muy bueno uno poder hacer tantas cosas con ellos... que a uno le prohíben... desde que no se pase de los parámetros.

### Aplicabilidad

Se entiende por aplicabilidad del modelo aquellos aspectos que deben ser analizados con profundidad al plantearse una situación de enseñanza-aprendizaje. Se clasifica en: 1) nivel de estructuración, 2) foco del aprendizaje y 3) andamiaje.

### Nivel de estructuración

Este designa el nivel en el que están dispuestos los aspectos metodológicos de cada modelo; desde aquellos trazados o pactados por etapas y estrategias específicas hasta los que contienen unas primeras aproximaciones y secuencias más amplias de estrategias de desarrollo. La clasificación es jerárquica y se divide en nivel de estructuración alto, medio y bajo.

La estructuración *alta* está dada por la secuencia en una práctica pedagógica; mientras que en el nivel *bajo* no hay pasos a seguir más allá de lo que la comunidad de aprendizaje plantea para sí. Se busca incrementar los conocimientos y las actitudes de la comunidad educativa, a partir de objetivos emergentes que se construyen conjuntamente con los alumnos.

### Foco de aprendizaje

El foco de aprendizaje señala la dirección del proceso de enseñanza. Existen algunos diseñados para el desarrollo de temas específicos mientras otros se centran en el abordaje de problemas interdisciplinarios orientados tanto al tema como al problema. De esta forma, habrá modelos con focos de aprendizaje amplio, que se adaptan a problemas y temas de diversa índole, hasta otros con foco de aprendizaje específico. Al respecto Morin (2008) menciona:

- Foco de aprendizaje amplio, general, complejo o versátil: modelos que pueden aplicarse sin dificultad a temas específicos, secuencias curriculares, problemas de abordaje simple y problemas interdisciplinarios.
- Foco de aprendizaje medio: modelos que se aplican a temas específicos y secuencias curriculares, o a problemas de abordaje simple y problemas interdisciplinarios.
- Foco de aprendizaje específico: modelos que solo se aplican a temas específicos o a problemas interdisciplinarios, en alguno de los extremos del continuo.



## Andamiaje

Como tercera categoría dentro de la aplicabilidad de los modelos pedagógicos encontramos el andamiaje. Aquí se observa la “intervención tutorial del adulto” en la tarea de acompañamiento del estudiante. Constituye la estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permiten que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte o andamiaje del maestro o sujeto más experto. Dependiendo de quién soporta este proceso, es posible encontrar tres categorías (Morin, 2008): el andamiaje centrado en el maestro, de control alto; el andamiaje de control compartido, en el que maestro y estudiantes colaboran para los procesos de soporte; y el andamiaje de control bajo, en el cual son los estudiantes quienes realizan el proceso de soporte directamente. Al respecto Morin (2008) menciona:

- *Alto*, cuando el control del aprendizaje se encuentra en el apoyo y guía del docente hacia el alumno, apoyo que tampoco resulta absoluto, puesto que ello sería imposible.
- *Medio*, cuando el control del aprendizaje y apoyo es compartido.
- *Bajo*, cuando el control del aprendizaje está centrado en las actividades y respuestas del alumno, independientemente de lo que proponga el docente. Abarca aquello que el docente no puede planificar. De la misma manera que en el andamiaje alto, el control por parte del alumno nunca resulta absoluto.

Como se mencionaba en el componente flexibilidad/adaptabilidad, las categorías altas, medias o bajas, que aparecen en los distintos elementos de la aplicabilidad, no son valorativas en el sentido de mejores o peores, sólo informan del nivel de aplicabilidad de las mismas, y describen cómo aparecen en los escenarios de aprendizaje.

En su aplicabilidad, los modelos pedagógicos en primera infancia parecen no responder (salvo en contadas ocasiones) a un modelo conceptual explícito. Más bien, son interiorizados y construidos a partir de conocimientos que se encuentran en la práctica del maestro o la maestra.

En general, el nivel de estructuración puede moverse desde lo altamente estructurado, con secuencias específicas, especialmente en el aprendizaje del español o de una segunda lengua; hasta el nivel de estructuración bajo, que da cabida a que el niño participe en las opiniones de lo que va a aprender y en los que la secuencialidad no es lo importante sino el interés del niño o la niña por la dinámica pedagógica propuesta por el maestro o la maestra.

Si bien existen “planeadores” que señalan un nivel de estructuración alto para las apuestas pedagógicas, es común un nivel de estructuración bajo en el ejercicio mismo, en el cual lo que mueve la

práctica es la meta a conseguir, más que el plan de acción para llegar a ella. Aquí no se descarta que esta planeación sea importante, pero el objetivo de la práctica en sí, el cual es movido por los intereses de los niños, es lo que prima.

En sentido amplio, se encuentra que el foco del aprendizaje será, para todas las instituciones, el desarrollo de unas competencias o dimensiones; sin embargo, frente a esa búsqueda, las instituciones podrán moverse desde la intencionalidad del desarrollo integral de las distintas dimensiones del niño, hacia la especificidad del ejercicio práctico que busca la adquisición de unas competencias muy específicas.

El andamiaje es el aspecto más interesante de lo encontrado en cuanto a la aplicabilidad del modelo pedagógico ya que, a diferencia de otros distintos a los referidos a primera infancia, en estos, el andamiaje tiene varios sentidos. En mayor medida, está dirigido al desarrollo socioafectivo, evidente en la relación del maestro con el niño o la niña. Además, puede estar centrado en la participación de la familia en el proceso mismo de soporte, acompañamiento y direccionamiento del desarrollo intelectual.

## Instituciones Educativas Distritales

En este tipo de instituciones se observa un nivel de estructuración bajo, principalmente debido a que el diseño de la actividad propuesta para el niño se centra en la búsqueda de la significatividad más que en el seguimiento de los pasos.

Las instituciones educativas se mueven entre focos de aprendizaje altos y bajos. En un primer momento aparece lo educativo centrado en el concepto de la persona en formación y el desarrollo de unas competencias y unos estándares de desempeño. Pero también es posible de observar procesos centrados en la comprensión de un tema específico.

El andamiaje es variado. Se entiende que en la edad en la que se encuentra el niño, requiere de todos los apoyos posibles en todas las esferas de su desarrollo “para garantizar que se aleje del individualismo y trascienda al proceso de convertirse en persona”.

De forma interesante, aparece el concepto de coresponsabilidad, en el cual el maestro o la maestra, el padre de familia y el estudiante tendrían un grado de responsabilidad en el desarrollo del proceso educativo. De esta forma, la disposición actitudinal del estudiante frente a la propuesta pedagógica institucional es trascendental; para ello resulta de gran importancia el papel de la familia en este proceso, dado por el grado de comunicación entre el maestro o la maestra y el padre de familia, particularmente en el acompañamiento de tareas.

En algunas de estas instituciones llama la atención el proceso de andamiaje en la evaluación o valoración de los juicios morales. Cuando un niño maltrata a otro, la maestra pone en juego el diálogo,

para que ellos mismos determinen quién actuó bien o mal. De forma relacionada, aparecen proyectos como el de “Líderes Mediadores”, caracterizado porque niños y niñas que, haciendo parte de un grupo, se encargan de mediar en la resolución de conflictos sin la intervención del padre o la maestra. En este sentido, el nivel de andamiaje es bajo. El andamiaje que se mueve entre el control alto y bajo aparece relatado por una de las observadoras de la siguiente forma:

En este curso no hay ningún niño con alguna discapacidad; sin embargo, sí se observa que hay niños con mayor desempeño en esta actividad. Por lo tanto, la maestra promueve más la participación de aquellos con bajo rendimiento y, a pesar de las frustraciones que sienten algunos niños que se esfuerzan por alcanzar los objetivos de esta actividad, la maestra los felicita cuando alcanzan los logros... Se observa que la maestra motiva mucho más a los que muestran mayor dificultad ante la actividad. Permite también que los mismos niños motiven a ese compañerito y explica de una manera más dinámica al niño que aún no ha entendido la actividad...

Las actividades se van realizando de acuerdo con los avances de los niños a través de refuerzos diarios.

### Jardines privados

Al igual que con los otros tipos de instituciones, el nivel de andamiaje se mueve entre lo alto y lo bajo. En el nivel de andamiaje alto, las actividades de apoyo recaen sobre la maestra; los niños reciben constantemente su apoyo; hacen acuerdos con ella; reciben “pistas” para la realización de los ejercicios, y ofrecen sus opiniones. La maestra mezcla las experiencias del niño con lo que está aprendiendo; esto hace que, a pesar de la complejidad de las tareas, los niños puedan comprender y responder adecuadamente a las exigencias cognitivas propuestas por la maestra.

El andamiaje llega a ser una herramienta no solo para el desarrollo cognitivo sino también para el afectivo, en el que prima la relación maestra-niño. “Dicha relación proveerá las pautas para una progresiva formación de la personalidad básica en estos primeros años de infancia”. Aquí, los maestros de estos jardines consideran que el apoyo al niño debe iniciar desde lo socioafectivo para continuar con lo cognitivo.

Conseguir este nivel de apoyo también es tarea de los padres de familia quienes no sólo deben apoyar los procesos de conocimiento sino también, y de manera especial, los desarrollos socioemocionales de los niños y las niñas.

El nivel de estructuración en estas instituciones está enmarcado por las estrategias conceptuales seleccionadas. Algunos métodos se basan en la estructuración (como el de Glenn Doman), mediante etapas o programas secuenciados “basado en la holística que coloquemos al cuerpo, la mente y espíritu en

una misma vía de atención y armonía para lograr un mejor y mayor desarrollo”.

Igualmente, la concepción de dimensiones del desarrollo conduce a que el foco de aprendizaje sea variado y amplio; sin embargo, dicha diferenciación se une en la definición de un desarrollo integral. Particularmente llama la atención la integración sensorial a través de modelos específicos:

Como modelo, tenemos la integración sensorial. Nosotros contamos con un gimnasio sensorial y ahí es donde se centran la mayoría de prácticas. Las actividades que nosotros realizamos son de estimulación del canal vestibular, con todo el equipo suspendido, a nivel táctil con masajes, con caminos de texturas, propioceptivo, que es todo el seguimiento de instrucciones. Hacemos muchos circuitos para que el niño trace secuencias motoras. Toda la secuencia corporal... Entonces, todo el esquema corporal. En el espejo hacemos actividades... a nivel de parque... que también estamos realizando actividades de fuerza, de coordinación físico-motriz de coordinación. Por ejemplo, en la parte de motricidad fina, trabajamos habilidades de preaprestamiento. Entonces, tenemos nuestro enfoque en donde los niños pequeños tienen unas actividades guiadas mucho más amplias y los niños ya se van acercando. Nuestro centro de actividades es a base de integración sensorial. De ahí partimos hacia muchas secuencias...

El nivel de estructuración en estas instituciones también puede ser alto. La planeación inicia con el reconocimiento de los niños, de sus potencialidades y estilos de aprendizaje, de cómo aprende cada uno; luego se diseñan las acciones, enfocadas al desarrollo de un área en particular. Todo se apoya en talleres, los cuales pueden ejecutarse en conjunto con otro maestro o maestra. Con base en este programa, cada maestra realiza una planeación quincenal, la cual incluye área, objetivos, cronograma de actividades, descripción de las actividades y materiales que se utilizarán. Esta es revisada por la coordinadora académica. Para dicha planeación se utiliza un formato especialmente diseñado, denominado “Planeador del programa pedagógico”. Al respecto, una maestra relata lo siguiente:

La planeación se hace en consejos académicos. Todos aportamos en la planeación. A comienzo de año se tienen dispuestas dos semanas para la planeación curricular y se establece toda esa planeación durante el año... el cronograma de actividades del año, y todos los días viernes... Y nos reunimos para nuevamente mirar y evaluar y medir cómo es que esos procesos están evolucionando en cada salón. La elaboración de las guías educativas nace de la necesidad de tener un material propio de nuestra institución. Que ese material nos identifique completamente con lo que queremos en el proyecto educativo institucional. A veces consiguen libros que se acercan a las cosas, pero pues no llenan toda tu expectativa, por la misma enseñanza. Aquí (menciona el nombre del jardín) se caracteriza por una letra cursiva muy hermosa, y muchos libros no traen esa letra cursiva como uno quisiera... A veces los dibujos nos gustan con más luz... De pronto más armónicos para los niños... y

lo hemos logrado a través de las guías educativas que se elaboran aquí en el jardín. Todos los años se hace una revisión de las guías educativas, se hace una evaluación a final del año, y así nacen nuevas propuestas para la nueva edición... en este momento estamos elaborando la segunda edición de la guía de jardín.

Otra maestra menciona lo siguiente frente a la planeación de las actividades en el jardín:

[Aquí todo es]... muy organizado... muy planeado todo... Desde el principio se planea todo lo que se va a realizar. Se hace cronograma de actividades... Ese cronograma está escrito en la agenda de los niños. En la agenda escolar. Entonces, todo es planeado, todo es organizado.

### **Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social**

En estos jardines el proceso de andamiaje también es de un nivel bajo, ya que recae en los alumnos y en sus dinámicas de interacción y participación. Así, aparecen proyectos como “Participando Feliz Ando” en el cual los niños exponen sus ideas; se les permite participar en la toma de decisiones sobre lo que quieren aprender y, a partir de estos intereses, la maestra propone la práctica pedagógica. Lo anterior se evidencia en la posibilidad que tiene el niño de elegir los objetos para las actividades, en la selección de las canciones y de instrumentos musicales.

También aparece de manera importante el vínculo afectivo para el proceso de andamiaje, especialmente para el desarrollo de la dimensión personal-social. Aquí, en su aplicabilidad, el modelo tendrá un foco de aprendizaje amplio, en el cual se busca el desarrollo del niño como sujeto de derechos, con bases para “enfrentarse a una sociedad cada vez más deteriorada”.

En cuanto a la estructuración, se identifica que pueden existir actividades planeadas, dirigidas a cumplir determinados propósitos, acordes a los lineamientos, pero también pueden existir actividades no planeadas que responden a situaciones cotidianas que se presentan, con un niño o una niña en particular, o con el grupo en general. Al respecto uno de los documentos conceptuales de una de estas instituciones señala:

La maestra orienta y acompaña constantemente a los niños y niñas en una actividad que si bien inicialmente ha sido propuesta por ella también, busca que los niños y niñas aporten a la construcción y el desarrollo de la misma. El trabajo por proyectos plantea una postura consciente de escucha de sus preguntas e hipótesis de los niños y niñas, observar qué les interesa realmente, a través de sus acciones, de sus preguntas, para alimentar su profunda necesidad de aprender, sin perder las muchas ocasiones que se presentan...

Igualmente, aparece de manera explícita el concepto de maestro como “facilitador”, el de orientador del proceso de aprendizaje, el de acompañante. Este

proceso de acompañamiento se dará no sólo a través de la transmisión de conocimientos sino también de cuestionamientos y de la explicación del porqué de las cosas. La maestra parte de los conocimientos o conceptos que cada uno tiene para diseñar las dinámicas de aprendizaje. Al respecto una maestra menciona:

Partimos de los conceptos que ellos tienen, y ellos como agentes de su desarrollo, son los primeros protagonistas en tratar de agenciar sus procesos, y, en ese caso, yo únicamente apoyo los procesos que ellos tienen. Les traigo propuestas y actividades, como para que ellos se vinculen más... ellos sean los que se direccionen y, en ese caso, a ellos se les va orientando todo...

En estas actividades, buena parte del foco de aprendizaje estará basado en las dimensiones y los pilares de los lineamientos pedagógicos y curriculares. El maestro armará su “mapa conceptual” de acuerdo con cómo sería la actividad de apoyo, debiendo a las características particulares de los niños y las niñas. Las actividades son planeadas generalmente por el maestro o la maestra en casa:

Las personas que son maestros y maestras de niños y niñas de esta edad deben responder ante los requerimientos de los niños y las niñas y proponer interacciones pedagógicas con sentido. La maestra no reparte contenidos; aporta y contribuye a que los niños y las niñas desarrollen al máximo sus potencialidades y avancen en sus saberes y experiencias. Esto quiere decir que planifica, interactúa con su grupo, evalúa lo realizado, para volver nuevamente a la planeación enriquecida por la reflexión sobre el proceso.

La planeación se realiza en las mañanas a través de asambleas en las que se recoge la experiencia del día anterior, luego de finalizada la jornada escolar, y las experiencias previas a la llegada de nuevo al jardín. Se recoge el interés y la motivación del niño y se exponen las estrategias para realizar las actividades, como los rincones; dependiendo de esto, el niño elige la actividad a realizar. La estrategia de talleres le permite este grado de estructuración amplia, debido a que le posibilita seguir una instrucción y realizarla a su manera, más allá de las limitaciones que posea.

La planeación está cruzada con los intereses de los momentos pedagógicos, de los proyectos institucionales, del proyecto de aula y de los lineamientos pedagógicos y curriculares. Sin embargo, existen actividades que van más allá de la planeación, las actividades emergentes que conducen a nuevas planeaciones. Al respecto una coordinadora relata:

Yo siempre reviso la planeación y coloco mi firma, y si hay algo que de pronto no tiene como coherencia yo le digo a la maestra: ‘¿Será que no podemos mirar otra alternativa?’ porque no se articula con lo que se quiere alcanzar.

Ellas también llevan un diario de novedades y van analizando por qué el niño no responde en ciertas actividades y qué pueden hacer para superar esa dificultad percibida. Entonces, hacen una evaluación diaria que



después la hacen macro, mensualmente, recogiendo esta información.

En estas instituciones, la planeación se divide de acuerdo con la estrategia pedagógica. Así, existen las maestras que planean quincenalmente, y que serían las que trabajan por talleres. Al igual, existen las que planean semanalmente a través de proyectos de aula. Los planeadores son revisados en conjunto con los coordinadores y se hacen los ajustes pertinentes a la actividad, aunque en la ejecución las maestras son autónomas. Los coordinadores dan libertad a las maestras para cambiar las planeaciones de acuerdo con las necesidades identificadas por ellas mismas en la interacción con los niños y las niñas.

A pesar de este nivel de planeación, el maestro o la maestra se debaten entre el interés del niño y la actividad planificada. Al respecto una maestra comenta:

Quando nos sentamos aquí a hablar de un tema específico (se refiere al diálogo con los niños) o que ellos llegan con una historia, una anécdota, y empezamos a conversar cosas, me gusta, porque son ellos mismos... es la iniciativa de ellos... esas son las actividades que a mí más me llaman la atención y me gustan... Yo aquí tengo una actividad planeada, y es que debo tenerla planeada, porque yo aquí no vengo a improvisar ni nada... Debo tener mi planeador al día... Si hoy la actividad que estaba planeada no se realizó, ¡ilisto!, no se realizó... se hace la observación, el motivo de por qué no se realizó, y el día siguiente se hace, o después se hace y se planea lo que ellos en ese momento... Está centrado en el interés de ellos.

La misma maestra menciona lo siguiente:

Yo pienso que es importante porque los estoy teniendo. Es algo que no es impuesto. Es algo que les está naciendo a ellos... hacerlo en el momento. Entonces, yo pienso que es como la autonomía. Es importante porque son autónomos de decir si queremos esto o no queremos esto. Es que, más que de pronto teórico... uno por la experiencia... de pronto... de tantos años con ellos... ya sé que así funcionan mejor las cosas... que no impuesto, teniéndole en cuenta las cosas de ellos. Porque ellos le están expresando a uno qué es lo que ellos necesitan, y ahí estoy fortaleciendo la autonomía... que sean críticos, que sean democráticos, que sean libres, espontáneos.

### **Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar**

En este tipo de institución, como en muchas otras, existen unos planeadores lo cual indicaría un nivel de estructuración alto. En estos se explicitan los pasos para seguir la actividad pedagógica. Sin embargo, estas planeaciones parecen no seguir un patrón altamente estructurado ya que se encuentran dirigidas fundamentalmente a la consecución de metas. Al respecto se recoge esta bellísima experiencia:

En caminadores tiene un propósito y es que los niños coman zanahoria porque les ha costado en las horas de la comida la ensalada y la zanahoria no se la comen.

Entonces ¿qué hizo la profesora?: trabajo con el conejo, me voy lejos y voy por un conejo y cuando estaba con el conejo les decía: estoy lejos, entonces cogía el conejo y lo llevaba y decía estoy cerca. Entonces trabajaba un montón de cosas pero su propósito era que los niños comieran zanahoria, entonces no fue todos sentados nos vamos a comer la zanahoria. Saco el conejo de un sombrero, entonces todo fue magia, empezó a tocar el conejo, entonces suave, todos lo tocaron, están explorando. Luego entonces ¿qué come el conejo?, encontraron la zanahoria, tocaron la zanahoria ¿cómo es la zanahoria?, fría, dura, esta está grande, esta está pequeña, las orejas largas, las patas cortas, el conejo tiene hambre, se va a comer la zanahoria, este conejo va a ser grande, va a ser fuerte... los niños empezaron a darle zanahoria al conejo, luego ella empezó a rayar, entonces era la causa-efecto, ¿qué pasa con la zanahoria si la paso por el rayador? Empezó a rayar y todos pues asombrados, porque también están trabajando causa-efecto. Luego, sacó el libro del conejo y leyó el libro del conejo, le dio a cada uno un cuento, luego la canción del conejo y para finalizar la actividad, todos saltaron como conejos por todas partes y se reunieron al final varias vasijas con la zanahoria que habían rayado y se la comieron.

Los focos de aprendizaje también varían. El desarrollo sociopolítico se puede cruzar con el desarrollo moral. De esta manera se busca la comprensión de la no discriminación y la formación del liderazgo, “de líderes buenos”. En este punto, la reflexión se realiza entre los niños más pequeños con los más grandes, en un nivel de andamiaje bajo. En el andamiaje, también es posible encontrar el apoyo de la familia.

### **Colegios privados**

Los modelos y las prácticas pedagógicas varían ampliamente de un colegio privado a otro, especialmente en esta categoría. Así, es posible encontrar instituciones con un nivel de estructuración bajo (recuerde que este nivel significa que las actividades no están pensadas en secuencias en un orden estricto sino que, por el contrario, pueden ser espontáneas y centradas en las metas), en el sentido de que las actividades dependen de los intereses de los niños, particularmente en los trabajos de artes plásticas y en el uso de materiales.

En las instituciones de este tipo es posible encontrar planes de estudio que pueden variar durante el transcurso del año, dependiendo de los grupos y de las circunstancias de los aprendizajes: “Existen temarios individuales para niños que presentan algún tipo de dificultad. Así, no todos manejan el mismo tema o la misma intensidad”. Estos ejercicios dependen de la necesidad: “Si ese día los niños llegaron muy activos, o están muy necios, entonces vamos a hacer incluso arteterapia a la primera hora y dejar matemáticas para el día siguiente... una fiesta... cualquier tipo de actividad...”. Este “ajuste” es mediado por la autonomía del maestro en el aula de clase y el liderazgo que pueda ejercer con su



actividad pedagógica. Al respecto una coordinadora refiere:

Yo pienso que en este colegio contamos con algo, y es que tenemos cierta autonomía en el aula de clase... A mí me parece que todo no está direccionado y el maestro... inclusive uno de líder puede con ellos construir cosas que a veces parecieran locas, pero que uno sabe que de pronto van a tener éxito en el trabajo con los niños... Entonces, yo pienso que hay muchas decisiones también que se toman colectivamente y frente a situaciones, digamos, como problemáticas que se nos presentan... Entre todos podemos aportar. Yo pienso que uno como líder no llega y dice: 'Bueno, frente a esto hagamos esto'... sino 'Frente a esto, yo traigo esta propuesta, ¿ustedes que opinan?, ¿les parece que nos va a funcionar?... o podríamos quitarle... o podríamos ponerle'... Pienso que ahí hay mucha participación.

Tanto en estas instituciones como en otras, el maestro o la maestra se percibe como un facilitador, un orientador, un animador, que confronta al niño, que busca ambientes propicios para el aprendizaje. Un facilitador de la acción del niño y de la participación del grupo. Dichas instituciones están interesadas en generar en los niños "el poder de decidir y el poder de decidir bien". Resaltan, además, la importancia de la interacción maestro-padre de familia como estrategia de andamiaje conjunta. Al respecto un coordinador menciona:

Pues, digamos así, que nosotros privilegiamos la estrategia de... de tener en cuenta como sus saberes previos... de partir de los intereses de ellos... pues porque nosotros como adultos tenemos unos, pero ellos tienen otros... que definitivamente somos unos convencidos, que si motivacionalmente los logramos enganchar, logramos mucho... Sí. Entonces... nosotros pensamos siempre en una actividad de motivación, de exploración... Otra actividad que tiene que ver ya con la presentación, el tema y con los conceptos... Otras actividades que ya... es como una cadena... Otras actividades que permiten la ejercitación del niño para ver si lo logró, si no lo logró, o si nos entendió lo que queríamos... y ya cerramos con unas actividades de evaluación... Aparte de las actividades de evaluación, tenemos unas actividades que nosotros llamamos 'de refuerzo o recuperación' para aquellos niños que presentan dificultades... Entonces, digamos así, que reciben un paquete extra de actividades para ayudarlos a alcanzar el logro que nosotros tenemos propuesto.

Sin embargo, existen otros tipos de instituciones interesadas en la estructuración de la práctica, en el control, el informe y la planeación estricta. Al respecto un coordinador menciona lo siguiente:

En la institución se hacen observaciones de clase de acuerdo con las planeaciones. Ellos entregan unos informes planeados y ejecutados. Se entregan evidencias de eso que se hizo, y desde coordinación académica se hace un control de eso que se hizo. Pero más allá de eso, es como la conciencia y la identidad que tienen los maestros de la institución con el proyecto y con las cosas que se hacen en la institución. Es decir, por más de que

tú hagas una serie de procesos, por más de que vigiles, tú no podrías garantizar al cien por ciento que realmente se hacen unas prácticas con intencionalidad. Eso va más en el trabajo de pertenencia que se hace con los maestros, y que ellos sepan que finalmente nosotros trabajamos para los padres de familia, para el bien de los estudiantes, pero principalmente trabajamos para Dios.

En estos casos, la supervisión y exigencia al maestro se hace evidente. Al respecto una maestra dice:

De parte de coordinación académica nos exigen un plan de área anual, y pues ella constantemente está revisando que se ejecute como debe ser, y nos da los lineamientos que manda el Ministerio de Educación... los estándares... Y al finalizar cada periodo, ella también nos pide un "planeado versus ejecutado", y eso nos permite saber cómo estamos llevando nuestro trabajo.

Para eso nosotros tenemos una planeación, y es en eso en lo que nos apoyamos todo el tiempo. Además del papel de la coordinadora, que es la encargada, claro... que cada cosa que se planea pues se ejecute. Nosotros también estamos en constantes reuniones y jornadas pedagógicas. Ahora, por ejemplo, no toca venir todos los sábados para jornadas pedagógicas, y ahí se van mirando las cosas, y si algo hay que ajustar pues se ajusta.

### *Condiciones docentes*

Las condiciones docentes son entendidas como "las capacidades o disposiciones para el buen desempeño o ejercicio de la tarea docente" (Morin, 2008, p. 154). Hacen parte importante de los modelos pedagógicos y, en un sentido amplio, se refieren a las competencias que posee el docente para su actividad pedagógica. Así, es posible encontrar modelos que pueden ser aplicados sin dificultad por docentes novatos, unos que requieren docentes con cierta experiencia y otros en los que se requiere docentes con capacidades avanzadas o expertos. Estos últimos poseen una gran experiencia en sus campos de conocimiento que les permiten constituir un bagaje considerable de situaciones de las que guardan importantes recuerdos que ayudan a acompañar a los alumnos frente a los nuevos problemas (Morin, 2008).

Como veremos, las capacidades y las competencias de los y las maestras que atienden niños de primera infancia son amplias. Buena parte de estas capacidades provienen de la experiencia de años de trabajo con esta población, mientras que otra parte deviene de las posibilidades formativas que brindan la SED y la SDIS, y de la capacitación en diversas vías que surge del interés personal.

Frente al nivel de formación, encontramos que un gran número de las maestras entrevistadas son licenciadas. Sin embargo, otra parte se encuentra en proceso de formación postgradual, especialmente en maestrías de distintas universidades como los Andes y la Universidad Nacional de Colombia.

Sobre el proceso de formación continua del maestro o la maestra, encontramos elementos interesantes en los discursos. Si bien las posibilidades de

formación, como oferta, son muchas, provenientes en buena parte de universidades y colegios, las posibilidades de apropiación de esas ofertas son escasas. Los tiempos de formación para el maestro o la maestra son complejos, por la misma dinámica laboral. Frente a esta situación, en todos los tipos de instituciones se identificaron estrategias para el apoyo formativo, basadas principalmente en el andamiaje o en el aprendizaje en interacción, entre aquella maestra que tuvo la posibilidad de asistir a algún taller y aquella que no. Igualmente se reconoce que esta estrategia puede funcionar mejor en unas instituciones que en otras, justamente por las diferencias en la regulación de los tiempos formativos, los cuales no pueden interferir con los tiempos laborales.

Llama la atención la caracterización común a todos los tipos de instituciones del buen docente o la docente experta. Esta aparece en el imaginario colectivo como aquella con capacidades afectivas, de comunicación interpersonal, con habilidades para relacionarse con los padres, motivadora y, de forma importante y recurrente, como innovadora e investigadora. En general, son vistas como personas apasionadas por su labor y con mucha vocación por el ejercicio formativo.

Particularmente en este componente se encuentra un hecho interesante. En buena parte de las instituciones consultadas no se identificaron planes de cualificación del talento humano; es decir, ejercicios planeados y consensuados de formación docente. Sin embargo, para todas las maestras era evidente la posibilidad de formación continua en temas diversos, especialmente en las instituciones públicas de las SDIS y SED.

### **Instituciones Educativas Distritales**

El perfil docente en estas instituciones es definido por la SED, entidad encargada del proceso de contratación. Un gran número de los y las maestras son licenciadas en educación inicial, en preescolar, en pedagogía infantil o educación especial. También es posible encontrar especializaciones educativas. Así, aparecen docentes en diferentes áreas como música, educación física, gimnasia, porras, atletismo, especialistas en inglés, en francés, entre otras.

Las estrategias para la cualificación del talento humano son diversas. Algunas veces explícitas, otras implícitas, o en otras ocasiones no se evidencia. En este sentido, dicha cualificación depende, en primera instancia, de la misma SED, la cual se encarga de apoyar el proceso de beca del docente que estudia una especialización o maestría.

También es posible encontrar la capacitación en otros niveles más prácticos, a través de cursos cortos en instituciones de educación superior especializadas en educación infantil, o talleres en universidades con trayectorias más reconocidas, como los cursos de “Pequeños científicos” de la Universidad de los Andes. Aunque frente a esto aparecen

dificultades asociadas a las formas de selección de quienes participan en el proceso de cualificación, formas que pueden estar centradas en unas maestras y no en otras.

Para solventar esta dificultad, algunas docentes han optado por procesos de transmisión de conocimientos de aquellos o aquellas que asisten a las sesiones de capacitación. Sin embargo, es posible ubicar algunos inconvenientes, asociadas con el tiempo de realización de estas actividades de capacitación.

En otras instituciones se menciona la carencia de personal de apoyo especializado, como psicólogos y fonoaudiólogos. En estos casos, los maestros y las maestras deben asumir roles similares para los cuales no fueron entrenadas. Deben “hacer de todo”, como menciona una maestra. En otras circunstancias, y como forma de solventar este problema, las instituciones reciben la colaboración de practicantes de distintas universidades en proceso de formación profesional.

El docente experto se caracteriza por el compromiso y el amor que siente por los niños. Los maestros y las maestras expertos son aquellos que documentan todo, solicitan que la información sea investigada y referenciada. Reconocen la importancia de la estimulación temprana y se reconocen a sí mismos como buenos maestros; son felices, críticos y apasionados por su labor. En estos casos, la característica del maestro experto parece estar relacionada con la capacidad de demostrar alegría en su actividad, en dirigirse a los niños por su nombre o en la comunicación asertiva. Se identifican por el trabajo sobre la participación, sobre la comunicación, sobre el funcionamiento en equipo, y por la afectividad y la innovación.

En estas instituciones se percibe de manera importante el apoyo de las directivas en el proceso de capacitación docente. Cuando un rector o rectora anima a sus docentes, estos se ven movidos a perfeccionarse.

Es interesante notar que los mismos maestros y maestras reconocen que pueden existir maestros “por necesidad”, maestros sin vocación por la docencia, aquellos que ven este ejercicio como “escampadero” económico. Los y las licenciadas ven, en el hecho de que la labor del maestro se encuentre abierta a cualquier tipo de profesionales, un evento desafortunado, ya que amplía la posibilidad de que un mayor número de personas termine trabajando en estas labores por necesidad más que por vocación. En ese sentido, afirman que el que estudió licenciatura es porque le gusta (es decir, es el que tiene vocación). Aunque no desconocen que pueden existir maestros de maestros sin ser pedagogos, esto es visto más bien como un riesgo: “no se puede dejar la educación en manos desconocidas”. En este sentido, se parte del supuesto de que en la elección de una licenciatura en primera infancia existe algo del orden de “amar la profesión”.

En zonas rurales, la distancia de la escuela a la capital es un factor que influye en la formación de los maestros y las maestras. Aquí, los cursos por internet son muy importantes para la formación continua, aunque el acceso a redes de calidad es una limitación.

En el discurso de los maestros y las maestras es común encontrar la posibilidad que brinda la SED de que él o ella continúen con el proceso de formación, especialmente sobre temas de educación de niños con necesidades educativas especiales, permanentes o transitorias, y en otras cuestiones como el bilingüismo. Sin embargo, no se mencionan con claridad políticas de cualificación del talento humano incorporadas a las apuestas institucionales. En ese sentido, también es común que los ideales de formación, que se identifican por parte de la misma SED, a veces se mezclen con los de niños y los de los padres de familia. En estas situaciones, la gestión de la formación recae en el mismo maestro por iniciativa propia.

Para finalizar lo encontrado en estas instituciones, los maestros y las maestras señalan, como importantes para la formación, fundaciones como Saldarriaga Concha e instituciones privadas que apoyan estos procesos formativos, aunque, en general, esta actividad es asumida por el o la maestra de manera independiente, a través de un ejercicio autodidacta de lectura de textos y de búsqueda de información en internet.

### **Jardines privados**

En estas instituciones, al igual que en las anteriores, la gran mayoría de maestras poseen un título de licenciatura en educación inicial, aunque el espectro de formación puede ser más amplio (enfermeras, psicólogas, fonoaudiólogas, entre otras). Existe la expectativa de que sigan ascendiendo en su formación y continúen especializándose en su área.

También es importante que el maestro o la maestra esté al día con las nuevas tecnologías y con la renovación de conocimientos pedagógicos. En estos contextos de formación continua, aparece de manera importante la colaboración de universidades, instituciones y colegios privados como entidades de apoyo a dicha formación. Algunas referencias de este proceso de capacitación del talento humano mencionan el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés o el francés.

En estas instituciones, el maestro o la maestra debe trabajar no sólo en los aspectos pedagógicos sino también en el reconocimiento de las dificultades de los niños. Debe fungir de especialista en la identificación de estas deficiencias. Asimismo, como experto con capacidades en el manejo de grupos, o como aquel que utiliza estrategias, como las canciones, para mantener la interacción y la atención del grupo de niños.

De manera similar a lo encontrado en otro tipo de instituciones, el maestro o la maestra experto es aquel que posee una personalidad entusiasta, innovadora, paciente, creativa, amable, ética y respetuosa para con los papás. Se reconoce en este maestro o maestra el manejo de situaciones complejas.

Los maestros con vocación se sienten felices y realizados con su actividad. Para ellos toda actividad con los niños y las niñas es importante. Cuando existe esta vocación, los docentes se motivan por aprender más de los niños, prepararse cada vez más para las sesiones de clase, leer más y capacitarse al máximo para una atención de calidad. Buscan la actualización de conocimientos y aumentan la dedicación y la entrega. Los maestros con vocación invierten mucho más tiempo en los procesos de planeación de las actividades, incluso utilizan el tiempo del hogar para estos.

Respecto a la cualificación del talento humano, algunos maestros y maestras no identifican de manera clara planes como política de las instituciones; aparentemente es más difícil de ubicar las posibilidades de formación, por cuanto no hay unidades administrativas que apoyen o fomenten este proceso, más allá del interés de las coordinadoras y directoras para la formación del personal docente. Si bien puede que los planes de capacitación no se vean como una fortaleza, sí se perciben como necesarios. De esta forma, aparecen talleres de capacitación en higiene oral, en planes de evacuación o en talleres de inglés.

Las formas de estas capacitaciones pueden variar. Así, los maestros y las maestras pueden recibir capacitaciones entre semana por internet, o capacitaciones presenciales los sábados. Las capacitaciones o los apoyos pueden provenir de otras instituciones educativas, especialmente de colegios privados. En buena parte de estos casos, la expectativa se encuentra en la posibilidad de innovación de las prácticas pedagógicas.

### **Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social**

En este tipo de instituciones se mencionan más claramente planes de capacitación y las estrategias para el aprovechamiento de oportunidades de formación, como la rotación o los turnos entre maestros y maestras cuando existen eventos de formación continua. Pero, a pesar de estos planes y talleres, se reconoce la falta de una mayor formación frente a aspectos específicos en pedagogía.

La experticia del maestro o de la maestra en los jardines de la SDIS se manifiesta de diversas formas, ya sea a través de la generación de respuestas de asombro en los niños con las dinámicas propuestas, en las estrategias de participación infantil, o en la enseñanza de normas de comportamiento y de convivencia. Particularmente se perciben los ejercicios que promueven la participación de los grupos como elementos que informan de las competencias del maestro o la maestra.

Las maestras expertas consideran que los procesos de aprendizaje deben partir del reconocimiento de las necesidades de los niños y las niñas. Igualmente, identifican como esencial el aprendizaje de la lectura y la escritura, preferiblemente a través de métodos alternativos o no convencionales.

Sin embargo, y de forma contraria a lo observado en las maestras que parten de la no estructuración de las actividades, en el caso de las maestras con actividades muy estructuradas en el seguimiento de instrucciones, se percibe una carencia de promoción de la motivación o la curiosidad en los niños, al igual que su poca participación. Relacionado con esto, y como característico del maestro o la maestra experto, se pueden encontrar actividades poco estructuradas pero que, contrario a lo anterior, promueven la participación de los niños al ritmo de la canción, o impulsan el desarrollo motriz a través del movimiento corporal.

Frente al perfil del maestro o la maestra en estas instituciones, se refieren preferencias por licenciadas con experiencia de 1 a 2 años, y con valores como la creatividad, la sinceridad y el respeto. Sobre esto, en algunos casos, las mismas maestras solicitan procesos de selección del cuerpo docente y de evaluación de competencias de quienes se encuentran laborando en estas instituciones. La necesidad de cualificación del talento humano se ve como necesaria y urgente, a la vez que se hace indispensable socializaciones más efectivas y eficaces de lo aprendido por alguna de las maestras que logre asistir a algún taller de capacitación.

Existen estrategias similares a lo encontrado en otras instituciones en cuanto a la rotación de maestras para la formación. Se espera que todas tengan la posibilidad de conocer y asistir a distintos talleres, algunos de ellos dirigidos a la prevención del abuso sexual; a cursos de primeros auxilios; a talleres de música, a temas de salud, de nutrición, de pedagogía, de investigación, de negligencia o maltrato infantil. Algunos de ellos son obligatorios, como los de manipulación de alimentos.

Las estrategias de rotación para asistir a talleres se combina con otras institucionales como los “Días pedagógicos”, los cuales se convierten en espacios de diálogo y aprendizaje. Igualmente existen jornadas pedagógicas, una vez al mes, donde se les brindan recomendaciones a las maestras a través de un especialista de la SDIS.

Como sucede con otras instituciones, el ejercicio de formación personal o educación continua se ve como aquel que conduce a una mayor capacidad de indagación o investigación.

### **Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar**

Para el caso de los jardines del ICBF se espera que el maestro o la maestra experto tenga un dominio del área de trabajo, que posea autonomía profesio-

nal para la toma de decisiones y compromiso con su acción docente. Igualmente, tanto el espíritu investigativo como la innovación en las prácticas pedagógicas se consideran importantes. Al respecto un documento institucional menciona:

El docente dispondrá de las capacidades que le permita organizar el trabajo educativo. De diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus estudiantes alcancen los propósitos propuestos para su nivel. Reconocerá la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus estudiantes, padres, y compañeros, frente a cualquier diferencia o dificultad que posean.

La experticia llega a reconocerse en la dinámica entre el maestro o la maestra y el niño o la niña; evidente en la práctica cotidiana a través del uso de la plastilina, la música, la secuencia de rutinas y cuestiones referidas a la autoridad.

### **Colegios privados**

Al igual que con las instituciones anteriores, el maestro o la maestra experto se caracteriza por la sencillez, la entrega al trabajo, la responsabilidad, el afecto, las buenas relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.

En este tipo de instituciones se ofrecen cursos de formación continua, principalmente de inglés, a través de jornadas pedagógicas por etapas, o talleres de capacitación para el funcionamiento con niños con necesidades especiales. Frente a este proceso de capacitación, pueden aparecer entidades e instituciones de apoyo en la formación continua; al respecto se mencionan aquellas que promueven la lectura infantil.

Se reconoce que no todos los maestros y las maestras están preparados para ser docentes de primera infancia. En el imaginario es claro que algunos de ellos terminan siendo docentes por necesidad, más que por vocación, lo que en muchos casos genera frustración.

## **Tendencias de los modelos y las prácticas pedagógicas en la educación inicial en Bogotá**

Esta investigación estuvo centrada en la indagación, caracterización y comparación de los modelos y las prácticas pedagógicas que aparecen en las instituciones educativas públicas y privadas que atienden niños y niñas de primera infancia. El trabajo, realizado en 32 instituciones educativas de Bogotá, a través de distintas estrategias de recolección de información, entrevistas, observaciones y registro documental y de distintas apuestas categoriales. Estos elementos permitieron obtener un panorama amplio de los modelos pedagógicos de estas instituciones que, por la técnica de indagación cualitativa utilizada, supone



una generalización al resto de instituciones del Distrito Capital.

Desde una perspectiva amplia, los documentos y relatos evidencian tanto diferencias como similitudes entre lo consignado como marco institucional, lo que supone un maestro o una maestra como encuadre conceptual o intencionalidad de la práctica pedagógica, y lo que recibe el niño en el ejercicio de dicha práctica. Dichas diferencias también se ubican en la comparación entre tipos de instituciones, especialmente entre las públicas y las privadas, e igualmente entre instituciones rurales y urbanas.

En cada una de las instituciones consultadas, los trabajos de los maestros y las maestras de educación inicial muestran intereses comunes e ideales de lo educativo, enmarcados en el desarrollo, la comprensión y la búsqueda de perfeccionamiento. Sin embargo, la expresión de estos ideales está delimitada por el contexto del maestro y la maestra, lo que genera diferencias locales en los desarrollos educativos. Aquí analizamos esas similitudes y diferencias en razón de las categorías de análisis previamente establecidas.

Sobre el encuadre teórico de los modelos, se hace evidente el eclecticismo y la integralidad, la interdisciplinariedad de conceptos y la variedad de intenciones. Como se observó, si bien los modelos pueden aparecer de manera explícita o no en las políticas institucionales, parecen ubicarse de forma significativa en las aulas de clase.

En la mayoría de instituciones consultadas fue común encontrar la concepción de modelo bajo un enfoque teórico paradigmático como el constructivista; frente a la intencionalidad, la búsqueda de la integralidad en el proceso de desarrollo de distintas dimensiones en el niño o la niña.

Por parte del maestro y de las instituciones se percibió una apropiación, de marcos conceptuales variados que se combinaban entre la riqueza de miradas de los procesos pedagógicos y las confusiones generadas por marcos disímiles, incomprendidos o reinterpretados de formas distintas a los intereses o propósitos originales de los autores.

Dentro de la riqueza conceptual llamó la atención las referencias a autores como Regio Emilia, Barbara Rogoff, Emilia Ferreiro, Rodolfo Llinás, Gary Kielhofner, Ayres, Bundy, Owens o Glenn Doman, aunque siguen primando las referencias casi obligatorias a Piaget, Vygotski, Ausubel, Gardner o Goleman.

Como se evidenció en los diálogos y discursos de los maestros y las maestras, la intencionalidad del ejercicio pedagógico está centrada en el universo de instituciones, en el concepto de desarrollo integral. Sin embargo, este ideal se manifiesta de forma diferente, dependiendo del tipo de institución educativa. Así, aparecen instituciones con intenciones de desarrollo centradas en lo cognitivo (con mayor fuerza en los colegios privados), un cuerpo de instituciones más amplio focalizadas en el desarrollo socioafec-

tivo (como sucede con los jardines infantiles de la SDIS), y un número menor de instituciones interesadas por el cuidado y el desarrollo físico o motriz, especialmente en las del ICBF.

Al respecto, los investigadores partimos de un marco inicial para comprender la intencionalidad del desarrollo en las instituciones educativas de primera infancia, sustentado en cuatro áreas específicas: cognitiva, emocional, social y física. Sin embargo, las observaciones realizadas condujeron a identificar otras áreas importantes de desarrollo infantil, como la comunicativa y la sociopolítica o democrática, las cuales pueden ser el resultado de la existencia, circulación y comprensión de los documentos de lineamientos pedagógicos para la educación en el Distrito y los documentos nacionales de educación inicial, en los cuales se comprende el desarrollo bajo el concepto de dimensiones y se incluye, en las mismas, la comunicativa, la personal social y la estética.

Desde este marco, existía la expectativa de encontrar indicios de lo que hacían las maestras con el juego, la literatura, el arte y la exploración. Sin embargo, lo que se evidenció al respecto fue la mención al juego como estrategia transversal de desarrollo integral, y el arte como estrategia de desarrollo, particularmente, de lo cognitivo.

Los aspectos de participación y democracia fueron fuente de sorpresa al encontrarse que muchas instituciones involucraban a los niños de estas edades en procesos de convivencia y participación democrática.

Aparece también, de manera interesante, el desarrollo de lo ambiental, como preocupación por considerar las condiciones de comprensión del niño, de su entorno y de los recursos ambientales. Aunque si bien esto puede enmarcarse en el desarrollo de la dimensión personal-social, es posible que tenga un lugar distinto dentro de la intención del desarrollo infantil.

Ahora bien, desde la lógica del desarrollo infantil aumentan los discursos sobre lo cognitivo, pero pocas veces se refieren con claridad a sus supuestos, como la aparición de ejercicios reales sobre marcos de referencia de procesos cognitivos, de las lógicas de construcción o co-construcción del conocimiento, de la estructuración del pensamiento o de las experiencias reorganizadoras. En las instituciones de educación inicial lo cognitivo se circunscribe al concepto de “contenidos” y particularmente el contenido de ciertas áreas como el lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales.

Como se mencionó en el apartado correspondiente, parece existir una relación entre la flexibilidad/adaptabilidad y los conceptos expuestos en los lineamientos como *dimensiones* y *pilares* del desarrollo infantil. Así, los modelos flexibles parecerían atender o estar vinculados con los llamados pilares del desarrollo, ya que estos tienen un carácter genérico y transversal en el proceso educativo de

los niños y las niñas. Por otro lado, cuando se descontextualiza de la anhelada integralidad, el trabajo sobre dimensiones conduce a niveles de menor flexibilidad, más centrados en el ejercicio de unos logros puntuales del desarrollo mismo.

La flexibilidad también se encuentra condicionada a las demandas de las instituciones en términos de los aprendizajes o las condiciones de los maestros, de los intereses de las familias, de los materiales, del tamaño de los cursos, y de las características de los grupos y de los niños y las niñas. Esto hace que la flexibilidad/adaptabilidad sea una de las categorías con mayor variabilidad dentro del estudio, debido a que las condiciones antes mencionadas se manifiestan de maneras distintas entre todas las instituciones observadas; tal diferencia va más allá de una tipología institucional definida.

Como se hizo evidente en esta investigación, los modelos pedagógicos en educación inicial en el Distrito son interiorizados y construidos a partir de conocimientos que se encuentran en la práctica del maestro. La estructuración del modelo es ampliamente dinámica; se mueve de unas estrategias de planeación rigurosas, vistas fuertemente en algunos jardines infantiles de la SDIS y en colegios privados seculares, hacia una baja estructuración, como aparece en algunos colegios privados laicos.

Uno de los elementos más llamativos de este estudio fue el andamiaje del modelo, el cual podía verse favorecido por la relación con la familia.

Las condiciones docentes resultaron variables. El elemento nuclear en los discursos resultó ser el interés y la necesidad de cualificación de las mismas maestras, y la urgencia de estrategias de apoyo a estos procesos a través de la interacción entre pares. Al respecto, se notó la importancia de la intención y motivación de las directivas por estos procesos de cualificación para que tuviesen impacto en la comunidad académica.

A la luz de los *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el Distrito* y de los Lineamientos Pedagógicos de Educación Inicial Nacional, la interpretación de estos resultados muestran diferencias importantes en los tipos de instituciones que atienden niños de primera infancia. Particularmente, la perspectiva asistencialista que mencionan estos documentos, dada por la atención a los niños más pobres de la sociedad, por la satisfacción de necesidades básicas como alimentación, salud, higiene y formación de hábitos, fue mucho más vista en los jardines distritales, especialmente los de la SDIS, con importancia también en los jardines del ICBF.

El concepto de educación inicial que aparece en estos documentos de lineamientos desde una perspectiva de “adelantamiento” para la escolaridad, una “primarización”, y adiestramiento para la lectura, la escritura y la aritmética, englobadas bajo el concepto de “aprestamiento”, se evidenció con mayor fuerza en las IDE y en los jardines privados.

Otra vertiente señalada por los documentos de lineamientos, que permite entender “las formas” de educación inicial, es aquella que se enmarca en la perspectiva de la precocidad. Desde este concepto se busca, en general, que niños y niñas realicen aprendizajes en edades anteriores a lo que realmente se acepta, dejando de lado lo que algunos llaman “significatividad”. Este tipo de “formato educativo” se hizo evidente en algunos jardines infantiles privados, especialmente, en las lógicas de aprendizaje de la lectura y de una segunda lengua.

En los documentos oficiales mencionados, se había identificado –desde de una apuesta de escuela activa–, la idea de una perspectiva del potenciamiento del desarrollo como elemento estructural del ideal de una educación inicial integral con las prácticas de los jardines privados y de las apuestas de instituciones públicas como el ICBF. Dichas afirmaciones encuentran soporte en esta investigación. De igual forma, se observó que las situaciones de juego y arte, que en principio harían parte de esta perspectiva de potenciamiento del desarrollo, se manifiestan indistintamente en todos los tipos de instituciones, aunque en unas con más fuerza que en otras.

Por todo lo anterior, vemos que los modelos y las prácticas pedagógicas en educación inicial en el Distrito Capital son ampliamente variables, circunscritas y diferenciadas, pero, en todo caso, atienden a un interés universal por un desarrollo integral del niño o la niña, por una apuesta por la construcción del conocimiento infantil, por una adaptabilidad a las circunstancias que acaecen en el aula y por unas necesidades de formación para una atención más cualificada. Estos intereses, esfuerzos y ánimos sobrepasaron los límites de este estudio y demuestran que más allá de unos modelos pedagógicos, más o menos establecidos en las instituciones, existe un interés profundo de muchas maestras y maestros por mejorar las condiciones de bienestar de los niños y las niñas de nuestro país.

# Recomendaciones para Bogotá, D.C.

Como se señaló, en esta sección se ofrecen recomendaciones para el Distrito Capital para apoyar la toma de decisiones relacionadas con la política pública, las modalidades de atención integral a la primera infancia (AIPI), y los modelos y las prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años. Dar recomendaciones a la política de Bogotá es un reto algo apresurado ya que esta es relativamente nueva y se encuentra en plena transformación; se necesitaría evaluar los cambios que ha producido en la sociedad, en general, y en particular en todas las instituciones y actores involucrados en la AIPI y en las diferentes modalidades de educación inicial. Además exigiría una comparación rigurosa con la situación anterior, en un corto, mediano y largo plazo, como señala Salazar (2009, p. 243):

Estos cambios no sólo deben analizarse dentro de un corto período. La evaluación y el análisis de impacto obligan a mirar y considerar períodos de tiempo mucho más amplios en que los escenarios dibujados por acción (u omisión) de las políticas públicas son un verdadero caldo de cultivo de iniciativas, supuestos, nuevas acciones y reformulaciones de parte o todo el proceso futuro (...). En todo caso, es necesario tener en cuenta que se debe propender por el deseado equilibrio entre lo socialmente ideal y lo económicamente posible, dentro del panorama conformado por las diferentes alternativas (p. 243).

Por otra parte, formular recomendaciones a la política de Bogotá exige apreciarla a la luz de la política nacional, la cual, a la vez, se ha enmarcado en compromisos internacionales. A pesar de este reconocimiento, proponemos algunas que surgen de los hallazgos de los estudios mencionados en los capítulos anteriores y de la comprensión que hemos alcanzado en los grupos de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia y el Observatorio sobre Infancia, ambos de la Universidad Nacional de Colombia. Algunas recomendaciones se presentan con fragmentos del corpus obtenido con los participantes del estudio sobre los modelos y las prácticas pedagógicas. Las recomendaciones se presentan de lo general a lo particular y recogen, además de otros aspectos, las tendencias consolidadas en la última sección de los dos capítulos anteriores.

## Recomendaciones a la política distrital de atención a la primera infancia

### Continuidad de la política pública en Bogotá

La política debe ser tan fuerte que resista el cambio de administración. Esto solo se logra con una voluntad política y con la convicción que deben tener todos los sectores involucrados –las instituciones, oficiales y privadas, que tienen que ver con la primera infancia en Bogotá y la sociedad civil– de que es posible crear un mundo o, en este caso, una ciudad mejor para los niños y las niñas menores de 8 años que habitan el Distrito Capital de Colombia. Además, hacemos un llamado a Bogotá para que siga tendiendo puentes con la estrategia colombiana “De Cero a Siempre”.

Se recomienda construir sobre lo ya construido, es decir, que al elaborar planes, estrategias o programas, se debe contar con los conocimientos y las experiencias anteriores que mostraron su valor, sus aportes, sus debilidades y los aspectos por mejorar. Es claro que siempre se puede recoger de lo anterior y no partir de cero. Al respecto una maestra opina:

[...] cada vez van saliendo más políticas. Mira lo de primera infancia, estuvimos desde el año pasado en la inauguración de cuando dieron a conocer la política de Secretaría y lo vamos integrando, digamos que lo que va saliendo, de lo que ya teníamos, pero básicamente son la leyes y todos los lineamientos de antes.

### La construcción, la implementación y el monitoreo de la política debe ser transaccional

Debe ser el producto de la negociación, la concertación y el diálogo entre sectores oficiales y privados: salud, cultura, bienestar, educación, entre otros; instituciones –Secretaría de Educación Distrital (SED), Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)– entre otras; familias y comunidades. Atendiendo al principio de corresponsabilidad, la formulación e implementación de la política debe dejar en claro que los esfuerzos políticos para mejorar la vida de los más pequeños no son suficientes si no existe un compromiso generalizado con su desarrollo y bien-

estar (Salazar, 2009). Es muy importante, además, la armonización de la política distrital con la nacional de atención a la primera infancia.

Respecto a esta idea, las realidades que se evidencian en las instituciones se ilustran con los siguientes testimonios:

Ellos todo el tiempo están mirando lo que está saliendo del Ministerio de Educación Nacional, aunque no se rigen por lo que diga el Ministerio. Yo pienso que los lineamientos curriculares que da el Distrito, llevan a una política muy diferente...

El marco de trabajo se organiza con el componente del desarrollo de los niños. Nosotros trabajamos sobre el desarrollo de los niños, de ahí parten todas las directrices, aquí no es camisa de fuerza tener que trabajar algo como tal, pues lo del Bienestar Familiar nos rige también y nos da algunas cosas pero no es camisa de fuerza trabajarlos de esa manera, lo mismo la Secretaría de Integración Social, entonces lo que hacemos acá es trabajar todo sobre el desarrollo de los niños y con algunas cosas de allá y de acá (Maestro).

### Los servicios para la primera infancia deben ser considerados como un bien público y como un bien meritorio

Al ser bien público, todos los niños y las niñas tendrán el derecho de acceder a servicios de calidad para la primera infancia. Los meritorios, por otro lado, son “todos aquellos bienes y servicios que la sociedad considera que deben recibir todos sus miembros en tanto ciudadanos” (Ocampo, 2008, p.45). Para lograrlo, se requieren políticas universalistas que permitan superar las llamadas políticas para pobres, fundamentadas en la focalización y la segmentación de los servicios. El énfasis de la política social latinoamericana de las últimas décadas en acciones focalizadas en la población pobre “dejaron de lado la importancia de asegurar servicios homogéneos y con estándares de calidad para todos, que permitieran construir sociedades equitativas, democráticas y sostenibles, y fortalecer el ejercicio ciudadano” (Filgueira et al, 2006, p. 9).

Teniendo en cuenta lo anterior, la política pública en primera infancia debe contemplar los vínculos necesarios entre las áreas administrativas, la formación de personal, la reglamentación y los planes de estudio (OCDE, 2001). Este enfoque privilegia la concepción de primera infancia como un proceso de aprendizaje permanente y reconoce la importancia de fomentar la coherencia entre las distintas fases del sistema educativo junto con el aprendizaje que se obtiene fuera de las instituciones formales (OCDE, 2001, p. 199). Los siguientes testimonios se relacionan con lo enunciado:

Este tema a mí me parece trascendental desde una perspectiva de derechos. Yo siento que particularmente en el tema de primera infancia, el Estado debería dotar a las instituciones educativas de elementos humanos, recursos humanos, recursos físicos, recursos materiales

ideales para que estos niños puedan desarrollar todo los potenciales que tienen. Lamentablemente, la política va por un lado y el querer va por otro. Nosotros, como docentes, hemos sido muy recursivos en tratar de brindar desde la educación inicial todos esos elementos a los niños pero realmente nos quedamos muy cortos porque en colegios como éstos, que son de tanta pobreza, donde los recursos son tan escasos y los niños no tienen todas esas motivaciones, todos esos intereses que pueden superar factores asociados los afectan mucho, como, por ejemplo, la escasez (Coordinador).

\*\*

Yo pienso que tienen que ser procesos mucho más elaborados. Yo pienso que es aquí donde debería invertirse la mayor energía, porque es que los niños, o sea, de lo que se les desarrolla ahorita, es con esas herramientas es que ellos más adelante pueden hacer algo, si ahorita no se les desarrolla, pues, ellos no van a poder hacer mucho, o sea, lo que ellos hacen, o la concepción que yo tengo después de determinada edad, no sé cuál es exactamente la edad si son los 5 o los 7 o los 10 años, ya el niño deja de desarrollar tantas habilidades desde su cerebro y motoras, y después de eso, él lo que empieza a hacer es ya a repetir, a memorizar y son cosas que todos podemos hacer en algún momento de la vida. Por eso yo pienso que es importante para esta etapa invertir muchísima energía porque tenemos, tú dices, 5 años para desarrollar lo que más podemos en estos niños. Primero eso, y segundo a mí me preocupa mucho que el niño llega al colegio y el todo el tiempo pregunta, ¿qué pasó?, ¿qué es esto?, ¿por qué? Coge, experimenta, y ya cuando pasa del jardín al colegio, empiezan a cortarles eso, y empieza a dejar de preguntar, empieza a dejar de experimentar, entonces ¿qué está pasando? Entonces, por eso yo pienso que hay que invertir mucho más energía en esta etapa, más de lo que se está invirtiendo (Coordinador).

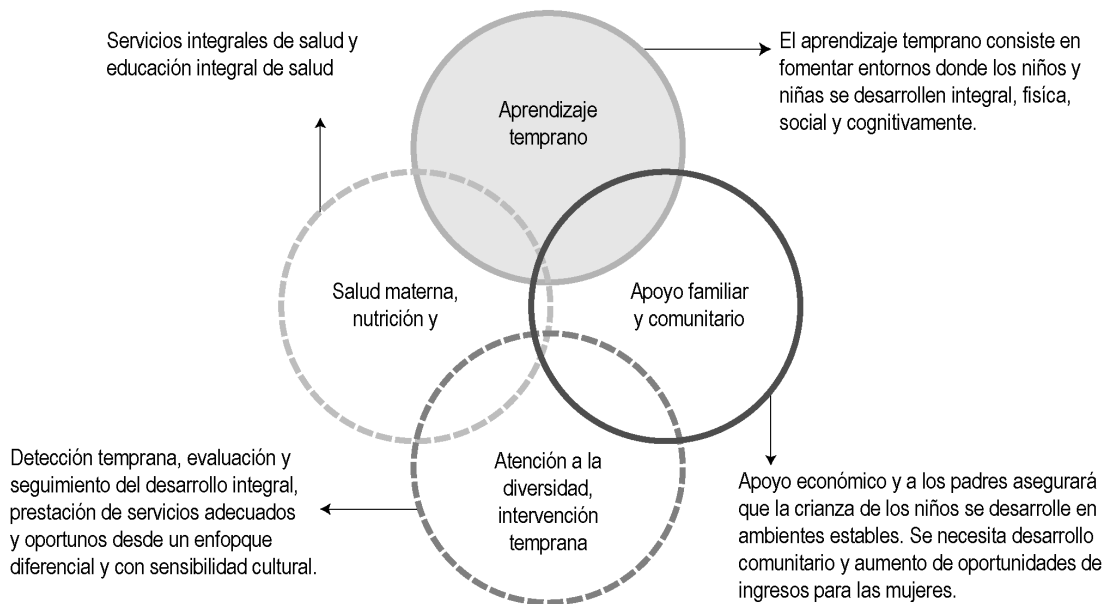
\*\*

Lo que pasa es que, sobre todo este año, hemos tenido algunas dificultades, porque si tú comparas los colegios distritales con los colegios privados, tienen mucho espacio para las actividades de los niños en educación inicial. Acá casi no lo hay, si tú te has dado cuenta, es muy poquito el espacio pero pues nosotros tratamos de aprovechar al máximo. Lo que vemos es que sí hay diferencias entre la educación de los más pobres y los más ricos (Docente).

### Modelo holístico, multidimensional e intersectorial de intervención

La gráfica 8 (adaptado del documento *Roma Early Childhood Inclusion: Overview Report* (Open Society Foundations, Roma Education Fund y UNICEF, 2012) propone un modelo para la intervención multidimensional, . El objetivo de este tipo de intervención es lograr llevar salud integral, atención y educación a los lugares donde están las madres y los niños, es decir, a sus comunidades. Esto se puede lograr de manera sensible, por ejemplo, mediante los servicios de salud locales, con ayuda de las mismas comunidades y ONG. Solo la participación de las comunidades y la población vulnerable puede garantizar la legitimidad, la rendición de cuentas y el éxito de tales servicios. El modelo propuesto protege la





Gráfica 7. Modelo para la intervención multidimensional adaptado del documento Roma Early Childhood Inclusion (2012)

función primordial de las familias en la crianza de los niños debido a que los padres son los primeros y los más importantes cuidadores y educadores de los niños. Por lo anterior, los objetivos de los servicios estatales y municipales deben dirigirse para apoyarlos, no para reemplazarlos.

Un modelo de intervención efectivo debe basarse en el interés y el gran conocimiento que tienen los padres acerca de sus hijos; además, deberá promover actitudes positivas hacia el aprendizaje de los niños y las niñas, y proporcionar información sobre la crianza. Muchas madres no pueden asistir y cuidar a sus hijos de manera suficiente por la pobreza extrema, la falta de tiempo, o por no saber cómo pueden propiciar el desarrollo y el aprendizaje. Los hombres deben también participar en este modelo de acción comunitaria para los niños pequeños, desempeñando un papel más activo frente a la vida de sus hijos y participando en la comunidad mediante el emprendimiento con el fin de superar la pobreza familiar y la falta de servicios básicos.

Esta recomendación se fortalece con las opiniones de los siguientes participantes, las cuales muestran grandes contrastes entre diversos contextos de educación inicial:

(...) estamos no solamente apoyados por docentes, está la neuropsicóloga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, está la psicóloga. Que es todo un equipo interdisciplinario con el que nos apoyamos para los casos particulares, cuando los niños presentan alguna dificultad en su aprendizaje, porque no está leyendo, porque no ha sido fácil para él aprenderse las consonantes [...] Es todo un equipo interdisciplinario está el profesor de ajedrez, patinaje, natación, equitación, fútbol y tenis, está

que enfermera dentro de la institución permanentemente y toda la jornada con nosotros (Docente, grupo focal).

\*\*

Una de las necesidades que tenemos es personal de apoyo especializado para los niños de preescolar porque la Secretaría no lo tiene. Nosotros también necesitamos especialistas en educación física, tecnología, música, inglés, porque usted sabe que nosotras hacemos esas cosas pero qué mejor que lo hiciera alguien que fuera especialista [...] Implementar la sala de sistemas porque supuestamente hay computadores pero no tenemos acceso a ellos (Grupo focal).

\*\*

Está una niña que es la de apoyo cuando una persona falta, entonces ella es la que cubre, pero por lo general estamos las dos por salón, dos personas [...] Está la psicóloga, está la educadora especial y está la nutricionista. La nutricionista está pendiente del estado nutricional de los niños, los está valorando; si alguno está en bajo de peso o con sobrepeso. Con la psicóloga se ha hablado y se han pasado los casos especiales y ella le ha hecho intervención con ellos, y con la terapeuta; ella ha estado pasando de salón en salón y trabaja con nosotros para observación de casos. Con los niños especiales, ella trabaja; especial en el sentido de, por ejemplo, que tiene dificultades de aprendizaje o dificultades de lenguaje, entonces ella hace terapia con ellos (Docente).

\*\*

De pronto de personal especializado, psicólogo, terapeuta, esto sí los colegios distritales lo requieren, y con urgencia, porque nuestros niños son niños especiales, son niños que requieren afecto, son niños que requieren de una persona especializada, no como lo mandan siempre, que el docente sea psicólogo, que el docente sea terapeuta del lenguaje y ¿a qué hora dictamos clase? Nosotros tratamos de hacer de todo (Docente).

\*\*

La familia, con respecto a los niños, es lo más importante. Uno de maestro no tiene esa facultad para hacerlo, pero si uno puede aportar eso a la sociedad sería excelente. La familia juega un papel fundamental en la edad preescolar, si no hay integración con la familia no hay nada (Docente).

A propósito de un modelo holístico y multidimensional de intervención, la estrategia “De Cero a Siempre” propone una ruta integral de atención como instrumento que materializa y da vida a una atención integral y

(...) sirve de referente para orientar a las autoridades territoriales y a los demás actores responsables de la implementación de la Estrategia de AIPI, respecto del conjunto de atenciones para garantizar el pleno desarrollo de cada niña y cada niño. Así, la Ruta Integral de Atenciones (RIA) busca constituirse en el instrumento por excelencia que, en el plano operativo, permite que se relacionen y materialicen los planteamientos que dan vida a la integralidad (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013 p. 202).

Es claro, entonces, que una ruta de atención convoca a los diferentes sectores que tienen que ver con el desarrollo integral y con el bienestar de niños y niñas. Así, los sectores salud, educación, recreación, cultura, justicia, brindarán respuestas diferenciales y de atención especializada cuando las necesidades y características de madres gestantes y de población infantil lo ameriten. Lo dicho por docentes corrobora la existencia de las rutas de atención y su capacidad para ofrecer servicios oportunos.

Los médicos del Hospital Centro-Oriente vienen, realizan diagnósticos, miran los niveles nutricionales, la talla y peso; está la fonoaudióloga, trabaja con los niños que tienen dificultades en su aprendizaje y trabaja en conjunto con las profesoras. Las niñas de la Panamericana están terminando psicopedagogía; la función de ellas es el programa de la tarde, en las mañanas hacen visita domiciliaria, proponen estrategias a los padres de familia para la motivación de los niños, la motivación temprana de los niños para que los padres se interesen más en el aprendizaje de los niños (Coordinador).

\*\*

Profesor 1: Si acá en el jardín tenemos alguna sospecha, la psicóloga de la Secretaría viene a hacer la intervención, tanto con padres, con el mismo niño; de ahí se hace el reporte a ICBF que es el ente regulador que nos sigue. Profesor 2: La que sigue es la Comisaría. El proyecto de la Secretaría que se llama “No a las Violencias Familiares”, es un proyecto que nos ayuda a canalizar. El ICBF es la entidad que tiene la última palabra. Profesor 1: La Comisaría entra a mediar con las familias, mientras que el ICBF es el que de una recoge al niño, protegen al niño inmediatamente y después empieza la investigación. Profesor 2: No se puede denunciar por sospecha (Profesores, grupo focal).

\*\*

*Ruta de atención a víctimas de delitos sexuales:* identificación y acompañamiento por el ICBF, comisaría, Fiscalía, Policía Judicial. *Ruta de atención a víctimas de violencia intrafamiliar:* identificación y acompaña-

miento por ICBF, comisaría, Fiscalía, Idiprón, Unidades de Mediación y Conciliación, ONG, inspecciones de policía, conciliación preprocesal, indagación, investigación, juicio (Revisión documental).

## Considerar el período de la primera infancia desde la gestación hasta los 8 años

La etapa de la gestación se considera de gran importancia por cuanto en ella se crean las bases biológicas y psicológicas del posterior desarrollo de la infancia. Se sabe de las huellas físicas, mentales, afectivas y emocionales que quedan en el niño y la niña en formación y que podrían afectar posteriormente su vida. La política debe generar fundamentalmente, por parte de los organismos de salud y educación, programas y estrategias específicas para garantizar que tanto la gestación como el parto se den en las mejores condiciones de atención que se incluyan estrategias de educación prenatal a la madre, al padre y a otros adultos que se formen en la estimulación adecuada y en el cuidado que el recién nacido y el niño pequeño requerirán para asegurar unos primeros años de atención de alta calidad. Una buena educación prenatal podría asegurar una serie de prácticas que favorecerán el desarrollo del niño y la niña. Un ejemplo es el de la lactancia materna; se sabe que una madre que conoce y comprende la importancia de lactar, llevará a cabo esta práctica por lo menos los 6 primeros meses de vida de su hijo o hija.

Se requiere también que se programen acciones fuertes de formación preconcepcional, como lo contempla la política nacional. Esto implica la promoción del embarazo deseado y la prevención del embarazo adolescente, mediante acciones dirigidas por los sectores salud y educación. Se debe buscar que las mujeres embarazadas accedan al control prenatal y a la atención en el parto, ofreciendo especial atención a mujeres solas, cabeza de familia, o en condición de vulnerabilidad. También se deberá lograr que los empleadores que tengan gestantes, se comprometan a garantizarles la afiliación a la seguridad social con todos los derechos definidos en la ley, y a identificar y prevenir la exposición a riesgos para su salud y la de sus hijos e hijas.

La otra franja etaria que no se contempla actualmente en la política de atención a la primera infancia del país ni de Bogotá, es la comprendida entre los 6 y los 8 años. Esta es una etapa significativa de transición en los niños: el paso del hogar a diferentes modalidades de educación inicial en el marco de la AIPI a la educación formal. Dicha transición se convierte en uno de los cambios más importantes que puede tener secuelas negativas a futuro si no es manejada de la manera apropiada. Al respecto, es alentador señalar que la tendencia en Latinoamérica en estos últimos años –particularmente en aquellos países que recién han diseñado o están en proceso de diseño de planes nacionales y/o políticas públicas

para la primera infancia, como en Paraguay y Nicaragua– es incluir la etapa de transición como marco de acción. Por otro lado, países como Chile, que originalmente no contempló este periodo al diseñar el Sistema de Protección Social “Chile Crece Contigo”, están ahora revisando la posibilidad de aumentar la edad de cobertura, de manera que favorezca la transición exitosa de niños y niñas, de la etapa de preescolar a la educación primaria. La política debe concentrarse en la construcción de puentes que consideren las transiciones por las que atraviesan los niños y las niñas durante esta primera etapa de la vida.

Adicionalmente, extender la edad de primera infancia hasta los 8 años invita a que se tenga un enfoque sistémico e integral del desarrollo, y una visión holística de los niños y las niñas. Esto facilitaría, entre otros aspectos, la construcción de currículos integrados –que consideren las trayectorias de desarrollo y aprendizaje y que respondan de manera evolutiva, científica y culturalmente apropiada, a las preguntas del para qué, el qué y el cómo educar– diseñados por maestras de la Secretaría de Integración Social (SDIS) y de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), los equipos técnicos de las dos entidades, los niños y sus familias.

Por otro lado, la prolongación del rango de la primera infancia posibilitaría la construcción social de escenarios educativos que coloquen al niño, a la niña y a sus familias en el centro, y que favorezcan, de manera articulada, la creación colectiva de diferentes tipos de saberes que conforman el acervo cultural de la humanidad, que se deben poner a disposición de los más pequeños, como por ejemplo, la lectura y la escritura. Se espera que cuando los estudiantes “pasan del primer al segundo ciclo”, hayan logrado un manejo convencional de la lengua escrita.

El Distrito Capital cuenta con un terreno abonado para ampliar el rango de la primera infancia hasta los 8 años. El propósito de unificar la función de inspección, vigilancia y control a las instituciones que presten simultáneamente el servicio de educación inicial desde la AIPI y de la educación preescolar en el Distrito Capital, está contemplado en las resoluciones 3241 y 1326 de 2010 de la SDIS y la SED. En ese mismo año, en una alianza importante, estas secretarías publican los *Lineamientos curriculares y pedagógicos para la primera infancia*. La SED, por su parte, formula en 2013, el proyecto 901 “Pre jardín, jardín y transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”, y desde hace unos años Bogotá ha venido implementando la reorganización de los colegios por ciclos.

Aunque se reconocen avances significativos, a manera de reflexión queremos compartir con los lectores una cita textual que aparece en los *Lineamientos y estándares técnicos para la infraestructu-*

*ra de jardines infantiles*<sup>1</sup> (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f.), refiriéndose a las múltiples actividades que se desarrollan en el aula de preescolar:

A diferencia de las aulas de primaria, secundaria y media, donde los procesos pedagógicos empiezan a ser más formales y cuentan con ambientes especializados de apoyos adicionales al aula, como la biblioteca, las aulas de informática, los talleres, la sala de danzas, el teatro, en las aulas de preescolar se desarrollan diversas actividades que propician la transición entre “la casa y la escuela” motivando y explorando procesos pedagógicos a través de la lúdica, el rincón de cuentos, el computador, el teatrino y los títeres, las rondas, el sitio para las loncheras, la zona para dormir (colchonetas), los juegos y los espejos, la pintura y la plastilina (p. 13).

Este párrafo sugiere una serie de preguntas cuyas respuestas conducen a demostrar la necesidad de extender la edad de la primera infancia hasta los 8 años:

- ¿Qué significa propiciar la transición desde la casa a la escuela?
- ¿Será que el niño o la niña de 5 años, cuando cumple 6, 7 y 8, ya no necesita “la exploración de procesos pedagógicos a través de la lúdica”?
- ¿Será que los niños y las niñas menores de 5 años no necesitan “ambientes especializados” como bibliotecas infantiles, aulas de informática, talleres, sala de danzas, teatro?
- ¿Qué se entiende por educación formal? ¿Algo aburrido, desconectado de la actitud lúdica y de los intereses y las necesidades de los niños y las niñas?

Si se extiende la edad que contempla la política pública como *primera infancia*, se podrían diseñar mejores estrategias para asegurar la transición del hogar a las diferentes modalidades de educación inicial en el marco de la AIPI, incluyendo el tránsito a los programas de educación inicial, el tránsito de la educación preescolar a la educación básica primaria (primer ciclo: preescolar, primero y segundo) y el tránsito del primer ciclo al segundo ciclo. Creemos que vale la pena que los niños, las niñas, sus familias, sus maestras y maestros experimenten un continuo fluido y armónico, más que rupturas y discontinuidades que pueden generar malestar para todos y todas.

## Asegurar la calidad

Con una oferta de servicios de educación de alta calidad se puede tener también un efecto transformador en el bienestar de los niños y las niñas, en su desarrollo y en las oportunidades de vida. Ningún niño o niña debe acceder a servicios para la primera infancia de baja calidad. Es necesario encontrar un

<sup>1</sup> Reglamentación conjunta SED y SDIS sobre las instituciones que presten simultáneamente el servicio de educación inicial desde el enfoque de AIPI y el servicio de educación preescolar en el Distrito Capital

punto de equilibrio entre la ampliación de cobertura y la calidad de la oferta. No se puede sacrificar la calidad en aras de la cobertura puesto que se estarían vulnerando los derechos de los niños, las niñas y sus familias.

Como se ha mencionado, la calidad de las experiencias de los más pequeños impacta de manera decisiva su desarrollo y aprendizaje. Si se cuenta con una oferta de servicios de educación de alta calidad, se puede tener también un efecto transformador en el bienestar de los niños y las niñas, en su desarrollo y en las oportunidades de vida. El impacto de estas acciones se verá en un futuro en la economía y en mejoramiento de la sociedad en general.

Cualquier espacio en el que se encuentren niños y niñas menores de 8 años debe garantizar la realización de sus derechos; entonces, la política no solo debe garantizar lineamientos educativos sino que debe tener un eje de acción amplio para su protección. Aunque estos elementos aparecen en la política actual, no han logrado cerrar la brecha existente entre lo que dice y la realidad. No se puede olvidar que la función de las políticas públicas es la transformación de realidades existentes.

Un ejemplo de esto es lo que dicen los *Estándares técnicos* (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f.) frente a la comodidad visual, térmica y auditiva de los ambientes para la educación inicial:

Los espacios en los que se desarrollan diferentes actividades deben garantizar condiciones de iluminación que faciliten el proceso de aprendizaje en un ambiente de bienestar. De igual forma es necesario garantizar la comodidad térmica que permita la conservación de la temperatura y la comodidad auditiva en la que los niveles de presión acústica no afecten ni alteren el ambiente natural de las aulas y salones de trabajo (p.19).

¿Cómo se comporta Bogotá frente a este estándar de calidad? ¿Los megacolegios, los colegios, los jardines infantiles (de la SED, la SDIS, el ICBF, la oferta privada), cumplen con este requisito? Si no lo cumplen, ¿en cuánto tiempo será posible alcanzarlo?, ¿se dispone de voluntad política y destinación presupuestal para hacerlo?, ¿este estándar se formula a partir del conocimiento de nuestra realidad o de estándares internacionales?

Se entiende que los estándares son una meta para alcanzar; sin embargo, deben plantearse en términos realistas y objetivos, atendiendo a las múltiples realidades de nuestra ciudad.

Otro ejemplo relacionado con la calidad de la atención integral a la primera infancia, y en particular con los programas de educación inicial, es el relacionado con el número de niños y niñas por maestra y auxiliar docente. En las *Especificaciones técnicas de los indicadores de la educación* (UNESCO, 2009) se hace la siguiente interpretación respecto al número de estudiantes por docente:

(...) un elevado número de alumnos por docente sugiere que cada maestro debe responsabilizarse por un alto número de alumnos. En otras palabras, mientras más alto sea el número de alumnos por docente, más baja será la posibilidad de que los alumnos puedan tener acceso a sus maestros. En general, se asume que un bajo número de alumnos por docente significa contar con aulas más reducidas que le permiten al maestro prestar mayor atención a alumnos en forma individual lo que, en el largo plazo, podría redundar en estudiantes con mejor desempeño (p. 25).

Lo anterior significa que en aquellas aulas de niños menores de 8 años, el maestro debe contar, por lo menos, con la ayuda de un auxiliar docente para garantizar procesos educativos de alta calidad. El siguiente fragmento de una entrevista a una profesora de una institución educativa rural con grados iniciales documenta lo anterior:

Primero que todo, que seamos conscientes de la necesidad de los dos grados del preescolar, que es inviable que solo una persona tenga a los niños de 4 a 6 años porque los procesos del desarrollo cambian de mes a mes; entonces, no se hace ningún trabajo valioso al trabajar así. Que seríamos realmente privilegiados al trabajar con poquitos niños porque se hace un trabajo casi de manera personalizada. Fomentar más el trabajo de equipo en el preescolar y tratar de conservar los dos cursos del preescolar, fundamentalmente esas dos cosas (Docente).

\*\*

Pienso que a veces es la cantidad de niños. Uno hace el manejo y uno hace el trabajo pero si fueran menos niños, yo creo que el resultado sería más profundo. Desde el hecho de uno sentarse a llenar los boletines, la evaluación individual, describir cada niño [...] todo eso genera un desgaste por la cantidad (Docente).

Teniendo en cuenta los estándares técnicos de calidad acordados por la SDIS y por la SED, ¿cómo logramos conciliar cobertura y calidad? Como lo señala Salazar (2009), es necesario propender por el equilibrio entre lo socialmente ideal y lo económicamente posible. Recomendamos que de manera realista, sin perder de vista la calidad y la necesidad de aumentar la inversión en la primera infancia, se revisen los estándares y se tomen decisiones sobre un plan de acción que le permita a Bogotá alcanzar estándares cada vez más altos. Por ejemplo, si miramos la proporción de los estándares dedicados a los lineamientos técnicos de ambientes para la educación inicial, frente a los estándares de los procesos pedagógicos y los relacionados con el talento humano, se observa una desproporción gigante que muestra que lo central se ubica en la infraestructura y no en la propuesta educativa y en las personas comprometidas con ella.

Ese tema a mí me parece trascendental desde una perspectiva de derechos. Yo siento que particularmente el niño, desde la primera infancia, el Estado debería dotar a las instituciones educativas de los elementos humanos, recursos humanos, recursos físicos, recursos



materiales ideales para que estos niños puedan desarrollar todo sus potenciales que tienen. Lamentablemente, la política va por un lado y el querer va por otro. Nosotros, como docentes, hemos sido muy recursivos en tratar de brindar, desde la educación inicial, todos esos elementos a los niños pero realmente nos quedamos muy cortos porque en colegios como estos, que son de tanta pobreza, donde los recursos son tan escasos y los niños no tienen todas esas motivaciones y todos esos intereses que puedan superar factores asociados que los afectan mucho como son la escasez (Coordinador).

\*\*

Tiempo acá o tiempo extra, porque yo invierto tiempo acá y tiempo en mi casa. La verdad es que aquí es insuficiente todo. Es insuficiente porque empesamos jornada única, porque no nos reúnen ni hay tiempo ya para nada. Porque trabajamos las seis horas con los niños. Si yo no saco tiempo en mi casa ¿cuándo pongo muestra, como hago guías, a que tiempo? Yo llego a las seis de la mañana, porque cuando no han llegado los niños, porque yo con ellos no puedo ponerme a hacer guías, entonces, la parte pedagógica, realmente estoy trabajando en mi casa más del tiempo que es. Yo todo esto me lo llevo porque a qué horas aquí; mira, escasamente puedo sacar los libros y medio mirarlos, tanto quedarse, pero la parte de guías y todo eso, a mí me toca llevarlas y... Porque aquí no tenemos una hora, ni siquiera para reunirnos ya por ciclos, que era cuando hacíamos todo eso, mire. O sea, la jornada única trajo unas cosas buenas pero otras muy malas; las practicas pedagógicas, ya no nos podemos sentar a unificar criterios, a planear..., ya no podemos obtener el tiempito para muestra, ya nada (Docente).

### **Creación de un sistema de aseguramiento, monitoreo y seguimiento de la calidad de los servicios dirigidos a los niños, las niñas y sus familias**

Esto implica la construcción de indicadores unificados que respondan a criterios objetivos y a parámetros internacionales, pero también a realidades propias de nuestra ciudad. Aunque conocemos la existencia de estándares técnicos de calidad para procesos pedagógicos y administrativos, en nutrición y salubridad, en talento humano, y del instrumento conjunto de verificación, creemos que los estándares deben ser revisados para que le den un papel preponderante a las propuestas educativas, a la calidad de las relaciones e interacciones, y a las prácticas sociales, culturales y pedagógicas que circulan en estos espacios.

Se sugiere que las personas que realicen los seguimientos de la calidad de los servicios sean expertas en procesos de educación inicial y primera infancia. Esto conllevaría a que la estrategia de evaluación de calidad se convierta en un proceso constructivo, propositivo y cooperativo, y no un instrumento punitivo y amenazador. En este sentido, medios como el Sistema de Registro de Beneficiarios (SIRBE) para los programas sociales del Distrito

pueden ser revisados, ajustados y monitoreados sistemáticamente, si es necesario, a fin de que provean información pertinente para la investigación y la generación de políticas que respondan a las realidades. De igual manera, este sistema debe dar cuenta de la atención integral a cada niño habitante de la ciudad.

Algunas de las estrategias de registro que se llevan a cabo en las instituciones se convierten en fuentes de información que aportan a la consolidación del sistema del que trata este apartado. A continuación se presentan tres ejemplos:

Para archivo, pues, obviamente, tener las carpetas de cada estudiante, para saber cómo va cada estudiante y tener ahí guardado lo que corresponda al observador del estudiante. Si tiene seguimiento con fonología, saber qué se viene haciendo con fonología, si presentó alguna dificultad o no asistió por enfermedad o algo, allí se guardan como las excusas, también, de los estudiantes, todo pues el paquete correspondiente de cada uno (Coordinador).

\*\*

En este momento manejamos unos criterios de focalización que se están manejando a través de esta modalidad como son la población desplazada, padres de familia que tengan un puntaje del Sisbén no mayor al 57,27%, que los padres de familia, entre papá y mamá o mamá sola, no ganen más del 1,5% sobre un salario mínimo vigente, también llegan remitidos del ICBF. Es la población que en este momento está focalizando, estamos en un estrato 1 y 2 (Coordinador).

\*\*

(...) tengo a mi cargo el SIRBE que es la encuesta que se les hace a los niños que van a ingresar, se le piden unos datos (Docente).

### **La familia, la primera educadora**

Se debe entender que el rol de la familia es muy importante debido a que es el primer espacio educativo de los niños y las niñas; y procurar que todas las familias con niños pequeños tengan recursos suficientes, la posibilidad de equilibrar el trabajo y sus responsabilidades como padres y/o cuidadores y puedan acceder a las ayudas que se ofrecen. Los siguientes testimonios ilustran diversas realidades de las familias de Bogotá:

Ella vino un día pero a primaria donde mi hermana. Mi papá viene a recogerme por la tarde. Mi mamá va a trabajar y acá sólo viene un día a primaria; ella trabaja en otro lado pero le pidió permiso al señor, porque si ella no pide permiso, no tiene plata (Niño).

\*\*

Bueno, los niños de acá, son muy pocos los que tienen un núcleo familiar estable; la mayoría vive con la mamá, otros viven, los que responden por ellos son los abuelos. Entonces hay mucha disfuncionalidad familiar y esto afecta, lógico, la convivencia de los niños ¿Por qué?, porque ellos no tienen una autoridad establecida, hoy le hacen caso a la mamá, mañana al papá, el fin de semana, como se lo trastea a donde el abuelito, entonces la abuelita. Ellos no tienen como una autoridad que uno diga, si viven con la mamá, es la autoridad de la mamá;

si vive con la mamá y el papá, es la autoridad de los dos, entonces eso sí afecta (...) Son niños que por ejemplo tienen mucha problemática familiar, hermanitos de diferentes papás (Docente).

\*\*

El jardín es muy abierto. Si ustedes se fijan, los papás pueden estar aquí, ellos pueden entrar sentarse y esperar ahí (señalando los sofás frente al patio), se ponen a leer, los ven jugar. Los niños lloran cuando les toca irse porque no se quieren ir, es decir, este es un espacio que genera confianza, porque el papá puede entrar libremente, ir al salón, recoger a su hijo, saludar a la profe, no tiene que quedarse en la puerta, ni se le prohíbe el paso, como sucede en otros jardines, en que los papás se quedan sin saber qué pasa adentro y quisieran saber, y rara vez pueden ver a la profesora del hijo, mientras que aquí no, acá los papás tienen esa posibilidad. Además está el correo; ellos le escriben a uno. También devuelven las respuestas. En casos de imprevistos, que al niño le pasó algo, entonces se llama a los papás, dependiendo de la gravedad, y, si es necesario, que lo recojan. El papá, antes de llegar por su hijo, ya debe saber lo que le pasó. La idea es que los papás estén lo más informados posible y tener mucha cercanía con ellos (Coordinador).

Los recursos económicos de las familias, los servicios a los que pueden acceder y las oportunidades disponibles para las comunidades/localidades en donde los niños crecen, impactan su desarrollo y sus oportunidades de vida, determinando sus expectativas de éxito en el futuro. Si un niño crece en situación de pobreza y vulnerabilidad, esta condición tendrá un impacto negativo. La manera como los padres y/o cuidadores interactúan día a día con los niños, las oportunidades de aprendizaje que hay en el hogar, la calidad y calidez de las interacciones, los límites que se establecen en el comportamiento del niño y la niña y los ejemplos a seguir, tienen un impacto significativo en el aprendizaje, en el comportamiento, en las emociones y en los sentimientos a largo plazo. Como lo enuncia el preámbulo de la Convención sobre los Derechos de los Niños.

[...] la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad (ONU, 1995, p. 1).

Es la familia –incluyendo las diferentes formas de familias que se han configurado en Bogotá– la primera cuidadora y educadora de los niños, también es la más importante. Se reconoce que la familia pertenece a una sociedad que puede favorecer u obstaculizar el cumplimiento de sus deberes y derechos de los niños y las niñas.

Sí claro, soy también de la filosofía de que el padre de familia y la madre no solo pone en la institución a sus hijos y hasta ahí llega sino que también es un compromiso de todos porque yo creo que ese es el error que estamos cometiendo los padres de familia, es como delegar a la institución todo, pero la institución tiene unos

objetivos y, digamos, que también tiene unas responsabilidades pero uno como padre de familia también (Padre de familia).

\*\*

Nosotros, principalmente, primero trabajamos los dos todo el día, pero las dos niñas reciben una terapia ocupacional, que nadie nos la ha formulado pero es una terapeuta que empezó con Sofía cuando nació con hipotonía; entonces, mira, en el jardín nos están diciendo hay que trabajarle esto, entonces, nosotros le tenemos como todo el equipo con mi esposo. Nosotros fuera de eso profesionalizamos a la nana, entonces, ella sabe qué actividades, por ejemplo, ven a ver televisión media hora al día, o sea estamos muy bien organizados y nosotros, fuera de eso, llegamos en la noche y es el juego didáctico, entonces, vamos a ver que la muñeca, hacemos juego de roles, y complementamos todo también con las directrices que nos dan en el jardín y los lineamientos (Madre de familia).

Las intervenciones gubernamentales en la primera infancia deben tener por objetivo apoyar los esfuerzos de la familia para educar a los niños y las niñas, no remplazarla. Por tanto, recomendamos que se regule la ampliación de las licencias de maternidad durante los 6 primeros meses de lactancia materna, compartidas con el padre, y velar por su cumplimiento por lo menos en las instituciones y organizaciones de la administración del Distrito Capital.

Además, es importante reflexionar sobre el papel de la institución de educación inicial en relación con la familia, por cuanto los aportes que pueden hacerse recíprocamente son muchos. Unos y otros tienen grandes fortalezas que es preciso recoger y compartir para generar dinámicas nuevas acordes con sus condiciones. Así, se hace necesario que tanto la política como los equipos técnicos y pedagógicos de las instituciones, conceptualicen y pongan en funcionamiento propuestas de trabajo en torno a las familias, definiendo los objetivos que permitirían articular tres aspectos: 1) organización, 2) dinámica sociofamiliar y 3) formación a familias. Se tendría que apuntar, entonces, a la integración de las familias y las instituciones de educación inicial a través de acciones de organización, corresponsabilidad y formación; esta última debe reconocer los saberes previos de las familias.

El siguiente testimonio de un padre de familia ilustra la favorabilidad de mantener los vínculos entre la institución de educación inicial y el hogar:

Lo que siempre hemos buscado, digamos de este jardín, es todo el soporte de la parte de las directivas, de los profesores, que siempre estén atentos a los niños. No es solamente esa parte de reforzar la parte educacional que es muy importante, sino la parte integral del niño, esa integración con la familia, con el ambiente, con las nanas que casi siempre están, porque siempre le están haciendo un soporte muy integral a todo el desarrollo del niño. Para nosotros es vital porque los dos trabajamos. Entonces, están en el jardín y están en la casa y ellos dan el soporte de todos esos ambientes y nosotros necesitábamos un jardín con esas capacidades (Padre de familia).

Esto afirma otro padre de familia:

(...) me parece que nosotros, los padres de familia, debemos de tener más participación. La participación del padre de familia es selectiva y tendenciosa; el padre de familia solo se busca para que firme y esté de acuerdo, no para que propenda por la implementación plena del proyecto (Padre de familia).

A continuación se ejemplifica una mirada desde la institución:

En Colombia tenemos una grave dificultad y es que nosotros no vemos como importante el proceso educativo. Para el colombiano promedio la educación es importante, pero, tal vez por tener ocupados a los niños y a los jóvenes, pero no se encuentra que la educación sea un elemento emancipador y capaz de generar transformaciones fundamentales en la vida de las personas. Entonces, los padres de familia tienden a ser muy vacíos, tienden a cumplir con la matrícula, lo matriculé, lo mando al colegio y se acabó. Y, entonces, nosotros tenemos un gran reto que es involucrar al padre de familia en el proceso educativo. Todavía nosotros manejamos muchos padres de familia conflictivos, violentos, que piensan que viniendo al colegio a hablar duro, a generar conflicto, están cumpliendo con su rol y el rol no lo están cumpliendo, porque sencillamente el niño está viniendo al colegio, está tratando de trabajar dentro del aula, pero la otra parte del proceso de corresponsabilidad no se está realizando de manera muy efectiva (Coordinador).

### **La gestión como factor de éxito en la implementación de la política**

Se refiere a crear y sostener mecanismos que permitan a la ciudadanía contribuir en la financiación de la gestión de la ciudad. Un ejemplo de esto es la propuesta que lleva más o menos 12 años de implementar un pago adicional del 10% sobre algunos impuestos. Esta medida se ha debilitado últimamente, tal vez porque la ciudadanía no conoce programas específicos a los que contribuyen de manera importante al logro de metas sociales o porque no se le ha informado sobre los resultados alcanzados. Tal vez, hacer una campaña masiva e impactante alrededor de la primera infancia, permitiría conseguir fondos para programas específicos.

Está comprobado que las alianzas entre sectores oficial, privado o mixto no solo a nivel distrital sino nacional e internacional, permite la consecución de recursos para el logro de los objetivos de los programas. Se consideran muy importantes y valiosos los aportes técnicos y económicos como los hechos por UNICEF, UNESCO, Save the Children y otras entidades y organismos.

Varios de los proyectos de inversión social del Distrito se han financiado a través de alianzas con la Nación, organismos internacionales y ONG. De hecho, la coordinación y las alianzas tienen cada vez mayor importancia en la ciudad para hacer más efectivos los programas e impulsar y focalizar recursos.

Aunque los montos aportados a través de las ONG y los organismos internacionales pueden no ser suficientes en relación con las necesidades del Distrito, se valoraron positivamente por ser ágiles y estratégicos.

Otro ejemplo que se resalta dentro del marco de las alianzas estratégicas es el de la consecución de recursos a través de los aportes hechos por las diferentes cajas de compensación familiar. Con estos se ha conseguido que estas no sólo paguen cupos sino que se asocien con la SDIS en la construcción de nuevos jardines sociales para seguir ampliando la cobertura y mejorando la calidad de los servicios.

Los siguientes testimonios muestran aspectos que llaman la atención y deben ser considerados para mejorar la gestión de recursos económicos, el cumplimiento de los estándares establecidos y para dar respuesta a las necesidades de las instituciones de educación inicial:

Tenemos relaciones con la referente del ámbito institucional de la Secretaría de Salud. Con ella trabajamos todo el tema de las jornadas de vacunación y en cuanto a las garantías de las consultas que se deben hacer, de los certificados que nos deben dar de crecimiento y salud, de audiometría, de optometría, odontología, etc., toda la parte de salud (del Hospital Rafael Uribe Uribe) [...] Tenemos contacto con la Casa de la Juventud, que es también de la SDIS. Allí nosotros llevamos los niños y les hacen actividades artísticas; ellos también vienen acá y trabajan con el personal docente o con los niños. Con la biblioteca del Restrepo dónde los niños son bienvenidos y se hace un cronograma de la biblioteca para que los niños puedan hacer visitas allá. Trabajamos con el IDRD; ellos mandan personal; han venido en varias ocasiones para hacer actividades recreativas con los niños. Trabajamos con los gestores de la Alcaldía Antonio Nariño y con el alcalde, para el tema de dotaciones del jardín, también para el tema de formación a familias y participación ciudadana, con quienes también trabajamos en las mesas del Consejo Local de Participación Social, específicamente en las mesas de educación y tejido social. IDRD con las actividades recreativas para los niños y los convenios que la SDIS consigue; por ejemplo, ahora hicieron un convenio con la Casa de Rafael Pombo, entonces los niños han tenido la oportunidad de ir allá y a la Feria del Libro de este año, pero lo hace directamente la SDIS, pero como tal que lo haga específicamente el jardín no (Coordinador).

### **Aumento de la inversión pública**

Aunque se reconoce que se ha destinado una gran cantidad de recursos para la primera infancia y que los esfuerzos de las últimas administraciones de la ciudad han sido importantes, si se quiere alcanzar el cumplimiento de los estándares existentes, es necesario aumentar la inversión. Por ejemplo, en lo relacionado con la contratación y capacitación del recurso humano que presta los servicios para la primera infancia, estas deben cumplir con los estándares dispuestos en el documento que define los perfiles para este personal.



Para la cualificación de ese talento humano es necesario implementar programas de formación permanente, no solo para los maestros y las maestras sino para todo el personal que trabaja con la población infantil. El gobierno debe proveer recursos financieros que soporten la profesionalización y definan mejores incentivos para la gente que brinda este tipo de servicios; por ejemplo, salarios más altos para lograr niveles de profesionalización y especialización en maestros y educadores. Se reconoce que la formación en el lugar del trabajo y las oportunidades de desarrollo profesional son altamente desiguales entre quienes trabajan en los servicios para la primera infancia. Por esto, existe la necesidad de que la política pública aborde las condiciones de trabajo del personal en toda la fuerza laboral, de manera que trabajar por la primera infancia en todos los ámbitos sea satisfactorio, respetable y financieramente viable.

Es indispensable el aumento de las compensaciones, las capacitaciones y la mejora de la situación laboral de todos los empleados de los servicios para la primera infancia, garantizando su acceso al desarrollo profesional. En este orden de ideas, consideramos pertinente que la SDIS, como lo hace la SED en alianza con otros organismos, apoye y, en la medida de lo posible, cofinancie la profesionalización de quienes trabajan con menores de 8 años en el Distrito Capital.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en la cualificación del talento humano es que sea pertinente para todos los miembros, es decir, que todos tengan la misma oportunidad para cualificar su trabajo de acuerdo con las funciones que desempeña.

Más apoyo económico. El año pasado cuando nos quitaron los convenios con la primaria; sentí que nos íbamos a quedar sin primaria. Es un dolor, un dolor por varias cosas, porque los niños que vienen desde el preescolar ya no van a continuar con una primaria, un dolor porque tenemos unas sedes grandísimas que estaban en riesgo de cerrarse (Grupo focal).

\*\*

El 70% de los recursos son aportes del ICBF (se paga nómina, alimentación y el manejo del espacio físico); el 30% lo dan los padres de familia, ellos dan la cuota, es decir una pensión (eso se usa para mantenimiento, materiales de trabajo) (Docente).

Además de aumentar la inversión para el talento humano, se debe pensar en los recursos con los que cuentan los diferentes programas de educación inicial, como lo ilustra el siguiente testimonio:

(...) este jardín es una bodega adecuada a jardín, no contamos con zona verde, entonces tenemos un parquecito que la Alcaldía nos donó para el esparcimiento de los niños. Contamos con sillas y mesas, en los salones se cuenta con los muebles y con algunos materiales didácticos, con muy poco material de papelería, de pintura, de plastilina, de lo que se necesita para trabajar con los niños y las niñas [...] Nos ponen en una situación muy

difícil porque por ser jardines gratuitos no podemos pedir a la comunidad nada, absolutamente nada; entonces se hace más difícil el trabajo. Nos llegan a veces unos rubros que la Secretaría nos da, cierta cantidad de dinero para pedido de papelería, para pedido de aseo, pero son recursos muy pocos, muy bajos, que no alcanzan a cubrir con todas las necesidades que hay en el jardín. Hace poco nos llegó un pedido de aseo que ya se está agotando [...] Sí, venimos en una situación muy compleja porque por más que la Secretaría sí quiera y esté preocupada por garantizar que todos los jardines tengan las condiciones adecuadas para atender a los niños, de verdad que les queda muy difícil (Coordinador).

## Educación inclusiva y política pública

De acuerdo con UNESCO (2004), existen buenas razones que explican por qué los sistemas educativos no pueden “hacerse inclusivos” de la noche a la mañana, y existen diferentes maneras en que los sistemas nacionales –o distritales en este caso– pueden gestionar el desarrollo de políticas y prácticas más inclusivas. Los desafíos que implica mejorar la calidad de la educación y lograr la consolidación de escuelas realmente inclusivas, demandan acciones a todos los actores involucrados e interesados en este propósito.

Como se mencionó, para que exista una verdadera educación inclusiva, debe haber políticas, prácticas y culturas inclusivas. Deben buscarse mecanismos que aseguren y promuevan la transformación de las prácticas escolares hacia culturas inclusivas. Solo de esta manera obtendremos verdaderas prácticas de inclusión, en las que todos y todas crezcan, aprendan y disfruten desde la diversidad étnica, lingüística, racial, cultural, entre otras.

El punto de partida será diferente; cada contexto (país, ciudad, territorio) debe prepararse para analizar su propia situación, identificar barreras y facilitadores para la inclusión, y planificar un proceso de desarrollo apropiado para ello. La inclusión debe ser entendida como un proceso sistémico, puesto que exige cambios amplios que involucran la totalidad del sistema educativo. Vista de esta manera, la educación inclusiva involucra condiciones y factores que se solapan de diferentes formas, los cuales se articulan en cuatro niveles de análisis y de toma de decisiones que configuran un modelo social, sistema educativo, centro educativo y aula (Moliner, 2008).

En el nivel de los factores sociales es fundamental actuar en varios frentes: sensibilizando a la opinión pública, analizando las políticas sociales y de empleo, teniendo en cuenta el papel de las asociaciones comunitarias y, por supuesto, reconociendo el importante papel de las familias en el apoyo y la difusión de la inclusión y sus implicaciones.

En el sistema educativo, uno de los factores implicados en su transformación es la concreción de una política con orientación inclusiva. Esta va a depender de la situación de partida de cada contexto: desde cambios promovidos *de arriba abajo*, por



ejemplo, a nivel local, hasta una política que resulte de la institucionalización y difusión de prácticas inclusivas que surgen en las propias instituciones (Ainscow, 2001). Siguiendo la propuesta de Moliner (2008), en este nivel influyen la política educativa, la financiación y distribución de fondos, los planes de transición, la formación sobre inclusión y la actitud del profesorado.

El nivel del centro educativo, o institución de educación inicial, es crítico para el desarrollo de políticas y educación inclusiva. En este están involucrados aspectos organizativos, referidos a las decisiones que afectan la distribución de los recursos, de los docentes y de los equipos de apoyo. Además, tiene que ver con las culturas y los valores que se asumen y defienden en cada institución, como, por ejemplo, la participación y el sentimiento de pertenencia a la institución y a la comunidad, hechos que repercutirán en el clima de convivencia del mismo.

El nivel del aula se relaciona con la construcción de una comunidad en la que todos deben sentirse miembros y donde la participación más que una oportunidad, sea un derecho. En este sentido, los equipos de talento humano apoyarán su acción en dos pilares fundamentales: la promoción de un clima inclusivo en el cual todos se sientan acogidos y valorados, y el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes.

Retomando los niveles de la institución de educación inicial y de aula, nos interesa profundizar en las estrategias de formación a los docentes y en la consolidación de equipos de apoyo interdisciplinario en las instituciones de atención y educación de niños y niñas menores de 6 años y sus familias. A este respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO, en el informe del comité de expertos sobre la aplicación de las *Recomendaciones relativas al personal docente* (OIT-UNESCO, 2010), insisten en que la calidad del profesorado influye significativamente en la de los estudiantes, lo cual, a la vez, es el resultado de programas, políticas y prácticas adecuadas en materia de formación del personal docente.

El proceso de educación inclusiva de calidad requiere que los grupos académicos que diseñan programas de formación permanente, trabajen regularmente con las escuelas y los maestros, asumiendo roles de facilitadores y de soporte profesional para ganar experiencia práctica en la implementación de una educación inclusiva (UNESCO, 2004). “De esta manera, el conocimiento académico sobre la educación inclusiva se desarrolla mano a mano con la práctica, y los académicos nunca están muy lejos de las escuelas y los maestros” (p. 54). Lo anterior posibilita la conexión entre los investigadores, las organizaciones interesadas en mejorar la calidad de la educación inicial, los formadores de maestros y la realidad de la vida del aula.

En este sentido, el documento de la OIT-UNESCO (2010) hace recomendaciones acerca de la formulación de programas de formación que incluyan una financiación adecuada y que tengan en cuenta: 1) las conclusiones de investigaciones, 2) la experiencia internacional, 3) los contextos socioculturales donde se desarrollan y los desafíos en relación con la diversificación de la población escolar, 4) las nuevas formas de acceso al conocimiento, y 5) la necesidad de mantener un servicio público de enseñanza y aprendizaje permanente, entre otras.

Además, un comité de expertos recomienda a los proveedores de formación para el personal docente, supervisar la eficacia de los modelos de formación implementados (antes, durante y después de su implementación) para determinar la pertinencia frente a las diversas necesidades y contextos de los docentes y de los estudiantes. Adicionalmente, el comité debe brindar apoyo al desarrollo profesional de los docentes a partir de propuestas novedosas, teniendo en cuenta que, probablemente por la falta de conexión entre los programas de formación y las realidades institucionales, existe un escaso impacto en la transformación de las prácticas de los docentes, tal como ocurre en las aulas de clase (Guerra, 2008). Lo anterior evidencia la necesidad de que los procesos de aprendizaje lleguen a los lugares donde trabajan los docentes (instituciones de educación inicial y colegios), que sean socializados con los equipos de maestros y maestras, y deriven, a la vez, en actividades para apoyar el aprendizaje y las prácticas de enseñanza con los niños y las niñas. Esto implica mayor inversión en los procesos de cualificación de los docentes.

Por otro lado, los equipos de apoyo o los interdisciplinarios en las instituciones de atención y educación a la primera infancia deben estar formados específicamente para el trabajo con esta población. Deben tener habilidades para trabajar colaborativamente con los maestros y compartir generosamente su experiencia para actuar como consejeros con sus colegas, con las familias y con las comunidades.

Al propender por procesos que promuevan el desarrollo integral de los niños, las niñas y sus familias, los equipos interdisciplinarios de talento humano deben estar conformados por profesionales expertos en las diversas áreas del desarrollo en la primera infancia. Adicionalmente, deben implementarse mecanismos para que estos equipos sean miembros permanentes de las instituciones de educación inicial con el fin de avanzar en la consolidación de capacidad institucional que favorezca la atención integral a la primera infancia.

Al respecto dos coordinadores, un maestro y un padre de familia opinan:

(...) usamos como referentes unos principios orientadores en nuestro proceso: la atención integral en la primera infancia, el buen trato, la inclusión social, donde haya reconocimiento a la diversidad, reconocimiento

de los intereses de los niños y las niñas, construcción de ambientes pedagógicos favorables; buscando, también, con responsabilidad, la institución, familia y el Estado, donde se garanticen los derechos de los niños y las niñas y donde los docentes sean facilitadores en los procesos pedagógicos y no solo la dirección de ellos (Coordinador).

\*\*

Para nosotros, en este momento, lo que están tratando de hacer los profesores es bueno, pero las directivas tienen que buscar implementación plena del proyecto de inclusión para los niños en condiciones de discapacidad, y todos los proyectos que acoge el colegio [...] Porque cuanto proyecto llega, cuanto proyecto se acoge [...] Pero para manejar recursos, no para implementar los proyectos plenamente (Padre de familia).

\*\*

Afrodescendientes, tenemos; indígenas, no; ni tenemos gitanos. Tenemos niños que sí, que llegaron al colegio porque fueron desplazados de sus tierras de origen, pero aquí no tenemos proyectos para atención a niños con necesidades educativas especiales permanentes, pues porque la infraestructura que tenemos no se presta para eso, tenemos unos salones muy pequeñitos y la población que manejamos ocupa todas las aulas, y entonces, no tenemos cómo ofrecer ese tipo de programas como educación especial (Coordinador).

\*\*

Espectacular porque estamos no solamente apoyados por docentes, está la neuropsicóloga, la fonoaudióloga, la terapeuta profesional y de lenguaje. Está la psicóloga que es todo un equipo interdisciplinario con el que nos apoyamos para los casos particulares, cuando los niños presentan alguna dificultad en su aprendizaje, porque no está leyendo, porque no ha sido para él fácil aprenderse las consonantes o no sé qué (Docente).

## Gobernanza fuerte

Aunque se reconoce que la infancia forma parte de las políticas nacionales, se hace necesario que siga ocupando un lugar importante en los grandes y vitales temas nacionales, porque las estadísticas muestran que aún existen muchas necesidades insatisfechas en niños y niñas menores de 5 años. En este sentido, se deben reformar los sistemas de gobernanza y monitoreo para fortalecer el desarrollo y la implementación de la política de primera infancia. La gobernanza implica la promoción de la equidad, la participación, el pluralismo, la transparencia, la responsabilidad y el Estado de Derecho, de modo que sea efectivo, eficiente y duradero (ONU, 2013). Un gran espectro de políticas afectan directa e indirectamente a los niños y a sus familias, incluyendo, por ejemplo, políticas en salud, educación, ayuda social, bienestar, trabajo, y las propias para eliminar la pobreza (Start Strong, 2013; Open Society Foundations, Roma Education Fund y UNICEF, 2012; Early Childhood in Australia, 2011; OECD, 2001).

Dadas las interconexiones entre estas diferentes políticas, es esencial coordinar su construcción e implementación, y la oferta de servicios y apoyos a nivel local, en temas de construcción e integra-

ción de las políticas públicas para los más pequeños. Investigaciones internacionales indican que es especialmente importante la construcción mancomunada de políticas de cuidado infantil y de primera infancia. De acuerdo con una investigación publicada por la UNESCO (2004), los países en los cuales las políticas de cuidado infantil y de primera infancia están integradas mediante una autoridad (llámese ministerio, agencia o secretaría), han tenido un progreso significativo en indicadores de éxito. Para ello es importante que las políticas sean construidas con información clara y verídica, y con sistemas de datos y monitoreo.

De igual manera, políticas de infancia que afectan a la población de un país exigen la articulación de las entidades distritales entre ellas y de ellas con las nacionales, lo cual necesariamente redundará en el logro de objetivos por lo menos en términos de cobertura. Sin embargo, se entiende que esta meta no es suficiente, esto se requiere generar mecanismos que busquen y controlen la calidad. En Bogotá se ha creado una serie de estrategias que han asumido diferentes funciones para favorecer el estado de gobernanza en la ciudad. A continuación mencionamos algunas de las existentes y en las que valdría la pena profundizar con el fin de articularlas con las prioridades de la política de atención a la primera infancia; estas son:

- *Consejo Distrital de Política Social.* Instancia privilegiada de concertación y coordinación para desarrollar, hacer seguimiento y evaluar la política para niños, niñas y adolescentes de Bogotá.
- *Comité Distrital de Infancia y Adolescencia.* Integra entidades privadas, públicas y comunidad en general en torno al desarrollo de estrategias que permitan la garantía de los derechos de niños y niñas en la ciudad.
- *Defensores y Comisarios de Familia.* Instancia que restablece los derechos vulnerados de niños, niñas o adolescentes y articula acciones alrededor de la atención prevalente de esta población en el Distrito.
- *Centros de Integración Familiar.* A través de estos se disminuyen los tiempos de institucionalización y aumentan los reintegros familiares gracias a la generación de ambientes propicios para el desarrollo integral y la garantía de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.
- *Consejos Locales de Discapacidad.* Contribuyen activamente a posicionar políticamente el tema de la discapacidad y apoyan los sistemas locales de atención integral de personas en condiciones de discapacidad.
- *Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia.* Instancia de participación, análisis y seguimiento de la política distrital de infancia y adolescencia. De carácter mixto, en él participan representantes de entidades distritales,

nacionales, sector privado, academia, agencias de cooperación internacional, comprometidas con el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, las niñas y los adolescentes. Es el encargado de asistir técnicamente al Comité Distrital de Política Social en sus funciones consultivas relacionadas con el análisis, la definición de agendas conjuntas, la construcción de conceptos y la generación de recomendaciones en cuanto a formulación, implementación y evaluación de la Política Distrital de Infancia y Adolescencia.

- *Consejos Tutelares de los Derechos de los Niños y las Niñas.* Forma de participación, concertación, control social y vigilancia a través de acciones solidarias de la familia, la sociedad, las autoridades y las instituciones locales. Estos consejos existen en toda comunidad, sea barrio, vereda, corregimiento, unidades de planeación zonal en cada localidad y en el Distrito Capital. Forman parte de los Consejos de Política Distrital y de los Consejos Locales de Política Social, logrando una incidencia directa que permite que el tema de la niñez esté siendo posicionado por la misma comunidad en las localidades.

Como servidores públicos, la primera política: lo legal. Nosotros no podemos salirnos de la política pública de educación, en este caso, fortalecimiento de la primera infancia; nosotros hacemos uso de la norma. Nosotros, los directivos, contrario a lo que se decía, no vemos malas intenciones y mucho menos malas propuestas en las políticas públicas: las vemos con muy buenos ojos, ya en la ejecución es que se quedan todas las políticas públicas. Primero que todo, es nuestro deber; nosotros hacemos parte del sistema y hay que ejecutarlo (Coordinador).

## Política pública e investigación

La investigación acerca de la primera infancia es clave para que se genere un proceso de continua mejora en la prestación de los servicios. Es por esto que se debe crear una infraestructura de investigación sólida y continua. Esto requiere un compromiso fuerte del gobierno para la financiación de proyectos de investigación y para la creación de oportunidades generosas que la incentiven. El producto de las investigaciones contribuirá a un diseño informado de políticas y acciones gubernamentales asertivas y eficaces en temas de primera infancia. Un ejemplo de este tipo de relación es el desarrollado por la University of East London y la University of Ghent (2011), el cual presenta los resultados de un análisis relacionado con el talento humano y las condiciones que rodean su trabajo en 14 países de la Unión Europea.

Se recomienda construir una agenda de investigación de corto, mediano y largo plazo que responda a preguntas de investigación generadas por la política y las acciones derivadas de ella. Desde perspectivas internacionales, nacionales y distritales, cada vez más, se reconoce la importancia del diálogo en-

tre la política y la investigación. A continuación presentamos algunas ideas relacionadas con posibles rutas a seguir:

- Se debe construir, junto con los diferentes actores de la primera infancia y las universidades, agendas de investigación de largo alcance que respondan a interrogantes o preguntas construidas a partir de los lineamientos de la política. Por ejemplo, se podría plantear una línea interesada por el tema de la educación inclusiva y de atención diferencial: la comunicación intercultural, las maneras como los centros infantiles abordan el tema de la diversidad, entre otros aspectos.
- Evaluar el impacto de los programas de formación de educadores iniciales en servicio, o de programas de intervención institucionales, familiares y comunitarios. Como se sabe, esta evaluación brinda información muy importante para tomar decisiones sobre la inversión pública y el mejoramiento de los programas.
- Recomendar que, en la medida de lo posible, los resultados de las investigaciones sean traducidos a términos prácticos, plasmados en documentos escritos de manera concreta, clara y que se dirijan a la comunidad relacionada con la primera infancia. Al fin y al cabo, los hallazgos de los estudios deben contribuir a la comprensión de los fenómenos y a la transformación de las realidades, incluyendo las prácticas, las creencias y las representaciones sociales de los adultos y los niños y las niñas.
- Involucrar a los agentes educativos en las investigaciones (maestras, familias, comunidades, niños y niñas). En la medida en que se promueva que los educadores tengan una actitud investigativa, se va a contribuir en la formación de un pensamiento reflexivo; es decir, en la medida en que se propicie la formulación de preguntas que busquen resolver a través de procesos de investigación, se va a fomentar que, en lugar de partir de creencias preestablecidas, prejuicios o generalizaciones apresuradas, se haga de inquietudes, de interrogantes y no de certezas. Se recomienda que se propicie una alianza entre investigadores universitarios y agentes educativos en el marco de un trabajo cooperativo.

El siguiente testimonio de un coordinador ilustra la importancia de hacer de la investigación una práctica constante en el aula de clase. Por otra parte, en los documentos de las instituciones, por ejemplo en los proyectos pedagógicos, se hace evidente la importancia de la investigación en educación como una característica de los docentes:

Por ejemplo, la pedagogía. Como esta es una escuela normal donde se forman docentes, entonces, ese eje es fundamental. Igualmente la investigación porque uno de maestro debe estar en un proceso continuo de inves-

tigación porque todos los días está innovando y creando nuevas cosas (Coordinador).

\*\*

Características del docente: debe tener un dominio total de su área de trabajo, teniendo en cuenta que ha logrado una autonomía profesional para tomar decisiones y para comprometerse con los resultados de su acción docente. Al igual, deberá poseer un espíritu investigativo e innovador de las nuevas prácticas pedagógicas, a través de la disciplina y la actualización constante. El docente dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo educativo, de diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que todos sus estudiantes alcancen los propósitos propuestos para su nivel. Reconocerá la importancia de tratar con dignidad y afecto a sus estudiantes, padres y compañeros, frente a cualquier diferencia o dificultad que posean (Revisión documental).

\*\*

(...) nos gusta avanzar, investigamos. Entonces, es un equipo que constantemente se está preparando y no se quedó simplemente en su educación inicial sino buscan nuevas alternativas, nuevos libros para poder brindarle al pequeño lo mejor y no quedarnos solo con las sumas y restas sino como hacer más (Grupo focal).

## La política pública debe tener como eje transversal un programa de difusión de largo alcance

Este programa debe brindar información y promover la concientización y la participación social alrededor de las temáticas relacionadas con la primera infancia. Un programa de difusión de largo alcance debe asegurar que todos los planteamientos sean conocidos y asimilados por las ONG, los líderes comunitarios, los alcaldes locales, las juntas de acción comunal, la academia, los agentes educativos y todos los demás actores sociales involucrados, de una u otra manera, en el tema. Es decir, un gran programa educativo coordinado con los diferentes sectores involucrados (salud, cultura, educación, protección, entre otros) y que llegue a la sociedad en general y a todas las organizaciones privadas que, con un sentido de corresponsabilidad, deben “meterse en el cuento” de construir una mejor ciudad, unos mejores programas de educación inicial en el marco de la AIPi para nuestros niños y niñas menores de 8 años.

En este sentido, nos parece muy interesante la campaña que lanzó en mayo del 2013 el Distrito Capital “Creciendo Felices” que le da continuidad a la de “Quiéreme Bien, Quiéreme Hoy” de la anterior administración. Consideramos que utilizar los medios masivos de comunicación y otras formas innovadoras permitiría lograr la meta de Bogotá: “Todos y Todas por la Primera Infancia”.

Como se muestra en los siguientes testimonios, existen diversos conocimientos en los maestros respecto a las políticas públicas de atención integral a la primera infancia.

¿Políticas? Como ¡ay! no sé, no sé, ¿como de quién?, ¿de la Alcaldía?, ¿de la Secretaría? Pues estamos también con Integración Social. Nosotros aquí, pues, tenemos esa parte, que aprendimos mucho, pero también con, de Integración tenemos esa parte, tenemos acompañamiento con ellos (Docente).

\*\*

La que se maneja en la visión y en la misión que tiene la profesora del jardín. Nosotros no nos basamos en las políticas de los colegios distritales porque ellos vienen aquí es a aprender; los mantenemos coloreando, rasgando... el juego solamente en educación física, danzas y en el descanso; es que ni dormir aquí, ni el más chiquito duerme (Docente).

\*\*

La política de infancia y adolescencia, la política a nivel distrital de primera infancia de desarrollo integral de los niños en la primera infancia, no me acuerdo muy bien cómo se llama. También las políticas nacionales “De Cero a Siempre”, tenemos la política también de discapacidad, la política de inclusión a todas las poblaciones minoritarias como son los indígenas, las personas LGBTI, y demás minorías. Acá tenemos en cuenta también la política del adulto mayor, de madres gestantes y lactantes de cultura de recreación (Docente).

\*\*

(...) por ejemplo, se tiene en cuenta la Educación General de Educación, el decreto, el 1860. Por lo menos, también, lo de las asignaciones académicas, también nos las dan por resolución, y de acuerdo a los decretos y todo lo que esta institucionalizado... Pero ellos tratan en lo posible de darnos todo por escrito, todo, con su decreto, con su resolución, todo con la norma legal. Ellos no nos pasan así que una notica, no, todo lo sustentan con la norma legal, de acuerdo a la Secretaría de Educación, desde la Secretaría de Educación y desde toda la Ley General de Educación (Docente).

## Recomendaciones a los lineamientos curriculares y pedagógicos

Reconocemos que el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito* (SDIS y SED, 2010), es una apuesta que hace Bogotá para brindar un marco de orientación a las diferentes modalidades de atención a la primera infancia. Este cuenta con una perspectiva acorde con presupuestos actuales y renovadores de educación inicial y de atención integral, escrito con el espíritu de llegar a algunos consensos (para empezar, entre las dos secretarías que lo concibieron) y, en consecuencia, tiene un carácter dinámico y de mejoramiento permanente.

Para darle continuidad a este importante documento, para profundizar en sus diferentes componentes, precisar y ampliar algunos aspectos, recomendamos realizar una edición periódica la cual en cada número trate un tema relacionado con los lineamientos. Se sugiere que esta serie tenga un diseño didáctico y se hagan propuestas pedagógicas explícitas; además, que sea producto de una re-



flexión conjunta entre maestras y maestros, equipos técnicos de la SED y de la SDIS y expertos en los diferentes temas. Se podría delegar a grupos de profesores o colegios para cada edición; así, este sería un medio para aumentar la publicación del cuerpo docente y fortalecer una cultura de la escritura. Además, y siendo consecuentes con el derecho que tienen los niños, las niñas y las familias de participar y ser escuchados, se recomienda tener en cuenta sus voces.

A continuación presentamos seis ejemplos que podrían ser considerados como ejes temáticos de una serie que podría titularse *Reflexiones sobre los Lineamientos*; los dos últimos surgen a partir de las diferencias encontradas en la ciudad de Bogotá relacionadas con el uso de las TIC y la enseñanza de una segunda lengua.

### El concepto de desarrollo integral como derecho de los niños y las niñas

¿Qué significa desarrollo integral? ¿Cómo se vería desde una perspectiva holística? ¿Cómo se sitúa el desarrollo integral en los lineamientos curriculares? ¿Cómo se articulan dimensiones del desarrollo, pilares de la educación inicial y ejes de trabajo?

En los lineamientos se presenta un concepto de desarrollo por dimensiones y se plantean pilares de la práctica pedagógica, no es claro cómo estos entran en acción con la integralidad de las dimensiones y viceversa. Además, se incluyen ‘ejes de trabajo’ como una tercera categoría que complejiza la comprensión sobre la manera como se entrecruzan estos aspectos mencionados, pese a las declaraciones de su interdependencia, estrecha relación e indivisibilidad.

Ahora bien, frente a la concepción de desarrollo por dimensiones que plantea el documento, proponemos una mirada más integral del mismo que, desde nuestra opinión, debe romper con una visión analítica, fragmentada, para incorporar una holística, sistémica y articulada. Un *desarrollo integral* que dé importancia y potencie por igual los diferentes aspectos que conforman la vida de un ser humano y que ayude a posicionar nuevas concepciones sobre desarrollo en las que se entienda que las áreas o las dimensiones, presentadas tradicionalmente por separado, deben verse y potenciarse integradas, invocando una visión sintética y sistémica. Esto es lo que opinan tres docentes y un coordinador:

Para mí, atención integral es que a los niños se les brinde una atención desde diferentes aspectos no solamente de nutrición, no solamente pedagógico, sino que sea una relación de todo lo que necesita el niño. Por lo menos, algunos jardines trabajan con la atención que está dividido en 4 aspectos, que es la nutrición, la salud, la educación; entonces, siempre está dividido en todos los aspectos, no simplemente nos centramos en uno, para que, digamos, el niño esté atento a sus actividades, que

adquiera conocimientos; necesitamos que esté bien nutrido, que esté bien en su entorno familiar, que no tenga problemas, que lo atendamos psicológicamente si necesita o si tiene alguna dificultad. Segundo, que lo más importante es desarrollarle cada una de sus dimensiones a medida de su proceso y en la etapa que se encuentran, que no debemos acelerar el proceso de desarrollo de los niños, debemos tener en cuenta su edad y su espacio en donde se encuentre (Maestro).

\*\*

Entonces, cuando hablamos de integral, aparte de suplirles la alimentación, la parte académica, la parte lúdica, recreativa que se está dando, sería chévere implementar la parte de salud, que es muy por encima que vienen y los tallan y los pesan (Grupo focal).

\*\*

Debería entenderse y asumirse así; sin embargo, yo veo que queda mucho en el papel, en escritos, que en la teoría está todavía muy fragmentado y me parece que hay que incursionar mucho más en eso, porque hablamos mucho y oralmente uno en todo lado que la integralidad y que todo debe ser integral y que todo debe tender; pero realmente en la práctica docente, se fragmenta mucho. No solo en práctica, en la política educativa también, porque a nosotros nos dan los proyectos y todo, ¿sí ves?, llega PRAE<sup>2</sup>, llega el uno, llega el otro, muy fragmentado, muy así, no obedece (Docente).

\*\*

(...) una atención que se le brinda al niño y a la niña en la primera infancia y garantiza su desarrollo integral. Y eso en la Fundación sí que sabemos, porque nosotros cubrimos todo el tiempo, mientras el papá y la mamá trabajan, cubrimos salud, cubrimos alimentación, cubrimos afectividad, porque nuestro proyecto pedagógico conceptual va basado en la afectividad (Docente).

Por otra parte, el lineamiento ha puesto entre los docentes un lenguaje común. En la revisión documental realizada en el estudio de modelos y prácticas pedagógicas, este es muy importante para los proyectos pedagógicos de las instituciones; sin embargo, en los testimonios de coordinadores y docentes no se aprecia una comprensión de la articulación entre los pilares, las dimensiones y los ejes de trabajo pedagógico. Aunque en el documento se presentan como pilares (juego, literatura, arte y exploración del medio), estas son más bien estrategias pedagógicas o didácticas, ya que parten y se nutren de la comunicación y el lenguaje. Respecto a los pilares, las dimensiones y los ejes de trabajo, se encuentran múltiples comprensiones por parte de maestros y coordinadores, como lo ilustran los siguientes testimonios:

Primero que todo, sean felices, eso es educación de calidad. Segundo, no podemos estar ajenos a la propuesta de nueva educación en base a los pilares que se están proponiendo para la primera infancia, por eso es que este año nos lanzamos a primera infancia las 40 horas, haciendo que ellos puedan cumplir con ese “pre” del que habla los pilares para que cuando llegue a su educación, ya real de primaria, tengan todas las bases bien establecidas (Coordinador).

<sup>2</sup> Proyectos Ambientales Escolares

\*\*

(...) Yo creo que es muy favorable, sobre todo por el manejo de las etapas y los ejes, porque no está centrado en adquirir el conocimiento de las materias, sino que ese eje que es parte del niño se fortalezca, gracias a lo que hacemos en el colegio, y creo que el colegio maneja y está muy centrado en la parte humana de los niños; no el niño como el sujeto que aprende y repite, sino que tiene muchas dimensiones y tienen además un programa de talentos, en el que tienen muy en cuenta lo que les gusta a los niños. Entonces, creo que el colegio está más centrado en esa parte integral del niño (Docente).

\*\*

El desarrollo de cada niño y niña se tiene en cuenta de acuerdo a los hitos del desarrollo y la etapa escolar en la que están, así como la observación y desarrollo de las dimensiones: cognitiva, social, adaptativa y comunicativa. En la actividad pedagógica se deben ver reflejadas todas las dimensiones y esto se planea de acuerdo a los intereses de cada curso (Coordinador).

## La comunicación y el lenguaje en la primera infancia

Cuando hablamos de comunicación y adquisición de la lengua materna, nos estamos refiriendo a los derechos de los niños y las niñas y, en especial, a tres de ellos: la educación, el desarrollo y la participación.

La comunicación y el lenguaje desempeñan un papel protagónico en los procesos educativos, no solo durante la primera infancia, sino durante toda la vida. Como sabemos, los procesos educativos trascienden los escenarios de educación formal; ocurren desde el momento en el que un bebé llega al mundo, a habitar una ciudad, un pueblo o una zona rural. Se da en los múltiples intercambios comunicativos que sostiene con las personas, en su relación con los objetos, con la organización de esos objetos y con los eventos y circunstancias propias del núcleo social al que llega. A partir de estos intercambios, el niño se “educa” con la cooperación de otros que, de manera intencional, desean que se comporte como un miembro legítimo de ese grupo, que aprenda la lengua que ellos comparten y, a partir de su usos, que lleguen a construir la cosmovisión que tienen, la cual incluye valores, patrones de comportamiento, formas de participación, aspiraciones, identidad social, entre otros aspectos.

Cuando se habla de *desarrollo infantil*, la comunicación y el lenguaje juegan un papel protagónico por su fuerte vínculo con el desarrollo social, emocional, cognitivo y de otras formas de expresión relacionadas con manifestaciones propias del acervo cultural de la humanidad. Tienen que ver, además, con los diversos lenguajes artísticos: música, dibujo, pintura, danza, dramaturgia, literatura, entre otros.

Respecto al *desarrollo social*, no se cuestiona que cuando los niños adquieren la lengua materna en los contextos comunicativos naturales de uso, en

especial durante los 8 primeros años de vida, lo que hacen es iniciar el camino que los introduce en un mundo de construcción de significados socialmente compartidos, a través de los cuales se empieza el aprendizaje sobre las normas que rigen los intercambios que se dan entre las personas, los objetos y los eventos que ocurren en su vida cotidiana. Los niños aprenden a interactuar con otros y, de esta manera, inician la construcción de su identidad social. Por ejemplo, durante el primer año viven experiencias que les permiten: participar en el juego de la comunicación, establecer campos de atención intersubjetiva o de atención conjunta, desarrollar la intencionalidad comunicativa, y descubrir el valor referencial y comunicativo de las palabras habladas y escritas. De igual forma, reconocen de manera primaria las circunstancias que rodean los usos de la lengua en sus contextos de socialización e identifican los aspectos fonoprosódicos de su lengua materna que encierran múltiples intenciones comunicativas. En fin, aprenden diferentes aspectos que sientan las bases para desarrollos sociales cada vez más complejos que conducen a su participación en actos comunicativos relacionados con la conversación, con la construcción social de historias o narrativas y con la valoración cultural que se hace de la escucha, del habla, de la lectura y de la escritura.

En lo que tiene que ver con el *desarrollo emocional*, la comunicación y el lenguaje cumplen una función vinculante. Se constituyen en un caldo de cultivo en el que el adulto –o los otros significativos– y el niño establecen un circuito afectivo que les posibilita un ambiente cálido, el cual le brinda al menor un clima de confianza y seguridad. En otras palabras, el bebé se siente protegido, reconocido y escuchado, pues desde el nacimiento está acompañado por la musicalidad del lenguaje, la cual está cargada de los estados emocionales del cuidador, que el niño “lee” desde el momento de su llegada al mundo. Estas sensaciones contribuyen a la construcción del menor como un ser emocional que experimenta estados de pertenencia y participación: su voz, aunque sin palabras, es escuchada (Cabrejo-Parra, 2005). Este es el camino para construir la autoestima, la identidad individual y social, el sentido de pertenencia, entre otros aspectos.

La relación entre el *desarrollo cognoscitivo y comunicativo-lingüístico* es también muy estrecha. Sin entrar en discusiones teóricas profundas, podemos afirmar que es de doble vía. Sabemos que la comunicación y el lenguaje, en todas sus modalidades, tienen una gran poder epistémico; es una herramienta poderosa para construir conocimiento, para aprender sobre el mundo, para apropiarse de la herencia cultural que la humanidad ha construido y que pone a disposición de los más pequeños un legado material y simbólico. A su vez, el desarrollo de operaciones de pensamiento cada vez más abstractas impulsan a los niños a utilizar relaciones lingüísticas, pragmáticas, semánticas y sintácticamente más

complejas. Un ejemplo de esto es el pensamiento reflexivo, que es una forma de pensar que nos permite “volver sobre” lo actuado, lo escuchado, lo hablado, lo leído, lo escrito, y que se revela muy pronto en el lenguaje de los niños y las niñas. Esta habilidad les posibilita analizar, juzgar, revisar, en fin, actuar como seres humanos capaces de razonar y, a partir de este razonamiento, construir una mirada crítica de las realidades en las que ellos participan como sujetos activos.

Por supuesto, el desarrollo del pensamiento reflexivo tiene mucho que ver con los procesos educativos y las oportunidades que han tenido los menores de 6 años de estar expuestos a experiencias que les ejemplifiquen esta forma de razonar. Estas experiencias no solo incluyen las que viven en sus contextos de socialización primaria, sino también las que le son transmitidas en otros escenarios: el barrio, las instituciones de educación inicial, los medios de comunicación, las tecnologías de información y comunicación, entre otros.

Los testimonios de dos maestras ilustran la importancia de la comunicación y el lenguaje en la primera infancia.

Se hace mucho énfasis en la comprensión de lenguaje; puede que un niño no hable, pero tiene otra forma de expresarse, de comunicarse y aquí se maneja antes de la lectura y la escritura, esa comunicación que tú tienes con el niño, con la mirada; que si tú lo llamas, él reacciona. Se hace mucho énfasis en la lectura y cuento, entonces, las actividades que tú preparas en torno a desarrollar esa parte comunicativa (Docente).

\*\*

Lo primero es que el niño adquiera completamente su lenguaje materno, de ahí se desarrollan todas las habilidades que tenemos, ahí es donde se enfatiza en la comunicación y en la expresión (Docente).

El lenguaje cumple un papel central para facilitar el derecho a la participación, uno de los componentes de la construcción de ciudadanía. Dicho de otra manera, la comunicación y el acceso a la oralidad (escuchar y hablar) y a la lengua escrita (leer y escribir) son una condición de la vida social y ciudadana, basada en principios de justicia y equidad.

### La construcción de ciudadanía desde la cuna

La ciudadanía y la participación están potencialmente en todas las actividades que realizan los niños y las niñas; el papel del adulto es convertirla en acto. En muchos casos se piensa que ser ciudadano surge de manera espontánea al entrar en relación con los otros y que, por tanto, no requiere mayor reflexión. La característica central del ejercicio de la ciudadanía radica en la capacidad de reflexionar.

Cada una de las actividades que se desarrolla en los escenarios de educación inicial constituyen hechos propicios para formar en ciudadanía y par-

ticipación; sin embargo, al parecer, se tiene el imaginario de que esto se “enseña” en un espacio “aparte y especializado” en el que se transmiten valores y normas éticas. Consideramos que estos elementos son *saberes prácticos* más que teóricos, que hacen parte del minuto a minuto de los niños y las niñas. Es allí donde deben darse los mayores instrumentos para enriquecer el lenguaje, favorecer las preguntas y el cuestionamiento, donde se puede desafiar la lógica, hacer el ejercicio de convivencia, por ejemplo, respetando el turno en una fila. Así lo señalan unos coordinadores:

Toda la parte de convivencia, de socialización, donde se generan normas; en los salones hay normas donde las profesoras están recordando constantemente a sus chiquitos qué se debe de hacer eso, como con respecto a la convivencia, con respecto a la ciudadanía, lo que es ejercer los derechos de los ciudadanos del gobierno escolar, donde, hasta los más chiquiticos participan. Por ejemplo, en las votaciones en las etapas 0 y 1, hay representantes al concejo estudiantil, que son niños de 3er grado que son elegidos por los niños de la etapa 0 y 1. Entonces, ellos tienen la oportunidad de ejercer el derecho al voto, como todos los ciudadanos; entonces, el voto es privado, hacemos una jornada electoral, incluso tienen derecho a las votaciones, bueno, de personero no, pero de la plancha sí, y hacen parte de los proyectos que genera aquí el concejo estudiantil (Coordinador).

\*\*

La formación democrática se soporta en una clase que se llama Urbanidad y Cívica y desde esa clase se ofrecen los elementos para la formación del niño como ciudadano participativo. Eso también, pues, se lleva a las prácticas diarias, desde el establecimiento de pautas para la participación, de pautas para la relación con los compañeros del aula. Fundamentalmente, desde ese tipo de experiencias, el niño empieza su formación como ciudadano (Coordinador).

\*\*

Pues eso se ve mucho con los niños en las actividades, casi que en todas, porque en todas siempre quieren participar, quieren hacer algo; entonces, lo que hacemos acá en el aula como tal, es darles prioridad, aprender a levantar la mano, aprender a escoger el cuento que ellos quieren. Siempre hay un niño líder de la semana y ellos escogen quién va a ser el líder; es una participación democrática y ese líder es el que nos colabora en todas las cosas. En el salón intentamos ser demócratas en cuanto a que exista un líder en el grupo, intentamos ser demócratas, digamos, en el comedor cuando ellos se quieren sentar en algún lado, cuando estamos así, en esas cosas. Intentamos tener una cierta democracia; en el alimento, cuando no quieren comer ensalada, entonces hacemos como tratos frente a esas cosas y lo manejamos así (Maestro).

En los siguientes testimonios se encuentra la voz de los niños frente a sus percepciones de solución de conflictos en los escenarios escolares.

Le dice a la profe y ella lo regaña pero después le habla y no lo saca a jugar, que no sale y llama a la mamá (Niño).

\*\*



La profe lo regaña, y si se sigue portando mal, llama a la mamá. La profe nos dice que él se va a quedar trabajando en el salón porque se portó mal y hizo llorar a un niño (Niño).

Esto solo es posible en una cultura que acepta con convicción que el niño y la niña son ciudadanos. Entender qué significa ciudadanía en la primera infancia implica, por ejemplo, favorecer la participación de los niños y las niñas en todas las prácticas en las que están inmersos y en todos los contextos de socialización. Además, se pueden crear mecanismos de participación como los concejos infantiles, los foros, las asambleas de niños y niñas, lo cual exige la presencia de adultos que escuchen lo que los niños dicen en estos espacios, y que valoren y respeten sus opiniones.

Tener en cuenta a los niños como interlocutor válido significa que se debe creer que ellos piensan y tienen propuestas de las cuales los adultos y todos se pueden beneficiar; las respuestas no siempre deben estar dadas desde los adultos. Se debe favorecer que se escuchen entre pares, que interactúen, que debatan sus ideas, pensamientos, saberes, entre otros, pues a partir de esto surge un aprendizaje colaborativo desde los niños y las niñas. Es vital construir espacios que generen confianza, en los que la figura del adulto no sea amenazante ni controladora. Un error es concebir la participación como un agregado más; ella está potencialmente en todas las prácticas en las que participan los niños y las niñas. Con los siguientes testimonios se ilustra la comprensión que tienen algunos miembros de la comunidad educativa:

La educación inicial, como tal, es abrirle el espacio, en el cual los niños aprendan a desenvolverse dentro de una sociedad, que puedan ser sujetos, que ellos mismos puedan velar por sus derechos, la autonomía, el autocontrol, el autocuidado, y que sean como autónomos en todo lo que ellos hagan y emprendan en la vida. Entonces, sería como abrirles esos espacios, esos ambientes; que en el colegio ellos puedan aprender cada día y así evolucionar en su vida y que puedan, cuando grandes, tener muy buenas bases para su vida (Docente).

\*\*

También puede caber el proyecto de Autonomía que es innovador; enseña a los niños cómo, a partir de ellos mismos, querer a los otros, cuidar a los otros, cuidarse a sí mismo, cuidar el entorno, proteger su familia, pero partiendo de él, inicialmente con él, cómo me cuido a mí mismo, luego cómo cuido el entorno. Un principio de autonomía es la libertad. La libertad, y eso hace un ciudadano. Y desde gestión de calidad estamos trabajando el proyecto de vida. Inicialmente se hace con los más grandecitos, pero este año se va a trabajar, fusionar, con los pequeños también. Y para prevención del abuso también; poder que un niño se autoproteja y no se deje abusar ayuda mucho a la sociedad y que haya menos gente en la cárceles (Coordinador).

\*\*

Profesora 1: A nivel institucional existe el “pacto de convivencia”, no es igual al reglamento, no es igual a un manual... Profesor 2: Se llama pacto porque hay una

conciliación entre los usuarios, los niños y las niñas, la comunidad en general; no es impuesto, no es una normatividad, se hacen pactos y acuerdos. Profesor 1: Ese pacto viene construido hace años, y cada año se retoma con los nuevos usuarios. Entonces, ellos van aportando y el pacto se va cada vez agrandando de acuerdo a las necesidades, de acuerdo a los tipos de usuarios. Profesor 2: Se hace una reunión y se les comenta sobre lo que contiene ese pacto, y ellos, ya conociéndolo, dan sus aportes. Profesor 3: Generalmente se hace en la asamblea general, se hace la socialización del pacto que hay, ellos qué aportan, cómo se mejora, si le falta algo. Profesor 1: Las características del pacto. No se coloca “no”, acá todos los ítem inician con “Me comprometo”. Profesor 3: Hay compromiso de padres, de niños, docentes, del personal. Profesor 1: Inicia así porque cuando yo me comprometo, estoy mejorando la convivencia, en el momento que no se cumpla, se va a empezar a alterar esa convivencia (Grupo focal).

Recomendamos que cada una de las instituciones que trabaja con la primera infancia debe conocer y comprender la Convención de los Derechos del Niño, porque entre sus logros está el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos ante el Estado, la familia y la sociedad. Es decir, esta declaración abre el camino para una mayor participación social de la infancia. La Convención debe estar publicada en lugares visibles de la institución y ser socializada para que toda la comunidad la conozca, especialmente los mismos niños con quienes debe abrirse espacios de diálogo al respecto.

Se sugiere crear, en todas las rutinas cotidianas, espacios de participación para la infancia, en los cuales los niños tengan la oportunidad de dialogar, comunicarse, jugar, recrearse, plantear sus inconformidades, gustos, tomar decisiones, solucionar conflictos; de esta forma, van construyendo autonomía y se fortalece su autoestima.

Además, es importante visibilizar las expresiones que los niños tienen. Los jardines y los colegios deberían tener espacios donde se exhiban sus preguntas, necesidades, temores, gustos, sueños, alegrías para conocer qué los hace llorar, suspirar, sonreír. Estas demandas deben ser leídas por todos, especialmente por los padres de familia para que vean las capacidades argumentativas, lógicas y de inferencia que los niños pueden hacer. Este hecho va generando un cambio de mirada hacia los niños y lleva a reflexiones por parte de los padres acerca del desarrollo y de las habilidades de sus hijos. En efecto, se debe enriquecer la idea de que los niños también enseñan a los adultos, y que desde ellos es más viable cambiar su actitud.

Es necesario conversar con los niños y las niñas sobre su proyecto de vida: ¿qué quiero aprender?, ¿qué me gustaría ser y hacer cuando crezca? Esto fortalece su autoestima porque toman conciencia de que han llegado a la vida por algo, para construir y hacer cosas con las que pueden aportar a sus entornos. Siempre es importante reflexionar sobre las



intenciones que tienen las acciones que se realizan con los niños.

En síntesis, aspectos como la autonomía, la identidad, la toma de decisiones, la resolución pacífica de los conflictos, la convivencia, la autoestima, la participación, la formulación de juicios morales, el pensamiento crítico y reflexivo se deben cultivar desde la cuna, en especial en sistemas democráticos como el que rige en Colombia.

Que quede claro que no estamos diciendo que se deben elaborar unos nuevos lineamientos para la construcción de ciudadanía, lo que queremos decir es que las prácticas de ciudadanía deben ser transversales y estar presentes en todos los intercambios comunicativo-educativos del día a día en la vida de los niños. Para esto se requiere un maestro o una maestra que los observe, que los escuche, que los proteja, que sea una figura de autoridad mediadora por excelencia. Como señalan Garzón, Pineda y Acosta (2004, p. 17):

Hablar de ciudadanía en los primeros años de vida significa, así, otra cosa que plantearse las posibilidades de comprender los procesos de socialización primaria como procesos de socialización política, es decir, como procesos de restitución de libertades políticas y de ejercicio de derecho y de asunción de responsabilidades.

## El currículo y la política educativa

El currículo puede ser considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa. Los niños de la primera infancia y de los primeros grados de su educación formal –y más allá de estos–, son cognitiva, física, social y artísticamente activos. A su manera, los niños de todas las edades y con diferentes habilidades, pueden convertirse en seres interesados y participativos, comprometidos con su propio desarrollo y autocuidado; capaces de cultivar actitudes positivas hacia el aprendizaje y los sentimientos de seguridad; y de controlar sus emociones, de generar fuertes vínculos con la familia y de participar con su comunidad en actividades y proyectos.

Lo anterior lo logran explorando, pensando y preguntándose sobre todo tipo de fenómenos, planteándose “grandes ideas” y proyectos, que los impliquen integralmente y orienten nuevas búsquedas. Por eso, se necesita una pedagogía y unas estrategias de enseñanza que permitan cultivar esta inquietud natural que se mantenga en los niños, que busque desarrollar sus capacidades, su lenguaje y su cultura antes de enseñarles contenidos estandarizados. Se trata, entonces, de respetar, comprender y construir sobre la singularidad de cada niño, en el marco de ambientes colaborativos, entendidos como una comunidad de aprendizaje, en la cual todos se necesitan y se apoyan mutuamente. Esto implica, ante todo, apertura de los adultos involucrados, la voluntad y el convencimiento de que respetar, entender y apoyar la diversidad de características y necesidades

de los niños puede llegar a ser fuente inspiradora para el trabajo en el aula y fuera de ella, para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes.

Ahora bien, para el logro de aprendizajes relevantes y sostenibles en función de su desarrollo, es clave garantizar el bienestar del niño. Lograrlo requiere de la sinergia entre los aspectos cognitivos, emocionales y sociales que se hacen presentes al unísono, de manera integral e interdependiente, en la continua actividad cognitiva, física y social de los niños, poniendo en evidencia que las personas no son divisibles en partes aisladas, abstraídas del conjunto.

Asegurar el bienestar en la primera infancia no es un compromiso exclusivo de la escuela. Toda la política de atención debe dirigirse hacia ese propósito que deja de ser concebido como la sumatoria de planes, programas y acciones aisladas, para transformarse en el producto de procesos y acuerdos políticos y sociales sobre *qué, para qué y cómo educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira a construir*. Finalmente, estos son consensos en torno a un currículo, concebido como un marco de referencia posible para colocar el bienestar global y el protagonismo de los niños y las niñas como ejes centrales de su atención general y educativa en particular.

Formular un currículo como marco de referencia no puede implicar separación en temas, ejes o áreas del conocimiento; subdivisión del desarrollo en dimensiones; segregación, estigmatización de ofertas y ambientes de aprendizaje (presentes o futuras), así como tampoco ajustar o limitar las expectativas de aprendizaje en función de las características sociales del niño. Tampoco significa plantear un currículo único, sino orientaciones y criterios coherentes y secuenciados que habiliten y apoyen el quehacer diario del centro educativo –llámese jardín infantil, hogar infantil, establecimiento educativo público o privado, centro de desarrollo infantil, entre otros–, conectados con las realidades y los desafíos locales, en el marco de una mirada abierta a la sociedad nacional en su conjunto y al mundo. Esto implica:

- Establecer unos parámetros que orienten el desarrollo de otros documentos curriculares como los programas y los planes pedagógicos de cada institución y de cada modalidad de atención. Estos deben incluir: desarrollo físico, motor, social y emocional; aprendizaje de la lengua materna; cognición y conocimiento general. Estas habilidades se deben trabajar en áreas temáticas como la ciencia, las matemáticas, otros idiomas, la alfabetización en el amplio sentido de reconocimiento de códigos diversos, los estudios sociales y las artes. Lo anterior en concordancia con un acuerdo social que define y expresa las prioridades distritales para la educación y las aspiraciones a futuro de la sociedad bogotana y nacional.
- Facilitar la articulación e implementación de un enfoque integrado y holístico tanto del niño –de su desarrollo y manera natural de ser y estar en

el mundo— como de las políticas sociales para promover bienestar social, desarrollo afectivo, social y cognitivo como un todo integrado; igualmente, los objetivos de justicia, cohesión e inclusión social.

- Buscar incluir efectivamente a niñas y niños de diversas procedencias étnicas, culturales y socioeconómicas, promoviendo procesos de socialización y ambientes de aprendizaje heterogéneos, en el marco de una sociedad que aprecia la diversidad como valor de convivencia.

Cabe resaltar que es fundamental que el valor de educar desde la primera infancia y la apuesta curricular hecha por la ciudad tengan sentido para los niños y sus familias al hacer realidad su compromiso con sus aprendizajes. Movilizar sus marcos de referencia —valores, normas y actitudes— les permite hacer frente a los desafíos y las situaciones de la vida diaria, trascendiendo sus referencias culturales, pero partiendo de ellas y valorándolas.

Por otra parte, se requiere de un educador que haga uso de ese currículo, entendido como un marco de referencia local, como un norte hacia donde encaminar las acciones de atención integral, aterrizando objetivos, jerarquizando propósitos de formación y contenidos, seleccionando estrategias pedagógicas y criterios de evaluación que respondan al ser especial de cada niño y cada niña, a su realidad social y cultural. En otras palabras, percibir las necesidades y posibilidades individuales y grupales e implementar un trabajo cuidadosamente planeado, que sea desafiante, atractivo y apropiado para el desarrollo, cultural y lingüísticamente sensibles, e integral para promover resultados positivos para todos los niños entre 0 y 8 años de edad.

No sobra decir que el educador por sí solo no puede “personalizar la educación” haciéndola pertinente para su grupo y para cada niño, si el currículo y las instituciones no son amigables con ese propósito. Se hace indispensable armonizar, por lo menos, tres partes: la administración local de la educación inicial y del primer ciclo (SDIS, SED y Regional Bogotá del ICBF), las instituciones educativas y de atención integral y los educadores en sus diferentes roles, como tres vértices de una triada dinamizadora de un currículo. Este se concerta en la ciudad como mecanismo, en la búsqueda permanente de puntos de intersección entre la propuesta curricular, las diversas concepciones de las modalidades de atención, el perfil de los educadores, el rol de cada persona involucrada y la práctica educativa; para lo cual debe contar con objetivos claros y compartidos por todos, instrumentos y apoyos en cuanto al *para qué*, *el qué* y *el cómo* educar a todas y todos.

Recomendamos, entonces, que se abran convocatorias para maestras y maestros, acompañados por el equipo técnico de la SDIS y del SED y por grupos de investigación o de expertos, para que construyan, de manera cooperativa, currículos integrados,

evolutiva y culturalmente apropiados. Como se dijo, en las respuestas a las preguntas: qué enseñar y qué aprender, cómo enseñar y cómo aprender y para qué enseñar y para qué aprender. Siempre deben estar el niño y la niña en el centro; por tanto, deben ser tenidos en cuenta al igual que sus familias. Al respecto, los testimonios de dos maestros argumentan que:

Pues tomamos los elementos planteados en los documentos de las pautas que genera la Secretaría de Educación. Sí, ahí hay pautas curriculares para el trabajo. En preescolar hace dos años se lanzó una, se realizó una intervención muy directa por parte de Secretaría de Educación para garantizar la educación, una buena educación en primera infancia; entonces, desde allí nos soportamos para el diseño de la propuesta de primera infancia. La ley 115. La Ley de Infancia y Adolescencia, pero fundamentalmente la ley 115 (Coordinador).

\*\*

Un proyecto pedagógico. De hecho nosotros tenemos estructurado el proyecto. El proyecto pedagógico nace de un equipo de 4 personas que se ha venido fortaleciendo, se han venido transformando, pero, digamos, que inicialmente tuvimos conversaciones cuando los empezamos a hacer con los mayores, en el Cabildo, con el Consejo de Mayores, hablando de qué es lo que queremos y tenemos. Digamos que, tenemos los pilares obviamente de la educación inicial y además están los pilares que estábamos trabajando desde el proyecto pedagógico de lineamiento indígena, porque los indígenas tenemos otros lineamientos, esos dos están conjugados y además está la palabra de los mayores. Entonces, nosotros trabajamos cinco ejes de trabajo pedagógico, que están diseñados a partir de la cultura; entonces, el primero es como los juegos y los deportes, desde lo tradicional, el otro es la *chagra* y la agricultura, el otro sería el de medicina tradicional, viene como cultura alimentaria y salud, se llama. Tenemos otro que es el de tradición oral, que ahí entra la música, la danza, los cuentos, ahí entraría la *tulpa*, entraría la mitología, entraría todo este tipo de manifestaciones de tradición oral que tienen los pueblos indígenas. Y el último es como el de artes, que ahí entraría lo que nosotros hacemos con los niños, de tejido, del tema barro y generar este tipo de cosas, que están encaminadas directamente a la cultura. Entonces, esos son los ejes pedagógicos, que son los que te conté y acá uno está atravesado por las dimensiones, que cambian un poco en el lineamiento pedagógico indígena, porque, por ejemplo, la artística estaba en él, en el elemento, de la Secretaría está solo artística, pero en el de la Secretaría, que es el de indígenas, aparece, artística y para la libertad. Entonces, digamos, que tiene otros componentes que nosotros pensábamos que sería bueno en que también lo pusieran en los otros jardines, porque complementa cómo es ese sentido humano, que va más allá de la inteligencia múltiple y ese tipo de cosas, más occidentales (Coordinador).

\*\*

Nosotros podemos hablar es del proyecto que nosotros desarrollamos que se llama “Proyecto pedagógico de aula”, que es donde nosotros tenemos nuestro fuerte y es desde donde nosotros articulamos toda la parte teórica a nivel del Distrito, a nivel del PEI, los lineamientos, todos los intereses o necesidades de los niños que trabajamos alrededor de un tema y todas las posibilidades

que nosotros tenemos para trabajar con este tema para cumplir con los aprendizajes esperados durante este tiempo. Entonces, lo que nosotros hacemos es como una telaraña de todo eso, de las leyes, de los artículos, de los lineamientos, de los temas de interés de los niños, y a partir de ahí diseñamos estrategias de trabajo grupal para poder potenciar las habilidades y destrezas en los niños y niñas (Grupo focal).

## Las tecnologías de la información y la comunicación desde la primera infancia

Estas deben ser una herramienta accesible que reduzca las inequidades existentes entre las clases altas y las menos favorecidas. Las diferentes ofertas de servicios de atención integral a la primera infancia difieren en la disponibilidad, el acceso y el uso de elementos tecnológicos. En la actualidad, los niños y las niñas no están ajenos a los avances tecnológicos, bien sea por el contacto que tienen con computadores, televisores y celulares en sus casas, de manera natural y espontánea, o por la posibilidad que tienen las instituciones a las cuales asisten.

Son variadas las posiciones frente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los niños y las niñas pequeños. A. Wartella & Jennings (2000), realizaron el estudio “Children and Computers: New Technology-Old Concerns”, en el cual demostraron que los niños y las niñas de hoy se relacionan con las tecnologías desde que nacen. Esta investigación encontró que entre los 2 y los 5 años, los niños utilizan el computador durante 27 minutos diarios. Esto demuestra que es imposible desligar los efectos del contacto con las tecnologías modernas en el desarrollo infantil.

El computador, las llamadas “Tabletas”, las consolas de video, o los tableros digitales proporcionan oportunidades de aprendizaje en la medida en que son empleados como artefactos de exploración y experimentación. Los adultos y padres deben ser facilitadores de dichos aprendizajes y observadores constantes de las actividades que desarrollan los niños y las niñas con estos equipos; son quienes deben proponer actividades que mejoren y fortalezcan las experiencias de los niños y las niñas con las tecnologías.

Para el aprendizaje, el empleo instrumental de las TIC permite realizar diseños flexibles, con estrategias que apunten a suplir las necesidades de los niños y las niñas. Representar la información de múltiples maneras es reconocer las diferencias que coexisten en los seres humanos para percibir y comprender el mundo, para abordar conocimientos, para recibir información, no solo auditiva sino visualmente, y para representar aquello que se está conociendo.

De acuerdo con la declaración de posición de la Asociación Nacional para la Educación de los Niños Pequeños y el Centro Fred Rogers para el Aprendizaje Temprano en Medios de Comunicación del Co-

legio Saint Vicent (2012), es recomendable producir guías de orientación, tanto para familias como para maestros y maestras que trabajan con niños entre los 0 y los 8 años, acerca de la selección y el uso de las tecnologías y los medios interactivos a emplear. Los testimonios que aparecen a continuación ilustran la realidad en el uso de TIC en las diferentes instituciones de educación inicial:

Tenemos el uso del iPad, por todos los juegos interactivos que esto permite. En la sala de sistemas tenemos 6 equipos habilitados, manejamos el software Samira como base, que trabaja todas las áreas del desarrollo desde juegos interactivos, y tenemos también la posibilidad de internet (Docente).

\*\*

En mi salón intenté hacer un rincón de la tecnología y tiene 2 computadores pero obviamente no sirven y a veces los niños traen objetos como celulares y cosas así que ya no funcionan y ya no utilizan y luego yo se los devuelvo. Pero entonces los utilizamos para que sepan qué es el computador, qué tiene un teclado, cómo funciona. Acá no hay acceso a eso, no hay nada para trabajar eso, solamente esa es cómo la manera (Maestra).

\*\*

También se apoya en varios autores, en el mismo Piaget cuando habla de cómo se desarrolla el pensamiento matemático, de cómo se puede favorecer, y desde ahí se planean todas las actividades de pensamiento matemático, de ciencia, de trabajo con las tecnologías de la comunicación y de la información también, a través de los iPad que manejamos aquí en el jardín, se trabaja todo eso de la dimensión cognitiva (Maestro).

\*\*

Acá no se ha implementado. Estamos pensando crear un espacio de informática; solo tenemos un televisor pero la idea sería poderles proyectar otras cosas como Discovery; aún no se ha implementado pero si está el proyecto. Había un niño que llegaba todos los días y me decía que si podía hablar de los arácnidos, del Big Bang y yo le pregunté porque sabía todo eso y me dijo “Profe, es que mis canales favoritos son Discovey, National Geographic y Animal Planet”. Yo quedé sorprendida porque a esa edad por lo general les gusta ver otras cosas pero esos canales son muy interesantes para ellos (Maestra).

## La educación bilingüe debe ser para todos los niños y las niñas

Todas las instituciones dedicadas a prestar servicios de atención integral a la primera infancia deben contemplar una educación bilingüe para sus niños y niñas. Esta no puede ser una alternativa única de las instituciones privadas sino una oportunidad para toda la niñez de la ciudad, que contribuya a la reducción de la inequidad y de la división social y cultural. Se ha discutido mucho sobre los efectos de la enseñanza de una segunda lengua en los niños pequeños, sobre todo por considerar efectos negativos que pueden causar retrasos en el desarrollo del lenguaje o confusiones en el manejo de la lengua materna. Sin embargo, las políticas educativas de países como Finlandia, Hong Kong y Canadá con-



templan la exposición a otras lenguas desde edades muy tempranas, en contextos naturales. Como lo reportan Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tétreault y Ferraro (2001), los niños y las niñas expuestos a dos lenguas desde antes de la adquisición del lenguaje, alcanzan los hitos lingüísticos en cada una casi al mismo tiempo y producen un número importante de palabras semánticamente correspondientes en los dos idiomas. Esta investigación concluye que “la exposición a dos idiomas desde el nacimiento, por sí mismo, no causa retrasos o confusión a los procesos normales de adquisición del lenguaje”. Por el contrario, la exposición a un lenguaje dual causa un impacto significativo en diferentes aspectos del desarrollo de los niños y las niñas entre los que se encuentran el cognoscitivo, el lingüístico, y los beneficios en la lectura. Son niños que adquieren con mayor facilidad aspectos fundamentales de su lengua y cerebros con mayor capacidad para procesar dos idiomas. Así, el bilingüismo temprano no ofrece desventajas, por el contrario es una fuente de desarrollo lingüístico y cognoscitivo.

Es necesario tener en cuenta que nuestro país, en general, no es bilingüe y esto causa una gran brecha en los desarrollos académicos y en el tipo de formación que reciben los niños, las niñas y los jóvenes. El Distrito Capital, a través del programa “Bogotá Bilingüe”, instaurado mediante acuerdo 253 de noviembre del 2006, busca formar ciudadanos capaces de comunicarse en la lengua extranjera, consolidando la educación bilingüe en los colegios distritales, pero ha desconocido la importancia de aprendizaje del inglés desde la primera infancia.

Como se muestra en la tabla 28, son varios los esfuerzos realizados en la ciudad por alcanzar la formación apropiada de la lengua extranjera, todos ellos dirigidos a los docentes y a los estudiantes de la educación básica y media.

Los maestros y las maestras encargados de la atención, el cuidado y la educación de los niños y las niñas de nuestro país deben generar las estrategias que les permitan acercarse al aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua. Aunque esta recomendación implica una transformación de todo el sistema educativo, la apuesta se dirige a emplear las posibilidades disponibles en el contexto educativo que acerquen a los niños y las niñas en edades tempranas a un conocimiento de la lengua extranjera. Entre dichos recursos se encuentran páginas o recursos electrónicos que presenten patrones lingüísticos apropiados, a partir de actividades didácticas. A continuación presentamos algunas páginas sugeridas por Laura-Ann Petitto, de la Universidad Dartmouth College (2006), que pueden servir como ejemplos para la construcción de portales de acuerdo con las características del contexto bogotano.

- *Prekinder Virtual*. Presenta ideas en los dos idiomas, inglés y español, útiles para maestros y padres. Trata temas para preescolares y presentan

ayudas para desarrollar destrezas tempranas en los procesos de lectura y escritura, desarrollo del pensamiento matemático, ciencias sociales y naturales. Las lecciones se presentan en videos. Disponible en: <https://www.virtualpre-k.org/>

- *Colorín Colorado*. Cuenta con recursos para maestros de preescolar a tercer año y para padres hispanohablantes. Disponible en: <https://www.colorincolorado.org/educators/>
- *Reading Rockets*. Ofrece actividades que contribuyen en los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas. Disponible por medio del sitio: *Becoming Bilingual*, un video de PBS. <http://readingrockets.learningstore.org/products/RR1064.html>
- *Scholastic Lee y Serás*. Es una propuesta latina nacional para padres y comunidad que promueve el fomento de habilidades de lectura y escritura en los niños y las niñas a partir de las rutinas cotidianas. Disponible en: <http://www.scholastic.com/aboutscholastic/community/programs/leyyseras.htm>

A continuación se presentan testimonios que ilustran las diferencias en el acceso al aprendizaje de una segunda lengua. En instituciones del ICBF y de la SDIS no aparecen menciones a este tema.

Conceptualmente es importante porque ya en el manejo de la materia nosotros tenemos que trabajar unas habilidades, una de ellas es el *Speaking English and Listening* y eso es lo que le evalúan a ellos en un examen internacional. Entonces, si el niño va a presentar un examen internacional y no entiende lo que le están diciendo, no le va a ir bien y no está produciendo tampoco. Entonces son las bases del aprendizaje de un idioma (Docente).

\*\*

En el caso de inglés, pues para nosotros el Cambridge es una institución nacional que rige la enseñanza de inglés. Entonces, lo que nosotros tenemos con ellos es un convenio para que sus exámenes sean el parámetro bajo el cual miramos el nivel de inglés y hay convenios con colegios de Estados Unidos e Inglaterra y hacemos intercambios, ellos vienen acá nosotros vamos allá (Docente).

\*\*

Comenzar el bilingüismo desde el preescolar, luego, en cuanto ya llegan a mi nivel, llegan escribiendo y leyendo en español, pero se vuelve un eje central el aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés, se siguen trabajando, se sigue viendo lectoescritura en español. Pero digamos que aquí el norte se nos amplía un poquito y entramos a ver todas estas materias que te decía, que son las materias centrales, todas en inglés, y entramos a hacer un proceso de dimensión. En este momento, digamos, que hasta el año pasado se hizo únicamente en este nivel de preescolar. Este año, los niños que terminaron conmigo, que estuvieron en inmersión el año completo, que pasan a precoz 2, pasan a un precoz 2 de inmersión. Luego vamos a empezar a subir el nivel y vamos, digamos que, de aquí a 5 años, pues los que están en quinto de primaria y toda primaria y preescolar hasta la inmersión en preescolar, luego son bilingües ya



cuando están en quinto. Digamos, en tercero de primaria ya están viendo todas sus materias en inglés, todas están, digamos que el ambiente del colegio va tornándose en realidad bilingüe, eso existe en muchas partes, muchos colegios bilingües de Bogotá, que tienen un ambiente bilingüe, que son bilingües totalmente, son bilingües los niños y los papás de esos niños no todos son bilingües, y existe el miedo como de que cómo vamos a hacer nosotros si no sabemos o cómo lo apoyamos. Pero no pasa nada porque ellos van en el proceso y lo que van a ir bajando, lo que van a ir aprendiendo, pues obviamente va a ser al nivel que ellos van. Y ellos, además, van a tener las estrategias que necesitan para poder resolver eso, ahí el apoyo de los papás que no son bilingües se da más emocional, más de ánimo. Existen realidades de miedo, no solo como papás, existe con las instituciones, con los profesores que no son bilingües, pero eso es una cosa que, como todo en la vida, mientras empezamos asusta un poquito, pero ya después se da (Docente).

\*\*

“Chifladitos” basa su proyecto educativo institucional en dos ejes muy grandes que son los valores, y el bilingüismo (Coordinador).

\*\*

A mí me gustaría que pudieran aprender inglés y lo de tecnología porque eso es lo del futuro, mejor dicho. Porque para nosotros, eso de viejos, el internet y lo de los computadores que es novedad, entonces que los niños desde el jardín conozcan los aparatos y todas esas vainas (Padre de familia).

\*\*

Las licenciadas en educación preescolar tenemos la formación y también trabajamos, de hecho trabajamos en la parte cognitiva muchísimas actividades que tienen que ver con la motricidad, pero a veces el espe-

cialista nos brinda mucho, mucho más tratamiento, ya en transición tenemos profes de apoyo de inglés, con una intensidad pues alta; tenemos profe de informática y tecnología, entonces ahí en transición. Entonces, como que nos estamos acercando más a lo que la educación de ciclo inicial, de ciclo 1 que es a partir de primero (Docente).

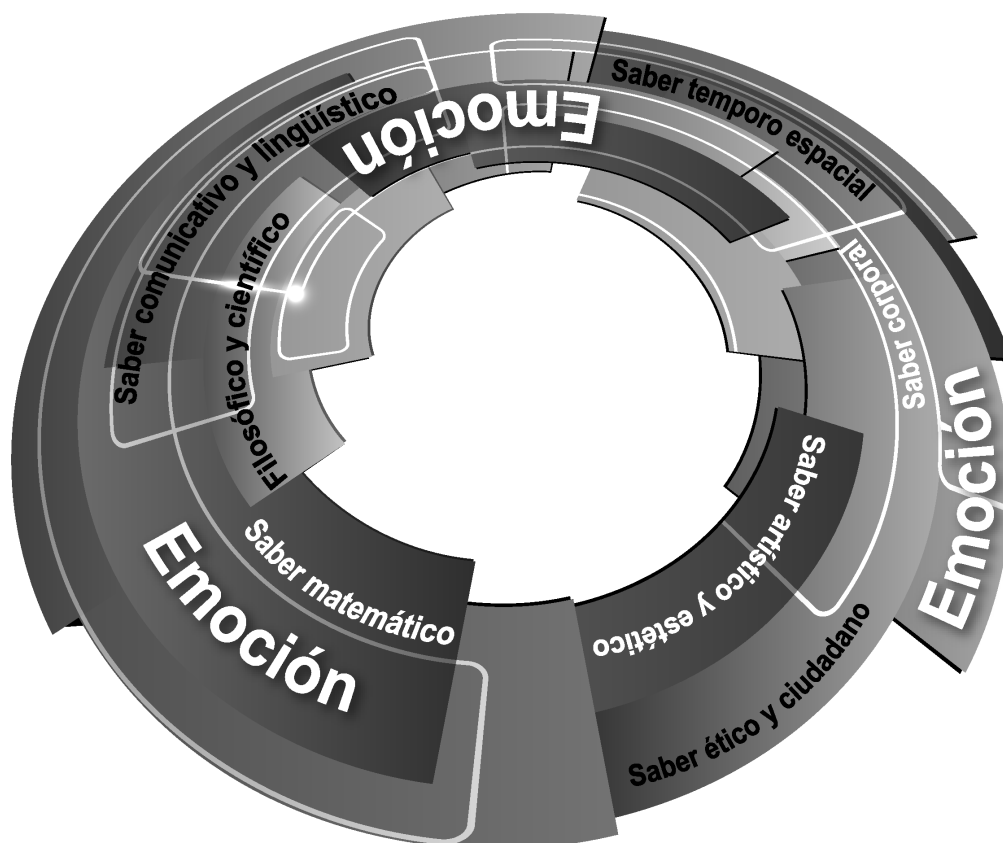
## Recomendaciones a las modalidades de atención integral a niños y niñas de 0 a 5 años

Cualquiera que sea la modalidad de AIPI, no debe perder el enfoque de integralidad, organizado alrededor de los niños y las niñas, pensado en los ambientes en los cuales se encuentran: el hogar, el barrio, los centros de atención en salud, los jardines infantiles, los centros comunitarios, los espacios de recreación, entre otros. De acuerdo con lo propuesto por la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (2013), retomamos los estructurantes que aseguran el desarrollo integral de los niños y las niñas, tomando en consideración sus especificidades y experiencias, manifiestas en los diferentes entornos en los que transcurren sus vidas (ver gráfica 8).

Recordemos que en Bogotá coexisten modalidades institucionales AIPI del ICBF, de la SDIS y de la SED:

Tabla 29. Enseñanza de segunda lengua en los planes de educación

<b>Planes sectoriales de educación</b>	2004-2008. “Bogotá una Gran Escuela”. Numeral 8: Articulación educativa de Bogotá con la Región Central. : “Fortalecimiento de una segunda lengua” (p. 60)	“Fortalecimiento de una segunda lengua (bilingüismo). Se difundirá y fortalecerá, entre los estudiantes y los maestros, el aprendizaje del inglés y otros idiomas. Para ello se actualizarán las metodologías de enseñanza, se crearán centros de recursos especializados y se dotarán los existentes, de manera que se amplíe el porcentaje de población escolar con dominio en una segunda lengua” (p. 60)
	2008-2012. “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”	“Otras acciones para avanzar en la calidad de la educación y en la consolidación de colegios de excelencia son: la incorporación de la lectura, la escritura y la oralidad como actividades curriculares en todos los ciclos y áreas de la enseñanza; la intensificación de la enseñanza del inglés mediante la asignación de mayor número de horas de clase semanal en los niveles de Básica Secundaria y Media; el establecimiento, en todos los colegios, de dos horas de clase los días sábados para estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo; y la introducción de prácticas de inglés para los alumnos de Preescolar y Primaria con la colaboración de estudiantes de inglés o de colegios bilingües” (p. 12)
<b>Plan de Desarrollo 2012-2016 “Bogotá Humana”</b>	Plan sectorial de educación 2012-2016	“Artículo 9. Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. Reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad, que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y potencie sus capacidades para la apropiación de saberes. Garantizar a las niñas y los niños el derecho a una educación de calidad que responda a las expectativas individuales y colectivas; que retome los compromisos de campaña en términos de pedagogía para pensar, el libro saber, la innovación y el rediseño curricular, una segunda lengua, la lectura y la escritura, el uso pedagógico de TIC que facilite la participación de los estudiantes en las redes y autopistas del conocimiento, el desarrollo integral de la juventud con más y mejor educación” (p. 41).
<b>Proyecto “Bogotá Bilingüe en Diez Años”</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto de acuerdo 232 de 2006</li> <li>• Acuerdo 253 del 22 de noviembre de 2006</li> </ul>



Gráfica 8. Estructurantes de la AIPI (CIPI, 2013)

- Hogares comunitarios: tradicionales, agrupados y múltiples.
- Hogares infantiles: incluyen los cofinanciados por fundaciones o por ONG.
- Centros de Desarrollo Infantil (CDI).
- Lactantes y prescolares, jardines sociales: en concesión a cajas de compensación.
- Salas Amigas de la Familia Lactante: ubicadas en jardines infantiles y ámbitos empresariales laborales.
- Jardines infantiles.
- Colegios.

Entre las modalidades familiares del ICBF y de la SDIS encontramos:

- Familia, Mujer e Infancia (FAMI): operan en espacios comunitarios y operación de la modalidad familiar adherida a un CDI.
- Casas vecinales, ámbito familiar (encuentros pedagógicos domiciliarios y encuentros grupales).

Ante este panorama tan diverso, recomendamos que se continúen fortaleciendo las alianzas estratégicas entre todas las entidades para aunar esfuerzos y realizar acciones coordinadas y de cooperación interinstitucional. Igualmente, crear mecanismos que

aseguren su continuidad, independientemente de los cambios de administración.

A continuación presentamos algunas recomendaciones sustentadas a partir de ejemplos de programas representativos en las modalidades de AIPI familiar e institucional, encontrados durante la revisión documental. Es preciso aclarar que muchos de ellos están diseñados para niños y niñas entre 0 y 6 años, y algunos hasta los 8 años, puesto que están pensados para acompañar las transiciones que se dan entre el hogar y otros escenarios de educación inicial. Sin embargo, y para ampliar la comprensión y responder a las necesidades de atención a los niños y las niñas en Bogotá, presentaremos las modalidades de educación inicial en dos franjas de edad: de 0 a 3 y de 3 a 5 años.

### Recomendaciones para atención integral a la primera infancia de 0 a 3 años en modalidades familiar y comunitaria

Algunos programas en diferentes lugares del mundo han tenido éxito debido a que se enfocan en el trabajo conjunto con las familias y las comunidades. A continuación presentamos una breve síntesis de los más destacados.

### Colombia. Programa Familia, Mujer e Infancia (FAMI)

El propósito de este programa ha sido el fortalecimiento de vínculos afectivos para que se apoye el desarrollo de los niños y las niñas desde la gestación hasta los 2 años 9 meses. Sus características principales son:

- Acción educativa para la maternidad y paternidad responsable.
- Fortalecimiento de la atención primaria y preventiva en salud y autocuidado.
- Coordinación interinstitucional e intersectorial.
- Integración de servicios.
- Formación y capacitación permanente.
- Educación masiva.
- Asesoría, seguimiento, evaluación permanente e investigación participativa.

### El Caribe. Agentes Educativos Itinerantes

Este programa busca capacitar a líderes comunitarias (madres voluntarias y jóvenes) en aspectos relacionados con la educación y el cuidado de la primera infancia para que visiten hogares de poblaciones rurales o alejados de las grandes ciudades, y trabajen con familias en la comunidad. Sus principales características son:

- Educación a familias en salud y cuidado infantil.
- Actividades de estimulación que brindan apoyo y orientación a la familia para la educación de sus hijos.

### Chile. Jardín sobre Ruedas

La Fundación Integra de Chile creó este espacio para el trabajo con menores entre 2 y 5 años. Realiza talleres con los niños y las niñas, las familias y la comunidad; incluye programas radiales en una emisora local, conducido por una profesional en educación infantil. El Jardín sobre Ruedas consiste en un vehículo decorado y equipado con materiales didácticos. Parte de un centro aledaño a las localidades rurales y en él viaja una profesional en educación infantil y un conductor-animador comunitario, quienes realizan actividades educativas con los niños y sus familias.

### Chile. Centro Estacional

Está dirigido a hijos de trabajadoras de zonas agroindustriales y balnearias, entre los 2 y los 5 años de edad. Funcionan en la época de la cosecha, 3 ó 4 meses al año. El programa se desarrolla principalmente en locales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, en escuelas y en otros espacios comunitarios. Sus características principales son:

- Apoyo de una guía curricular específica para niños de zonas agrícolas.

- Es atendido por un equipo multidisciplinario junto con auxiliares de educación infantil (técnicos).
- Funciona en convenio con el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), las municipalidades, las organizaciones comunitarias, las ONG y otros organismos.

### Australia. Playgroups

Este programa se organiza en dos modalidades: *community playgroups* y *supported playgroups*. La primera consiste en sesiones informales en las cuales los participantes: madres, padres, abuelos, cuidadores, niños y bebés se reúnen en un ambiente acogedor, organizado y administrado por ellos. Los niños y las niñas pueden elegir entre una amplia gama de actividades que incluyen música, canto, juego, actividades artísticas y salidas pedagógicas. Algunas características son:

- Se realiza en lugares seguros para los niños y las niñas.
- Los espacios son comunitarios como centros de salud, centros de mujeres, guarderías, jardines infantiles, iglesias e incluso en las casas de los participantes o miembros de la comunidad.
- La modalidad *supported playgroups* es una estrategia de grupos de apoyo que ofrecen oportunidades para mejorar las relaciones entre padres e hijos, en aquellas familias que no pueden acceder convencionalmente al programa *playgroups*. Estos grupos tienen como propósito capacitar a las familias para apoyar el desarrollo de los niños pequeños, empleando actividades de juego y diversas experiencias que promueven su desarrollo.

### África. Club de Madres

Este programa fue diseñado como una alternativa para superar las barreras económicas y culturales de las niñas. Entre sus principales características se encuentran:

- Está conformado por la asociación de mujeres voluntarias que forman clubes de madres, apoyadas por el foro de mujeres (FAWEGAM) de la UNICEF.
- Entre sus objetivos se encuentra ampliar las oportunidades de formación de las niñas a quienes se les había negado el acceso a la educación.
- Promueve la participación de la comunidad.

### Panamá. Educación Inicial en el Hogar

Este programa es no formal e innovador; atiende niños y niñas menores de 6 años. Brinda la oportunidad a las madres animadores de ofrecer orientación a otras madres, padres u otros miembros de la familia sobre una serie de actividades diarias que les permite cambiar sus hábitos de vida, su com-

portamiento familiar, social y nutricional. La madre animadora es seleccionada por los miembros de la comunidad y capacitada por la Dirección Nacional de Educación Inicial de Panamá. Algunos de sus componentes son:

- Las madres animadoras son seleccionadas por la comunidad mediante votación; son las responsables del desarrollo del programa y asisten a los seminarios de capacitación.
- Se desarrolla por medio de talleres dirigidos a padres, abuelos, tíos, hermanos mayores o cualquier miembro de la familia responsable del cuidado de los niños y las niñas menores de 6 años, para orientarlos y apoyarlos en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Una experiencia similar se desarrolla en Camboya, denominada Home Based Early Childhood Programmes, liderado por madres escogidas por los aldeanos quienes asisten a reuniones de formación en las que aprenden ejercicios prácticos para desarrollar con los niños y las niñas en los hogares, el apoyo entre pares, y habilidades de resolución de problemas. Las reuniones de grupos de madres y sus hijos se llevan a cabo normalmente durante una hora a la semana, 24 semanas al año.

#### *Estados Unidos. Early Head Start*

Es un programa basado en la comunidad y enfocado en mujeres embarazadas y familias de bajos ingresos con bebés y niños pequeños hasta los 3 años. A través de la educación pretende: promover la salud prenatal en las mujeres embarazadas, mejorar el desarrollo de los niños de 0 a 3 años y promover el funcionamiento familiar saludable. Los servicios que proporciona incluyen: educación temprana con prácticas evolutivamente apropiadas; visitas al hogar, especialmente para familias con recién nacidos; educación de los padres y actividades entre padres e hijos; servicios de salud integral y de cuidado infantil de alta calidad.

#### *Bogotá. Proyecto ReCrea*

Mediante este se desarrollaron propuestas metodológicas y pedagógicas con las familias, los niños y las niñas residentes en Bogotá, afectados por el conflicto armado. Involucra procesos de formación y sensibilización a maestros, servidores garantes de la atención diferencial a esta población en la ciudad. Se convierte en una importante experiencia por cuanto concreta la política pública que busca acciones integrales, eficaces, con perspectiva diferencial, y capaces de transformar positivamente la vida de niños, niñas y familias víctimas la problemática mencionada.

#### *Bogotá. Salud a su Casa: Salud para Toda la Familia*

Es un programa de salud que desarrolla la Alcaldía Mayor de Bogotá a través de los hospitales de primer nivel de atención, con la dirección y rectoría de la Secretaría Distrital de Salud. Se fundamenta en la Atención Primaria Integral en Salud (APIS). Busca organizar servicios con énfasis en la promoción, la prevención y el manejo integral de las condiciones de vida de las personas, las familias y su entorno; en tal sentido, todas las acciones domiciliarias que se desarrollan están orientadas a mejorar sus condiciones de vida y a fortalecer el ejercicio de sus derechos. Algunos de sus características son:

- Acerca los servicios de salud a las familias más vulnerables de la ciudad.
- Realiza acciones de información, educación, comunicación y canalización a programas sociales y de salud
- Verifica de la asistencia de las familias a dichos servicios.
- Favorece la participación de las familias, creando y dinamizando espacios participativos que se conocen como “Núcleos de Gestión de la Salud”.

#### *Bogotá. Familias Positivas por el Derecho a una Vida Libre de Violencias y a una Ciudad Protectora*

Aborda de manera privilegiada la atención a familias en situación de vulnerabilidad, en promoción, prevención y protección integral de los derechos de las personas víctimas y sus familias, de delitos sexuales y violencia intrafamiliar. Adicionalmente, es responsable de la atención de niños y niñas y familias víctimas de violencia intrafamiliar y explotación sexual; garantiza el acceso a la justicia a través de las Comisarías de Familia; previene, reduce y evita las causas de la violencia intrafamiliar, los delitos sexuales y sus consecuencias, y establece métodos y procedimientos para la operación de los programas, proyectos y servicios.

#### *Bogotá. Línea 106*

La línea al alcance de los niños y las niñas es una importante red de apoyo para quienes la utilizan como medio real de participación en la ciudad. En este espacio se escuchan y validan las voces de niños, niñas y adolescentes, y se generan acciones de promoción, prevención y detección oportuna de situaciones que afectan la salud mental, así como la activación interinstitucional para la protección y restitución de sus derechos. La línea ofrece 24 horas de atención, posicionándola como un dispositivo de ciudad que aporta de manera directa a las intenciones institucionales dirigidas a la promoción de la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes.



### *Bogotá. Salas amigas de la Familia lactante en el ámbito laboral y comunitario*

En el ámbito empresarial o laboral se definen como una estrategia consecuente con la garantía del derecho a una adecuada alimentación y nutrición. Son espacios cálidos y amables, ubicados en entidades públicas y privadas, que ofrecen a las familias gestantes y lactantes que laboran en ellas conocimientos, apoyos profesionales y recursos técnicos que les permitan tomar una decisión informada para ejercer la lactancia materna y garantizar el derecho de los niños y niñas a una alimentación saludable.

En la modalidad comunitaria las salas amigas de las familias lactantes ofrecen a las madres lactantes y sus familias un espacio de apoyo y motivación a la lactancia materna, así como de formación y de participación. Apuntan a generar capital social y redes de apoyo a la lactancia materna que movilicen conocimientos, prácticas y recursos que brinden a las madres y familias un entorno favorable a la decisión por el amamantamiento de los niños y niñas.

### **Recomendaciones para atención integral a la primera infancia de 0 a 3 años en modalidades institucionales**

El diseño e implementación de programas de AIPI en la modalidad institucional en diferentes partes del mundo incorpora el trabajo intersectorial de entidades públicas y privadas que se interesan por prestar servicios de atención, educación y cuidado de calidad. Además estos programas aunque no se enfoquen en el trabajo directo con las familias, si reconocen el valor de trabajar corresponsablemente con ellas. Algunos programas institucionales que han sido exitosos en su diseño e implementación en diferentes países son:

#### *Chile. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)*

Es una institución del gobierno de Chile cuyo principal objetivo es dar educación integral gratuita a niños y niñas entre tres meses y cinco años de edad a través de diferentes programas de atención: jardín infantil clásico, jardín infantil familiar, jardín infantil para párvulos de comunidades indígenas, jardín infantil estacional, jardín infantil a distancia, jardín infantil laboral, jardín infantil patio abierto, jardín infantil a domicilio, sala cuna en el consultorio, entre otras. A continuación describiremos la modalidad de sala cuna en el consultorio, la cual es un referente del aporte del sector salud en la atención a la primera infancia.

Sala cuna en el consultorio: Atiende niños y niñas menores de tres años y se desarrolla en una sala del centro de salud especialmente habilitada para funciones educativas. Es llevado a cabo por una edu-

cadora de párvulos quien planifica, ejecuta y evalúa un programa dirigido a los niños y las niñas y orienta a los adultos encargados para realizar actividades educativas en el hogar (cada familia recibe un manual de apoyo). También se organizan talleres con los familiares de los niños y las niñas para potenciar su rol como agentes educativos de sus hijos. Funciona en un horario flexible fijado de común acuerdo con el adulto que lleva al niño o niñas al consultorio.

#### *Colombia. Buen Comienzo*

Este programa tiene como objetivo promover el desarrollo integral, diverso e incluyente, de los niños y las niñas entre los cero y los cinco años de edad, cualificando ofertas de atención al crecimiento y desarrollo desde la integración de servicios de educación, salud, cuidado, recreación y protección. Está constituido por un grupo Interdisciplinario de 40 profesionales en su sede central, quienes diseñan y ejecutan proyectos de intervención efectivos y perdurables para la Primera Infancia. Se implementa en entornos institucionales y familiares. A continuación describimos el entorno familiar por ser una alternativa de atención que desarrolla diversas estrategias de trabajo con las familias y la comunidad.

Entorno Familiar: Esta modalidad funciona a partir de encuentros organizados de la siguiente manera:

- Individual: Consulta médica de prevención de la enfermedad en el control prenatal, del crecimiento y el desarrollo, (1 consulta cada mes en gestación y 4 consultas en el primer años de vida)
- Colectiva: Estimulación sensorial, lúdica y artística.
- Complementación alimentaria, vigilancia nutricional. Apoyo emocional y social en la crianza.
- Familiar: Visita de acompañamiento en el hogar.

#### Otras estrategias:

- Estrategia “Palabras que Abrazan” y “mi primer equipaje”: fortalece el vínculo afectivo que incluye animación a la lectura en familia y pañalera para cuidados iniciales.
- “Había una Vez”: Servicios integrales para el bebé desde que está en el vientre de la madre.

Atención en áreas rurales y asentamientos urbano-marginales: se trata de realizar un fortalecimiento al papel de los padres, madres o adultos significativos, como formadores en el hogar. Se vincula a diferentes miembros de la familia en el acompañamiento al desarrollo de los niños y las niñas.

## Recomendaciones para AIPI de 3 a 5 años en modalidades familiares e institucionales

De acuerdo con la revisión documental internacional, nacional y distrital referida a modalidades de atención integral a los niños y niñas de 3 a 5 años y a sus familias, es común encontrar modalidades mixtas con un componente fuerte en educación inicial en centros o instituciones. La diferencia se enmarca en las estrategias que dichas modalidades implementan para no desvincular a la familia de la institución ni a la institución de la familia. Seguidamente se presentan algunas experiencias significativas.

### Medellín, Colombia. Buen Comienzo

Este programa funciona en entornos institucionales y familiares. Los entornos institucionales tiene como objetivos principales la atención diaria con educación inicial, nutrición, cuidado y desarrollo lúdico; promoción de prácticas y hábitos saludables; interacciones en ambientes seguros y sanos; promoción de la participación de niños y niñas en su propio desarrollo; desarrollo de competencias para la vida, y experiencias desde expresiones del arte, la palabra y el juego.

### Cali, Colombia. Programa saberes

Saberes es un programa de educación inicial dirigido a sectores de prioridad social y construido en articulación con la política pública de atención a la primera infancia. Este programa está basado en la circulación de conocimientos e ideas para modificar las miradas sobre la infancia y promover innovaciones en la educación inicial. Algunas estrategias contempladas en el programa son:

- *Los Nichos-Todo un Cuento.* Los nichos de lectura, juego y representación, hacen parte del programa Saberes para fortalecer el desarrollo de la primera infancia al reconocer el mundo del juego y la palabra como expresión de la niñez. El módulo está dirigido a los grupos de trabajo que apoyan a los agentes educativos de la primera infancia, y lo integran capítulos que contienen aspectos conceptuales y metodológicos. El primer tema que aborda es el significado de nichos en hogares comunitarios y aulas de transición. Luego se describe la importancia de la lectura, el juego y la representación y finalmente se habla de las narrativas del nicho como equipaje de vida.
- *Los nichos en los hogares comunitarios y aulas de transición.* Permiten otra manera de estar en el hogar comunitario o en la escuela. Son formas de interacción que potencian las capacidades de los niños y las niñas. Abre espacios para el juego, con un significado profundo para la formación de los niños y las niñas en todas sus dimensiones. Transforma la estética de los

espacios y abre posibilidades a través de libros, fotos, objetos, juguetes y canciones e imágenes.

- *Nichos Viajeros.* Esta estrategia es un cambio a la dinámica de hogares comunitarios y aulas de transición. Se trata de promover la comunicación e interacción entre los niños, las familias y las instituciones, como una forma de hacer realidad la atención a la primera infancia como asunto de todos. Pretende dar respuesta a la pregunta ¿Usted qué puede aportarle al nicho?, la familia o los agentes educativos pueden llevar objetos propios que aporten al nicho, pueden desfilan objetos, costumbres, relatos, canciones de diferentes regiones. Pueden vincularse mamás, papás, abuelos, líderes y personas de la comunidad que quieran intercambiar sus saberes y ponerlos a disposición de actividades pedagógicas específicas.
- *La lectura en los nichos.* Los procesos lectores no se refieren únicamente a textos escritos. Se leen textos verbales o no verbales, se negocian sentidos, para lo cual se hace uso de todo el bagaje de experiencias, hipótesis, conceptos y motivaciones, en un contexto cultural. Los nichos dan la posibilidad de conectar a los niños y las niñas con diversas formas de lectura, sin importar que otras personas presten su voz, su escritura y sus propias historias.
- *Juego y representación en los nichos: los nichos dan la posibilidad de jugar y expresarse a través del juego.* Los niños pueden transformarse en héroes con hazañas inolvidables, ocupar otros lugares, ser monstruos, convertirse en camión y todo lo que la imaginación les permita crear. El juego es un ensayo que prepara para la vida y capacita. Se actúa de diversas maneras a través de él y todo se puede en él. Esta es la valiosa importancia que tiene en el desarrollo infantil al proporcionar seguridad y confianza en sí mismos y poder enfrentar más adelante situaciones reales.
- *Narrativas del nicho-un equipaje de vida.* La estrategia está diseñada para que el nicho se convierta en miradas intencionales en las narrativas visuales, orales y escritas, que se entrecruzan y contribuyen a la construcción del ser.

### Colombia. Programa Televisivo Educativo: "Verde Manzana Magazín Infantil"

Este programa promueve la reflexión sobre la educación, con el interés de crear acciones para la sociedad que suplan las carencias de apoyo tecnológico y material didáctico, de una manera integrada, secuencial, significativa y lúdica. Su objetivo principal es incentivar el conocimiento, la creatividad y la crítica valorativa en un espacio lúdico e innovador de apertura a la ciencia y la tecnología. La metodología está basada en el aprendizaje significativo mediante el uso de la estrategia de medios de comunicación

en educación inicial por medio de un magazín infantil educativo, creado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y producido por Televideo S.A., con 57 programas de 25 minutos, transmitidos por un canal nacional.

#### *Colombia. Colorín ColoRadio*

Este programa corresponde a una estrategia radial que funciona en una emisora infantil de Bogotá. Su interés es llegar a los niños y las niñas para lograr la felicidad, la alegría, la compañía, la tranquilidad y muchos valores más, necesarios para la infancia en nuestro país. Colorín ColorRadio busca captar y sostener la audiencia infantil, diseñando siempre una programación respetuosa y estimulante, con el ritmo propio de los niños, en un día normal. La emisora maneja el concepto de que es hecho para niños por los propios niños, son ellos quienes establecen en muchos casos la orientación de los diversos programas que se emiten.

#### *Chile. Jardín Infantil Patio Abierto*

Esta estrategia está dirigida a niños y niñas entre tres y cinco años que no tienen acceso al sistema educativo y que pertenecen a sectores urbanos. Se desarrolla los días sábados en los patios de aquellos establecimientos que funcionan de lunes a viernes. El trabajo es desarrollado por una educadora de párvulos con la participación de monitores capacitados para desarrollar las actividades con los niños y las niñas. El trabajo se complementa con visitas a los hogares de los párvulos, encuentro grupales de trabajo entre adultos y guías educativas para desarrollar en el hogar.

#### *Estados Unidos. Head Start*

Este programa tiene como propósito impulsar la preparación escolar de la población infantil que proviene de familias de bajos recursos a partir de servicios diseñados para responder a las necesidades de cada niño y niña, respetando su herencia étnica, cultural y lingüística. Algunas características del programa son:

- Contribución de la población beneficiada con aportes en horas de trabajo voluntario y donaciones.
- Ofrecer servicios integrales en salud, educación y apoyo familiar y los que, a través de evaluaciones familiares, hagan falta.
- Promover relaciones cercanas entre padres y niños para establecer las bases de la colaboración entre el hogar y la escuela.
- Su trabajo se fundamenta áreas de desarrollo de la primera infancia: desarrollo social y emocional, servicios de salud de los niños y las niñas, prácticas de crianza, apoyo a la preparación escolar temprana en diversos componentes como

lenguaje, literatura, cognición y conocimiento general.

#### *Filipinas. Programa de PSA-on-the-Air, titulado Pamilyang Pinoy sa Himpapawid (Familia de Filipinas al aire)*

Los padres en zonas muy remotas que no pueden beneficiarse de los programas presenciales que ofrecen en ese país, tienen la oportunidad de escuchar en directo los programas de crianza de los hijos en las estaciones de radio o los que han sido grabados.

#### *Panamá. La Familia Amaya y su Sabia Guacamaya (programa radial)*

El programa se propone mediante una red de emisoras locales, regionales y nacionales entregar programas con temas, contenidos y orientaciones metodológicas que apoyen a la familia y a la comunidad favoreciendo la estimulación de la infancia menor de 6 años, de acuerdo a las características socio-culturales de cada región.

#### *Jamaica. Radio Jamaica (RJR)*

Radio Jamaica (RJR) es un socio de UNICEF en la producción de una función de 15 minutos, “Vamos a hablar de crianza” (Lets Talk Parenting), sale al aire dos veces por semana. Ofrece consejos útiles para los padres jamaicanos y utiliza situaciones hipotéticas, así como los servicios de consejeros, psicólogos y profesionales de trabajo social para destacar diversas preocupaciones de los padres.

#### *México. Proyecto Trabajando Juntos*

Es el primer proyecto experimental de desarrollo e investigaciones desarrollado en México, que tiene como uno de sus objetivos centrales diseñar y evaluar una metodología de educación a distancia para atender a niños y niñas de 1 a 5 años, en zonas urbano marginales, a través de sus padres. Este es un proyecto de la Atención Integral en Sectores Sociales Prioritarios para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación Inicial perteneciente al Proyecto Multinacional MED-OEA 2000 y que promueve el “Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación” La metodología del proyecto fue de dos tipos: (1) A distancia: a través de las clases por radio y de consultas por teléfono (2) Presencial: a través de intercambios de experiencias con las madres y los niños, cada quince días.

#### *Estados Unidos National Center for Infants, Toddlers and Families (Zero to Three)*

Desarrolla una serie de Podcasts llamada Little Kids, Big Questions, y está pensada para las familias. Esta serie de entrevistas cortas explica la investigación del desarrollo de la primera infancia y brinda ideas sobre prácticas que las madres, padres

y otros cuidadores pueden adaptar a las necesidades de sus propios hijos y familias. La serie de podcasts es financiada por la ‘Fundación MetLife’ y está disponible en el sitio web del Centro, no es clara la información acerca de otras formas de difusión de las entrevistas.

En síntesis los programas que han resultado exitosos tanto en las modalidades familiares como institucionales son aquellos que se caracterizan por:

- Empoderar a las familias y comunidades de manera que se permita y reconozca su participación en la toma de decisiones relacionadas con los servicios que se brindan a los niños y las niñas.
- Realizar programas de educación a familias y comunidad que se construyan a partir de los saberes y experiencias propias de cada grupo social y cultural.
- Promover la participación de los niños y las niñas en los diferentes procesos que se realizan, visibilizando su voz desde los primeros años.
- Contar con equipos interdisciplinarios de apoyo, especializados en atención a la primera infancia y que brindan un acompañamiento permanente a las comunidades (nutricionistas, pediatras, enfermeras, psicólogos, maestras, odontólogos, trabajadoras sociales, entre otros).
- Llegar a zonas rurales y alejadas de las capitales o ciudades intermedias
- Alcanzar altos niveles de cobertura sin descuidar la calidad
- Ser recursivos y creativos en la generación de materiales para trabajar con los niños y las niñas. La dotación y construcción de materiales para el trabajo pedagógico incluye un esfuerzo cooperativo entre los entes gubernamentales distritales, locales, las familias y la comunidad.
- Tener un enfoque inclusivo y diferencial.
- Lograr una articulación eficiente entre diferentes sectores.
- Gestionar de manera efectiva recursos.
- Usar de los medios de comunicación para hacer divulgación, campañas educativas dirigidas a la comunidad en general.
- Generar estrategias para favorecer el tránsito de los niños y las niñas, de las diferentes modalidades de educación inicial en la AIPI a la escolaridad formal, para que no se generen desajustes y rupturas fuertes en los niños y las niñas.
- Construir currículos integrados que sean evolutiva y culturalmente apropiados.

Las recomendaciones que presentamos a partir de ejemplos de experiencias y programas reconocidos nos llevan a plantear algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta para garantizar la educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia en el contexto bogotano:

- La implementación de modalidades mixtas, que articulen los entornos institucional y familiar para los niños que no tienen acceso a ningún programa de atención integral (como el caso de Jardín Infantil Patio Abierto de Chile), son una alternativa que permite responder a las necesidades de atención y educación en el Distrito. Esto implica para Bogotá, contar con un sistema de información y caracterización sobre la cobertura y calidad de los servicios, teniendo en cuenta los informes estadísticos reportados en seguimientos a los planes de desarrollo.
- Como una manera de facilitar la transición que viven los niños, las niñas y sus familias, entre las modalidades de educación inicial y las Instituciones Educativas Distritales (IED) que los atienden a partir de los tres años, es necesario dar continuidad a las alianzas o apadrinamiento de las IED (de acuerdo con las normas técnicas vigentes) con los jardines infantiles aledaños en ubicación. Este apadrinamiento podría evitar las rupturas abruptas que generan los cambios entre escenarios educativos y que afectan emocional y afectivamente a los niños y sus familias. Además, permitiría tener una perspectiva evolutiva del desarrollo que responda a las necesidades individuales identificadas durante dichas transiciones.
- Como una manera de suplir las demandas de infraestructura requeridas para lograr la cobertura de todos los niños y las niñas de Bogotá y como parte de la responsabilidad social que compete a todas las instituciones públicas y privadas del Distrito, las constructoras deben contemplar en sus proyectos de urbanización, espacios para el funcionamiento de jardines infantiles, que cumplan con los estándares de calidad establecidos por la Secretaría de Educación Distrital. La operación de estos escenarios puede estar a cargo de la SDIS, con aportes de las familias de los niños que allí se matriculen.
- Alentar a las empresas a crear espacios de cuidado infantil para los hijos de sus empleados y para los niños de la comunidad que la rodea. Esto puede plantearse como una forma de brindar beneficios tributarios a las empresas que construyan estos espacios en sus instalaciones. Su operación puede ser cofinanciada entre la empresa privada y el sector público educativo. Ejemplos de este tipo de ofertas se encuentran en países como Canadá y Colombia, con los Hobbies empresariales del ICBF.
- Explorar alternativas familiares y comunitarias de atención integral a niños y niñas de la primera infancia, tales como ‘preescolar sobre ruedas’ o ‘encuentros familiares y comunitarios con expertos’, para ampliar la cobertura, apoyándose en las organizaciones locales. Se pueden aprovechar mejor los escenarios locales y acercar a las comunidades a los conocimientos



y prácticas especializados en torno a la atención integral, el desarrollo infantil, la educación inicial, entre otros temas, acumulados por expertos de las entidades administrativas de la política de atención integral y las universidades que operan en el Distrito Capital.

- Abrir los grados de pre jardín y jardín sólo en los establecimientos educativos distritales públicos y privados, que garanticen el cumplimiento de los estándares de calidad de la atención integral, tal como lo establece el proyecto 901 de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

## Recomendaciones a los modelos y las prácticas pedagógicas en educación de niños y niñas de 3 a 5 años

### Modelos

Como se mencionó en las orientaciones conceptuales sobre modelos y prácticas pedagógicas en educación inicial, un modelo está constituido por diversas dimensiones que representan lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichas dimensiones pueden ser: una concepción de niño y niña, de aprendizaje, un reconocimiento del contexto social y cultural, determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones de enseñanza, unos medios para potenciar esas estrategias, una vía para adecuar o modificar la situación a los diversos contextos y un estilo de profesor coherente con la apuesta filosófica y pedagógica del centro educativo (Morán, 2008).

En todas las modalidades de educación inicial en el marco de AIFI debe existir una reflexión en torno a los modelos pedagógicos en primera infancia que contemple las dimensiones mencionadas. A continuación se presentan algunos testimonios que evidencian las diversas interpretaciones que existen frente a este tema:

Bueno nuestro modelo pedagógico, bueno el modelo pedagógico institucional, nosotros tenemos en lo que es el preescolar, que es [...] de enseñanza precoz. Nuestro modelo básico está, pues, lo que es el método Dogma, pero con el énfasis obviamente en enseñanza precoz de la doctora Magdalena Granés. Entonces, nuestro método como tal, es enseñanza precoz, ¿a partir de qué?, del goce del niño lector, que es lo que nosotros manejamos como herramienta y como multimedia, para el desarrollo de todos los procesos (Coordinador).

\*\*

Nuestro modelo, el constructivista (Coordinador).

\*\*

En este momento nos regimos por la planeación con los momentos pedagógicos y a las dimensiones. Le apuntamos también a que ese tipo de actividades estén encaminadas a la pedagogía conceptual, que es el modelo pedagógico que trabaja la institución y como casi

siempre los niños van para primero, entonces la idea es que no lleguen como muy perdidos sino que tratamos de conectar todo (Docente).

\*\*

Un poquito de lo que habla Paulo Freire es la pedagogía del oprimido, oprimidos somos todos pero hay que sacarlos de eso (Docente).

\*\*

Yo en algún momento te decía que es un modelo que se podría decir que está en construcción; es un modelo que es holístico en términos de que nosotros no nos casamos o no podemos decir que todo lo que se trabaja en el colegio es constructivista; no lo es. No podemos decir que es conductista porque hay unas partes en términos que sabemos que toda acción tiene una reacción [...] No decimos que es holístico por salirnos, que tenemos de todo y no tenemos de nada; no, porque muchos de los modelos están montados desde el humanismo neto y desde nuestras concepciones consideramos que no todas las cosas que se hacen son propias del ser humano porque sí [...] Entonces, en esa medida, hay cosas que se rescatan y que son muy valiosas en cada uno de los modelos pedagógicos que hay [...] En esa medida, es holístico pero, insisto, no es por decir que tenemos de todo y no tenemos nada (Coordinador).

\*\*

Profesor 1: En el papel hay un modelo que se llama “enseñanza para la comprensión”... Profesor 2: El modelo educativo se llama “enseñanza para la comprensión” que es de los papeles que tenemos acá, pero que lo estamos aplicando, no. Profesor 3: El propósito es que se comuniquen, que se desarrollen con la comunicación, que sepan desenvolverse en la vida (Grupo focal).

\*\*

El modelo pedagógico responde a las áreas de desarrollo, la Ley General de Educación, decreto 1860, la programación neurolingüística donde el niño trabaja autonomía, lúdica, afecto y enseñanza precoz con un proceso psicopedagógico evaluativo (Revisión documental).

Además, dentro de la reflexión que se realice sobre los modelos pedagógicos en primera infancia se recomienda que se promueva la reflexión sobre el concepto de niño y niña y sobre la educación inicial. A continuación se presentan testimonios de coordinadores y maestros de diferentes instituciones que ilustran un panorama diverso en torno a la concepción de niño y niña.

El concepto de niño que hemos construido es un concepto que se ha vuelto casi que universal y es que cada niño es un ser único; cuando se habla de inclusión, también tiene que ver con eso, entender cada niño es diferente del otro, así todos tengan la misma edad. El jardín apunta a respetar esas diferencias. Entendemos la infancia como una etapa propia del desarrollo humano, es una etapa en la que se tiene unos requerimientos y unas necesidades específicas. Entendemos al niño y a la niña como un sujeto que tiene sus propias concepciones, tiene sus propios saberes; no asumimos al niño como un ser vacío y que hay que darle una serie de conocimientos, no, sino que partimos acerca de que cuando llegan al mundo, incluso, ya vienen con algunos saberes, hasta en lo cultural pareciera que ya vinieran con cierta carga

pero también de sus saberes. Como un sujeto que construye de conocimiento, que tiene sus propias opiniones, que tiene sus propias percepciones, que aporta, un sujeto con el que se interactúa (Coordinador).

\*\*

¿De niño en general que concepción tenemos? Bueno la concepción que nosotros tenemos es que los niños son los seres integrales; manejamos todo lo que es la parte cognitiva, todo lo que es la parte afectiva, todo lo que es la parte de física y todo lo que es la parte espiritual; no podemos concebirlo como cosas separadas, tal vez metodológicamente, pues, se hace en algún momento dado, pues, para organizar los planes de estudio y hacer, pues, el trabajo diario. Pero, sí, la concepción que tenemos, es de un ser integral, de un ser individual, único, con características especiales, irrepetible. Por eso insistimos en el momento en que se trabaja con los niños, que se mire, pues, no todo el proceso general que puede llevar un grupo, sino que nos detengamos un poquito en cuáles son, digamos, como las habilidades y las fortalezas que puede tener cada niño, porque no todos aprenden al mismo ritmo, a no todos les gusta lo mismo, no todos tienen las mismas habilidades para lo mismo. Entonces, a veces, en esa actividad diaria sí se suele perder como eso, de que a todos impartirles como la misma instrucción, como que a todos tratarlos de la misma manera, evaluarlos de la misma forma. Entonces, pues, nosotros tratamos de que eso no sea así; por eso tratamos de ver cada niño como algo especial y mirar sus procesos de desarrollo, más que todo (Coordinador).

\*\*

Es un ser humano integral. El niño no aprende por pedazos, es un ser humano que siente, que tiene deseos, que aprende, que también se expresa. Es un ser humano que aprende rápidamente. Yo me cuestiono en qué momento el niño deja de aprender, dónde el niño deja de ser niño antes de llegar a la primaria o en preescolar, y dónde lo volvemos adulto sin ser adulto (Docente).

\*\*

Es difícil porque tanto el niño, como la niña hoy en día, hay niñas bruscas, niños delicados. Lo único es por su sexualidad es lo único que los diferencia, porque en cuanto a temperamentos y gustos hay muchas cosas en común entre ellos. Entonces, ahorita, digamos, de diferenciarlos así por sexualidad, de pronto que los niños son curiosos, se miran, a ver qué es esto, a ver esto para qué es, tanto el niño como la niña. No se me ocurre como describirlo no se me ocurre como serio (Docente).

\*\*

La primera vez que vienen al jardín, vienen nulos; nosotros les enseñamos mucho, les enseñamos a que aprendan los valores; enseñarles desde que aprendan a manejar un lápiz hasta que aprendan a escribir, a ser independientes (Docente).

\*\*

En esta institución se entiende por educación inicial, bueno, no solamente la que se da, como decíamos acá, porque, pues, los niños llegan de 5 años, y la educación inicial inicia, pues, desde el vientre ¿no? Así como la propaganda “De Cero a Siempre”, es cierto. Es cierto por lo que es la experiencia que el chico tenga con estos primeros años, son determinantes para el resto de su vida. Entonces nosotros pensamos eso. Siempre se ha dicho que la educación inicial es esa que se inicia de 0 a 5 ó 6 años, que es cuando terminan los niños el preescolar, ciclo inicial, pues es algo diferente (Docente).

## Prácticas

### *Currículos y prácticas evolutiva y culturalmente apropiadas*

De acuerdo con Zabalza (2003), el currículo en educación inicial constituye la oferta formativa particular que se pone a disposición de los niños, las niñas y sus familias. Cada modalidad o entorno educativo se compromete a desarrollar el currículo que tiene propuesto para garantizar que todos los niños y las niñas alcancen los beneficios que un buen entorno educativo está en condiciones de ofrecerles.

En este sentido, la idea de currículo en la educación inicial tiene un aporte importante a la organización de las actividades de atención y trabajo educativo con niños pequeños. Está relacionada con aspectos como, por ejemplo: qué necesita un niño pequeño para desarrollarse adecuadamente, cómo están organizados los espacios físicos donde transcurre su tiempo, qué tipo de materiales se les ofrecen, cómo están distribuidos y para qué se usan, cuáles modelos de trabajo circulan en los entornos educativos; y cuáles se considera que son las principales necesidades que tienen los niños en la primera infancia, entre otros.

Estas cuestiones demuestran que se debe comprender que todas las esferas del desarrollo y del aprendizaje de los niños se interrelacionan. Un currículo apropiado para el desarrollo se cimenta en lo que se sabe sobre las interrelaciones y las secuencias de ideas, de modo que las capacidades e interpretaciones posteriores de los niños puedan construirse sobre las ya adquiridas; esto implica asegurarse de que los objetivos y las experiencias sean adecuados para su aprendizaje y desarrollo, y suficientemente estimulantes para fomentar su progreso e interés.

Es necesario que las experiencias de aprendizaje de los niños durante la primera infancia (desde el nacimiento hasta los 8 años de edad) estén mucho mejor integradas y secuenciadas. En este sentido, la planeación e implementación de prácticas evolutiva y culturalmente apropiadas deben ser sensibles al desarrollo, lo cual implica que los maestros conozcan bien a los niños y les permitan lograr objetivos estimulantes y alcanzables. Todas las prácticas de enseñanza deben ser apropiadas para la edad de los niños y su estado de desarrollo, ajustadas a ellos como individuos únicos, y deben responder al contexto social y cultural en el que viven.

De acuerdo con Flórez y Medina (2011), las prácticas evolutiva y culturalmente apropiadas son interacciones sociales con intención pedagógica entre un adulto y un niño, guiadas por la pauta que ofrece el desarrollo de las acciones y las capacidades en este último (Cuervo, Flórez & Acero, 2004; Flórez, Arias & Castro, 2010; Flórez et al, 2009). Estas prácticas tienen las siguientes características:

- Constituyen un conjunto de acciones intencionales dirigidas al logro de objetivos específicos en el aprendizaje.
- Este conjunto de acciones se organiza de modo tal que pueda tener en cuenta los intereses, los razonamientos, los sentimientos y las inquietudes propias del niño en su momento de desarrollo.
- Están en función de las acciones y los conocimientos que el niño ha consolidado previamente para el desarrollo de nuevas ideas, procedimientos, acciones, entre otros.
- Persiguen un objetivo claro aunque no repite estrictamente procedimientos de la misma manera para todos los niños y para todas las situaciones.
- Son acciones articuladas, espontáneas y planeadas al mismo tiempo. Espontáneas por ser sensibles a las situaciones específicas que los aprendices se plantean a cada momento, y planeadas por obedecer a una estrategia y a logros previamente pensados.
- No ignoran la comprensión lograda por el otro y la interpretan como un nivel de aproximación a la comprensión convencional.
- Articulan razonamiento y acción en un conjunto en el que ambas se alimentan mutuamente. La teoría brinda elementos a las acciones y las acciones alimentan la teoría.
- Estos currículos y prácticas, al ser sensibles al desarrollo, ponen en práctica enfoques de reconocimiento a la diversidad e inclusión, y aportan para la consolidación de las políticas públicas dirigidas a la educación inclusiva.

### *Currículos con enfoque diferencial y educación inclusiva*

Tanto en el ámbito internacional como en el nacional, en los lineamientos para direccionar las prácticas pedagógicas aparece de manera constante la formulación de políticas para garantizar el acceso, la permanencia, la equidad y la calidad de la educación. En este contexto, el derecho a la educación y el fomento de la igualdad se han tratado de buscar desde la concepción y práctica de dos enfoques: el diferencial y el inclusivo, con el fin de brindar a todo tipo de población vulnerable una educación óptima.

El *enfoque diferencial* parte del reconocimiento de la diversidad de los individuos y los grupos sociales, enfatizando en las personas que pertenecen a poblaciones que, por razones históricas, políticas y económicas, han sido discriminados y excluidos de los beneficios del desarrollo, como el acceso a bienes y servicios básicos. En este enfoque se propone que, teniendo en cuenta las características de cada grupo poblacional, se den respuestas y soluciones diferenciadas; por tanto, es importante el análisis de las condiciones de vulnerabilidad de los grupos, la especificidad de sus circunstancias y el estudio de

los factores que generan exclusión tanto en la escuela como en los demás espacios sociales.

Por su parte, el *enfoque inclusivo* se enmarca dentro de una teoría del desarrollo social, de la calidad de vida y del bienestar que asume que el Estado tiene la obligación de garantizar a todas y todos los ciudadanos el ejercicio de los derechos fundamentales. La inclusión en la primera infancia encarna los valores, las políticas y las prácticas que apoyan el derecho de todo niño, niña y de su familia, independientemente de su capacidad, a participar en una amplia gama de actividades y contextos, al ser reconocidos como miembros de las comunidades y de la sociedad.

En este sentido, el enfoque inclusivo enfatiza en la necesidad de que todas y todos los niños, las niñas y sus familias ingresen a las modalidades de educación inicial en condiciones de igualdad, equidad e inclusión; es decir, en entornos educativos que aceptan la diversidad de los seres humanos, que tienen en cuenta sus necesidades de aprendizaje y sean lo suficientemente flexibles para adaptarse a lo que cada uno necesita para lograr el pleno desarrollo de sus capacidades y alcanzar su máximo potencial, desde un principio de equidad. Además, se ha reconocido que las experiencias inclusivas para los niños, las niñas y sus familias favorecen el sentido de pertenencia y las relaciones sociales positivas.

Las características de la inclusión que se pueden usar para identificar los programas para la primera infancia de alta calidad son: el acceso, la participación y el apoyo (NAEYC, 2009):

- *Acceso*. Significa que proporciona una amplia gama de actividades y ambientes para todos los niños mediante la eliminación de barreras físicas, y ofrece múltiples formas de promover el aprendizaje y el desarrollo.
- *Participación*. Implica el uso de una variedad de estrategias pedagógicas para promover la participación en actividades de aprendizaje y de juego, y un sentido de pertenencia para cada niño y niña.
- *Apoyos*. Se refiere a los aspectos más generales del sistema, tales como el desarrollo profesional, los incentivos para la inclusión y las oportunidades para la comunicación y la colaboración entre las familias y los profesionales, de manera que se asegure la inclusión de alta calidad.

A partir de lo anterior, se reconoce que tanto el enfoque inclusivo como el diferencial valoran la diversidad humana y consideran que las dificultades para el aprendizaje no se deben a una condición del sujeto sino a las barreras que se construyen en su interacción con una sociedad excluyente. En los dos enfoques se considera que los entornos de educación inicial deben transformarse para reconocer las capacidades y los aportes de las personas (niños, niñas, familias, profesionales, entre otros) pertenecientes a estos grupos poblacionales, y flexibilizar los currícu-

los y las prácticas para dar respuesta a las necesidades educativas particulares.

En este sentido, es posible crear un enfoque combinado que integre las dos perspectivas. Dada la complejidad de las dinámicas de exclusión que buscan eliminarse con la educación inclusiva, en muchos casos, una forma adecuada de inclusión y garantía del derecho a la educación podrían ser las adaptaciones con enfoque diferencial (por ejemplo, en el caso de la discapacidad, todas aquellas transformaciones de la infraestructura y de los materiales didácticos), sin olvidar la necesidad de crear currículos y planeaciones de actividades en las cuales puedan participar tanto los grupos que se busca incluir como los demás estudiantes. La forma en la cual se sopesen cuándo y cómo enfatizar en la diferencia, y cuándo y cómo en la igualdad, depende de la sensibilidad para aceptar que somos distintos, pero que, a la vez, tenemos los mismos derechos con distintas demandas a la hora de ejercerlos.

### *A manera de reflexión*

Desde su nacimiento, los niños y las niñas empiezan el recorrido hacia la construcción de significados socialmente compartidos. En los primeros años de vida, sin procesos de instrucción formal, en contextos naturales, van desarrollándose y aprendiendo, de acuerdo con su experiencia; su mente-cerebro va configurándose de manera particular y única. Esta configuración depende de la interacción entre factores biológicos y ambientales. Como lo señalan Mustard (2006) y Tomasello (2007), es como una danza armónica en la que se entrelazan la herencia biológica y la herencia cultural. Estos saberes no sólo se refieren a la construcción social de conocimiento en diferentes dominios específicos, sino a saberes relacionados con el sistema de valores, con las maneras para resolver conflictos, con el desarrollo de la autonomía, con la participación, con la autoestima, es decir, con la construcción de identidad y de ciudadanía en una sociedad. Esta construcción de conocimientos está íntimamente relacionada con las emociones y los sentimientos que acompañan cada experiencia.

Teniendo en cuenta que la educación, entre otras misiones, debe propender por la universalización de ciertos saberes fundamentales construidos por la humanidad y que llegan a ser parte de la herencia cultural y social de la especie, en la realidad se aprecia que existen fuertes inequidades en la distribución social de estos saberes y fuertes rupturas relacionadas con las maneras como el niño aprende. Por un lado, los aprendizajes de los niños dependen de las oportunidades que se les ofrezcan para tener contacto y participar en prácticas sociales que despliegan diferentes oportunidades para movilizar, de manera articulada, diferentes tipos de pensamientos; esta movilización solo se puede lograr si se parte

de las necesidades y los intereses y de las expectativas sociales.

Por otro lado, en los contextos naturales, los niños aprenden, construyen conocimientos, a partir de su experiencia, de manera holística, integral. Ellos y ellas no segmentan su mente-cerebro para separarlo en dimensiones o en áreas de conocimiento. Inicialmente, aprenden en los diferentes contextos de socialización en los que crecen y van construyendo saberes sin tener conciencia de las fragmentaciones analíticas que hacemos los adultos sobre lo que deben aprender. Su mente-cerebro configura redes de relaciones. Sin embargo, cuando los niños y las niñas llegan a instituciones de educación inicial, pareciera ser que todo es fragmentado.

A continuación presentamos una transcripción de una conversación entre un niño de 3 años y medio con su mamá:<sup>5</sup>

Mamá: Hijo, está bien, ahora come.  
 Hijo: Este pulpo, ¿no es de verdad?, ¿no?  
 M: No.  
 H: Entonces, él no habla ni tiene cabeza ¿no? (pausa)  
 ¿En dónde está su cabeza?  
 M: No tiene cabeza, solo es parte del pulpo cortado.  
 H: ¿Y la cabeza está en el mar?  
 M: Está en la pescadería.  
 H: ¿Un hombre lo cortó? ¿Así? (El niño simula estar cortando algo).  
 M: Sí, lo cortó. H: ¿Por qué?  
 M: Para que podamos comerlo, si no tendríamos que comerlo entero.  
 H: Pero, ¿por qué?  
 M: Para comerlo, igual que cortan las gallinas...  
 H: ¿Las gallinas? Nadie come gallinas.  
 M: ¿Nadie come gallinas?  
 H: Las gallinas son animales.  
 M: Entonces, cómete la papa.  
 H: Solo papa y solo arroz...  
 M: Esta bien.  
 H: Los pulpos son animales. Todos esos son animales, los peces son animales, los pulpos son animales, las gallinas son animales, las vacas son animales, los puercos son animales.  
 M: Pues, sí.  
 H: Entonces, cuando comemos a los animales, ¿ellos mueren?  
 M: Para que podamos comerlos, amor.  
 H: Pero, ¿por qué mueren? ... No me gusta que ellos mueran. Me gusta que sigan de pie, felices.  
 M: Entonces, ya no volveremos a comer carne, ¿está bien?  
 H: Está bien. Esos animales debemos de cuidarlos, no comerlos.  
 M: Tienes razón, entonces come tu papa y tu arroz. -La madre empieza a llorar-  
 H: ¿Por qué estas llorando?  
 M: No estoy llorando, es solo que me tocaste el corazón.  
 H: Entonces, hice algo lindo.  
 M: Ahora come, no es necesario que te comas el pulpo, ¿ok?  
 H: Está bien.

<sup>5</sup> Esta transcripción es de un video disponible en youtube, en el siguiente enlace: <http://youtu.be/djwbxUV-uMo>



La anterior conversación es un buen ejemplo de una construcción social de escenarios educativos que coloquen al niño y a la niña en el centro y que favorecen, de manera articulada, diferentes tipos de pensamiento:

- *Pensamiento emocional*: autoestima, confianza, empatía, expresión asertiva de sentimientos y emociones, comprensión de las emociones propias y ajenas, entre otros aspectos.
- *Pensamiento ético y ciudadano*: construcción de identidad, autonomía, toma de decisiones, participación, reconocimiento de deberes y derechos, autorregulación, construcción de valores como el respeto, la solidaridad, solución de conflictos, entre otros.
- *Pensamiento artístico y estético*: apreciación de los lenguajes artísticos, la música, la pintura, el dibujo, el teatro, la literatura, entre otros.
- *Pensamiento corporal*: cuidado del cuerpo, higiene, hábitos de alimentación saludable, actividad física, movimiento corporal.
- *Pensamiento comunicativo-lingüístico*: interactuar con uno mismo y con los demás, comprender las diferentes formas de comunicar, escuchar, hablar, leer y escribir, el lenguaje para aprender.
- *Pensamiento matemático*: clasificar; realizar seriaciones; establecer correspondencias; pensar estratégicamente; formular, representar y resolver problemas relacionados con la cantidad, el volumen, las formas y las dimensiones.
- *Pensamiento temporo-espacial*: comprensión de la historia; reconstrucción de acontecimientos, propios o ajenos, del pasado; interpretación; relación entre tiempo y espacio.
- *Pensamiento filosófico y científico*: formular preguntas sobre los fenómenos del mundo, resolver los interrogantes a través de procesos de búsqueda.

Todos estos pensamientos, y otros, como el ecológico o el humanístico, coexisten de manera articulada en la mente de los niños. Con la ilustración que presentamos en la gráfica queremos dar una idea de dicha articulación entre los diferentes tipos de pensamiento que entran en acción ante situaciones de aprendizaje, sin desconocer la influencia que tienen los diferentes entornos y las oportunidades que le brindan para su desarrollo. Como se señaló, todas las esferas del desarrollo y del aprendizaje de los niños se interrelacionan, y están fuertemente vinculadas con la esfera emocional.

Esta nueva comprensión del aprendizaje y el desarrollo como esferas que se relacionan, invita al diseño de currículos integrados que se diseñen a partir de las preguntas, de los intereses y las necesidades de los niños y las niñas, que formulen experiencias significativas en las que estén involucrados los diferentes tipos de pensamiento y se les brinden oportu-

nidades para aprender. Esta conceptualización de currículo se puede realizar a través de pedagogías basadas en proyectos, en solución de problemas o en tópicos generativos, entre otras afines.

## Formación y cualificación del talento humano

En este sentido, se recomienda que:

- Se diseñen planes de cualificación del talento humano a partir de las necesidades de formación de los maestros, las maestras y otros actores de la AIPI, coherentes con el enfoque de derechos de los niños y las niñas y con las prácticas y costumbres de las comunidades. Estos planes deben tener en cuenta los lineamientos de la SED y de la SDIS. Deben contemplar diferentes niveles de formación para que se favorezca tanto a los actores de la AIPI que tengan poca experiencia y niveles de formación bajos hasta los que tienen experiencia y altos niveles de formación.
- Se trabajen los procesos de formación y cualificación del talento humano con universidades, instituciones o profesionales que acrediten amplia experiencia en el campo de la educación inicial y que sean coherentes con las apuestas del Distrito Capital.
- Se fortalezca la capacidad de los maestros para comprender los supuestos de los diferentes encuadres teóricos, y que se traduzcan en pedagogías y didácticas flexibles en el marco de un enfoque diferencial. Adicionalmente, los procesos de formación deben promover la reflexión sobre la práctica, y estimular la sistematización y publicación de experiencias.
- Se construyan programas de formación con componentes de actualización, innovación-investigación, que cuenten con acompañamiento al docente en el aula (in situ). Uno de los principales objetivos del acompañamiento es garantizar que los conceptos y las reflexiones en torno a las temáticas y los propósitos de la educación inicial en el marco de la AIPI, encuentren en el aula un escenario real de aplicación y tengan un impacto significativo en la manera como las maestras solucionan los problemas que enfrentan cotidianamente en los entornos educativos.

El acompañamiento in situ debe tener la siguiente dinámica: 1) *Diagnóstico*. Generar espacios de interacción con las maestras, los niños, las niñas y las familias, para el reconocimiento de sus características y de las posibles barreras para el aprendizaje y la participación que podrían enfrentar en sus procesos cotidianos. 2) *Planeación*. A partir del diagnóstico, de manera cooperativa, generar estrategias de trabajo que permitan dinamizar las dimensiones del desarrollo, articuladas con las expectativas de aprendizaje que tienen los maestros, los niños, las niñas y las

familias. 3) *Modelamiento*. A partir del diagnóstico y la planeación, llevar a cabo secuencias didácticas, entendidas como procesos intencionados de enseñanza, con objetivos específicos, materiales y acciones encaminadas a fortalecer los aprendizajes de los niños y las niñas en diferentes esferas, incluyendo la emocional, para construir con las maestras nuevas formas de enseñar. 4) *Reflexión*. Luego de realizar las secuencias didácticas, se pasa a un momento de reflexión teórico-práctica, que permite identificar sus fortalezas y debilidades para tomar decisiones y hacer las transformaciones que se requieran. 5) *Oralidad, lectura y escritura*. Durante todo el proceso de acompañamiento se debe incentivar la construcción de conocimiento a partir de la lengua oral y escrita para lograr que los maestros alcancen niveles cada vez mayores de competencias comunicativas 6) *Andamiaje*. Durante todo el proceso se debe empoderar cada vez más al maestro frente a la responsabilidad y el compromiso de incorporar a su práctica pedagógica los elementos aprendidos en su proceso de formación.

Esta es la diversidad que muestran los testimonios de docentes del sector público y privado, frente al tema de la formación:

Que hubiera más capacitaciones para nosotros los docentes y que se firmaran acuerdos en donde otras profesiones pudieran ayudarnos y hacernos visitas (Docente).

\*\*

Sí, existen planes de cualificación en la institución que se dan dentro de los espacios y los tiempos que se dan para las ofertas, por ejemplo, todos los días de 7:30 a 8 se realizan talleres. Por ejemplo, los lunes viene una psicóloga, los martes viene una enfermera que nos da capacitaciones sobre el tema; con la jefa hablamos todo lo que tiene que ver con lineamientos, con documentos relacionados con la primera infancia, con el cuidado y políticas. Los jueves son como de asuntos varios, de funcionamiento del jardín, qué actividades queremos planear; semanas para hacer en el jardín, semana de la ciencia, semana de la paz, semana de los valores. Los viernes tenemos el tiempo como para revisar nuestro material a ver si de pronto hay algo que tenemos que comprar para favorecer eso. Uno también, a nivel personal, busca capacitarse y por eso estoy estudiando lo que te dije (Docente).

\*\*

Pues aquí hacen unas capacitaciones, que tienen sus ires y venires; no son tan buenas. Entonces, uno, a veces, en esas capacitaciones, siente que va como a calentar el puesto y no se dan como procesos efectivos; y justamente este viernes estuvimos hablando de eso y decimos como, bueno, estábamos hablando de participación en el aula y nos pusieron a hacer una cosa que no tenía que ver ni siquiera con participación, o sea, hablamos de la participación, pero le toca hacer esto, esto y esto y hágale, sí, eso no es participación, entonces, qué les pasa. Entonces, los procesos a veces desde la Secretaría como son tan nocivos, se vuelven también como tediosos. Imagínate, 300 profesoras sentadas en un auditorio escuchando a alguien allá que habla y habla, desde

atrás no escucha; las de adelante medio ponen atención y las de la mitad están durmiendo. Y también tienen que ver como con el histórico que eso tienen, le dicen aquí no, no, una capacitación de tal cosa, y ellos como que ¡ah!, y llegan y, preciso, es la peor. Obviamente se le acumula eso a los profes y cuando ya les dicen que les toca capacitación, “¡Ay, no!” Y llegan de una vez prevenidos, como ¡Ay, ¿qué nos va a decir!?” A ver, ¿usted nunca ha estado en una aula de clase? Y ponen gente que está lejos del proceso, les va hablar el psicólogo acerca de, ¿el psicólogo? Siente el psicólogo con los 20 niños para que haga una actividad a ver cómo le va, para que vengan a decirme a mí, por ejemplo, ponen gente que está muy lejos de los procesos, que nunca han manejado niños, que nunca le ha tocado trabajar con lo que le toca hacer a uno diariamente, a que le den a uno consejos de cómo toca trabajar, entonces eso no funciona (Docente).

#### *A manera de reflexión*

Los procesos de formación deben apostarle a la interlocución y cooperación entre las modalidades de educación inicial-universidad (institución, experto), en condiciones de reconocimiento de la diversidad, del respeto y de la honestidad. Estas condiciones pueden generar resultados profundos y duraderos, puesto que al trabajar de manera cooperativa con los docentes, se propician ambientes de formación caracterizados por un intercambio que conduce a que todos los actores involucrados construyan, de manera conjunta, conocimientos sobre la práctica pedagógica, poniendo en diálogo los saberes disciplinares con los pedagógicos, y así aportar elementos para transformar el entorno institucional en búsqueda de brindar mayores y mejores oportunidades a los niños y las niñas para su desarrollo integral.

#### **Condiciones de bienestar individual, institucional, interinstitucional y gobernanza**

Estas recomendaciones hacen referencia a condiciones de bienestar que permiten el buen funcionamiento de las modalidades de educación inicial. Se plantean desde los maestros, la institución, la relación de la institución con otras y el nivel de gobernanza:

- Equidad en las condiciones de trabajo para todos los maestros en educación inicial, que tenga en cuenta el uso del tiempo, el salario, el presupuesto para materiales, las condiciones de permanencia en la carrera y las prestaciones.

El discurso que tenemos con los sueldos tan bajos, el desestímulo de que le digo; uno hace una maestría y tiene que pasar un concurso. Todo ese tipo de cosas lo desaniman a uno como docente, pues yo no, pero la mayoría de los profes dan lo que es, porque el Estado eso nos da también, sólo lo que es mínimo (Coordinador).

- Destinar tiempos para que los maestros puedan realizar planeaciones más frecuentes, tener

intercambios académicos con sus pares y con otros actores de la AIPI, entre otros aspectos.

Entrevistador: Qué sugerencia haría a su directivo o a su entidad para mejorar la actividad y los procesos que llevan a cabo con los niños y las niñas actualmente. Profesor: De pronto, o considero, que al abrir más espacios de jornadas pedagógicas, pienso que de pronto no es culpa del mismo colegio sino de pronto de la Secretaría que exige una determinada cantidad de tiempo a los colegios privados, como, por ejemplo, los distritales, que sí hay una jornada pedagógica, ¡ah listo!, se cancela la clase y se desarrolla la jornada pedagógica. Pero como tú cobras una pensión en el privado, te implica que cómo no van a tener clases. Considero que la sugerencia, no tanto a la institución de pronto, pero sí a la misma Secretaría de Educación, que pienso, que deben abrir más esos espacios a nivel de colegios privados y que hace parte de la formación (Docente).

- Conformar un banco de buenas experiencias en educación inicial que sea de fácil manejo y que pueda ser consultado y compartido por todos los docentes de dicho nivel en el Distrito Capital.
- Proponer a las instituciones de educación inicial: 1) la realización de evaluaciones de las experiencias que está desarrollando, 2) la toma de decisiones con base en sus evaluaciones para reorientar su práctica pedagógica, y 3) la verificación del cumplimiento de estas decisiones o cambios por necesidad frente a las mismas, de manera sustentada.
- Crear estrategias que vinculen a los padres o adultos en actividades con los niños en las instituciones: permitir que los padres de familia observen y participen en prácticas novedosas.
- Ofrecer incentivos atractivos a las instituciones privadas de educación inicial con buenos proyectos pedagógicos para que ayuden a implementarlos en instituciones públicas de educación inicial; por ejemplo, en temas de tecnologías de información y comunicación, bilingüismo, pedagogía por proyectos, entre otros aspectos.
- Generar mecanismos para que los niños y las niñas sean tenidos en cuenta en los procesos de evaluación institucional, planeación, entre otros.
- Establecer sistemas de información de fácil manejo sobre los niños y sus familias, y que permitan el seguimiento de la trayectoria del niño en la educación inicial. El sistema recogerá información sobre las características físicas, psicológicas y condiciones diferenciales (por ejemplo, discapacidad o pertenencia a algún grupo poblacional de determinadas características), entre otras.
- Desarrollar acciones para que exista, en las instituciones de educación inicial, un trabajo intersectorial que haga posible la atención integral a la primera infancia como, por ejemplo, el pro-

grama que existió en el Distrito: “Salud al Colegio”, o asegurar que las EPS cumplan con estas funciones.

Un coordinador de una institución refleja en su testimonio varios de los obstáculos que repetidamente se reportan cuando en este ámbito se quiere brindar atención integral y atención temprana a un niño que lo necesita, y de paso explicita la necesidad de que la institución cuente permanentemente con profesionales de apoyo en estos campos:

Pues comprendo que si estamos hablando de una atención integral, es que no es solamente el colegio tratando de desarrollar una actividad, sino que también se requiere de una, de una actividad armonizada con otros actores de la sociedad, como, por ejemplo, el sector salud. Las dificultades grandes que tenemos en la Secretaría de Educación, es que nos llegan niños que, a diferencia de pronto de los niños de colegios privados, tienen mayores necesidades que aprender y no solamente en el sector educativo. Hay niños que, sencillamente, crecen carentes de afecto, o que crecen en un ambiente adverso, porque su familia es muy disfuncional; entonces, se requiere de apoyos de psicólogos, a veces hasta de psiquiatras y nosotros no tenemos la forma, como Secretaría de Educación, de entrar a intervenir para mejorar esa situación. Entonces, para eso, lo que hacemos es valernos de los apoyos que tenemos a través de las relaciones que hay entre Secretaría de Educación y Secretaría de Salud con proyectos. Pero, entonces, esos proyectos dependen de unos rubros, dependen de que sean financiados o no, y si no hay financiación para esos proyectos, entonces, no tenemos aquí cómo atender a los niños; entonces, lo que hacemos es hacer comunicación con los papás, sensibilizarlos, que se den cuenta que el niño puede recurrir del apoyo de un psicólogo, de un psiquiatra y empezar a hacer todo el trámite, para que la EPS, generalmente que se demoran un año en poderle resolver algo a un niño, y los empiece a atender. Pero cuando nosotros tenemos el apoyo de la Secretaría de Salud a través de, por ejemplo, hay proyectos que son muy importantes, como el “Hospital al Día”, o como, hay algunas localidades donde llegan equipos donde hay psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapia y ellos trabajan, trabajador social y ellos trabajan para poder identificar los niños que tienen necesidades educativas especiales transitorias, también para los que tienen necesidades educativas especiales permanentes y mirar de qué manera, desde sus especialidades, el niño se puede beneficiar. Pero, pues, como te digo, eso de qué depende, depende de, depende de las políticas gubernamentales del momento. Sí, hay gobiernos que les interesa eso, y hay gobiernos que no les interesa, entonces, y sencillamente si no hay presupuesto, a los profesionales no los contratan y entonces no llegan al colegio (Coordinador).

\*\*

La única es con el salón comunal, y se ha establecido para realizar las entregas de boletines y la clausura de los niños, así como actividades culturales y celebración de fiestas patrias (Docente).

Generar condiciones de mejora socioeconómica o subsidios a las familias de los niños pertenecientes a poblaciones socioeconómicamente desfavoreci-

das, para que tengan condiciones óptimas de salud, nutrición, trato, afecto de padres y acceso a ofertas culturales. Estos deben ser programas masivos de inclusión social, superación de la pobreza extrema y combate a la criminalidad en las zonas donde se ubican las instituciones públicas de educación inicial.

La población de nuestros chicos viene o procede de los barrios Toberín, sobretodo los pequeños; en los grandes hay otras localidades, pero nuestros pequeñitos, la mayoría son de Toberín, Orquídeas, Babilonia, y hasta San Cristóbal, son estratos 2 y 3, ese es el promedio. Vienen de familias que en la mayoría la cabeza de familia es la mamá. Este año tengo, por ejemplo, dos que son cabezas de familias los papás. Entonces, son niños que viven solo con papás, tengo niños acá vienen a nuestro colegio que es de inclusión y, por consiguiente, se reciben niños con necesidades educativas especiales. En este momento tengo a (nombre del niño) con síndrome de Down, tengo otros dos niños que todavía no han traído el diagnóstico, pero uno sabe que allí hay necesidad educativa especial, que es (nombre de dos niños), él solo aprendió a hablar a los 4 años y el papá es muy difícil; encontrar los reportes de salud con ellos, lo tienen en espera y este mes le darán la cita para traerme los reportes de la evaluación que le haga (Docente).

#### *A manera de reflexión*

Uno de los grandes logros de la política nacional de atención integral es, justamente, concebir la atención de la niña y el niño desde una perspectiva de derechos. Tanto en las concepciones como en los contextos legales y políticos de las instituciones, en sus formas de construcción participativa, de convivencia y formación democrática, o en las definiciones de las rutas de acción, se señala la necesidad de una coherencia entre los marcos normativos que

rigen la atención de niños y niñas y su puesta en escena.

La distancia entre lo normativo y la ejecución de las políticas institucionales de atención y cuidado de niños y niñas puede llegar ser amplia. Para superar esta brecha, es necesario, por un lado, garantizar en todos los estamentos de la institución educativa, la existencia de una política institucional clara, desde una perspectiva de derechos, dirigida hacia el logro de un desarrollo integral de niños y niñas. Si bien algunas instituciones educativas han avanzado enormemente en esta vía, se precisa que las mismas se incorporen en los conocimientos y las prácticas de todos los agentes educativos.

Por otro lado, es necesaria la participación conjunta e intersectorial de todos los agentes encargados de la educación de los niños y las niñas. Maestros y maestras señalan la obligatoriedad e importancia de trabajar con los padres para alcanzar la meta de una atención educativa de calidad. Esto debe concretarse en políticas de integración y participación mucho más claras y mejor definidas entre los actores de la atención.

Igualmente, se hace inevitable un cambio en la concepción de lo que el niño o la niña pueden hacer en la primera infancia, sobre todo en aquellos actores que ven al niño como un agente incapaz del ejercicio y aprendizaje de la democracia en estas edades. Esto implica una concepción de ciudadanía mucho más amplia, que acoja los intereses y las necesidades participativas de los niños, y las concepciones de convivencia social que los mismos poseen.



# Referencias

- Abbott-Shim, M., Lambert, R. y McCarty, F. (2005). A comparison of school readiness outcomes for children randomly assigned to a Head Start program and the program's wait list. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(2), 191-214.
- Abello, R., Acosta, A., CINDE. (December, 2006). Recomendaciones para la Política Pública de Primera Infancia en Materia de Educación Inicial a Partir del Estudio de Cinco Modalidades de Atención a la Primera Infancia en Bogotá, Colombia. *Journal of Education for International Development*, 2(3). Recuperado de: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/RecomendacionesColumbia.pdf>
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Autor: Madrid, Narcea.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Bruselas, Bélgica: Eurydice. Recuperado de: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/098ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098ES.pdf)
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/polpublicas/PoliticaInfancia.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (Febrero, 2009). *Informe sobre el Plan de Desarrollo Junio-Diciembre de 2008. Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2008-2012. Bogotá Positiva. Para vivir mejor*. Dirección de Análisis y Diseño Estratégico Subdirección de Diseño, Evaluación y Sistematización. Autor: Bogotá D.C.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y Dirección Poblacional Subdirección para la Infancia. (Abril 25 de 2009). *Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá. Versión 1*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://primerainfanciafac.org/docs/5/5.2-Planeacion/5.2.5-Estandares-Atencion-Integral-PI/REC-AD/5.2.5-Lineamientos-y-estandares-Bogota.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Decreto 057 de 26 de febrero de 2009 "Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el Decreto Distrital 243 de 2006"*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=35287>
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Procesos\\_conjuntos/2011/Lineamiento\\_Pedagogico\\_Curricular\\_Educacion\\_Inicial.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Bogotá Humana y la Primera Infancia: La Primera Infancia en el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016*. Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/2012/ANEXO%20%20Primera%20Infancia.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/2012/ANEXO%20%20Primera%20Infancia.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Programa de Atención Integral a la Primera Infancia*. Documento preliminar. Autor: Bogotá D.C.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012a). *Plan de Desarrollo Económico y Social y de Obras Públicas para Bogotá Distrito Capital 2012-2016*. Bogotá. Bogotá Humana. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/proyectos%20de%20inversion/2013/junio/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/proyectos%20de%20inversion/2013/junio/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012b). *Proyecto 901 Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial*. Bogotá D.C.: SED. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/INFORME\\_GESTION/2012/agosto/Proyecto%20No%20901Prejardin,%20jardin%20y%20Transicion.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/INFORME_GESTION/2012/agosto/Proyecto%20No%20901Prejardin,%20jardin%20y%20Transicion.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Informe de rendición de cuentas 2012: Bogotá D.C.* Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECRETARÍA\\_EDUCACION/INFORME\\_GESTION/Informe\\_Rendicion\\_Cuentas\\_2012.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECRETARÍA_EDUCACION/INFORME_GESTION/Informe_Rendicion_Cuentas_2012.pdf)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Bogotá para vivir todos del mismo lado 2001-2004*. Autor: Bogotá D.C.:
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Ambientes para la educación inicial. Lineamientos y estándares técnicos: Bogotá D.C.* Recuperado de: [www.integracionsocial.gov.co/. . . /Ambientes%20Adecuados%20Y%20Se](http://www.integracionsocial.gov.co/. . . /Ambientes%20Adecuados%20Y%20Se)
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Hacia la construcción de una ciudad más amable y justa. Políticas de niñez y juventud en Bogotá 2001-2004: Bogotá D.C.* Autor: Bogotá, D.C.
- Ancheta Arrabal, A. (Noviembre 25 de 2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: [http://www.rieoei.org/boletin47\\_5.htm](http://www.rieoei.org/boletin47_5.htm)
- Araujo, M., López-Boo, F. y Puyana, J. (2013). *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo División de Protección Social y Salud:
- Arias, N. y Flórez, R. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 95-105.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_MNcdn.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf)
- Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood (ARNEC). (2010). *Early childhood development: from policy idea to implementation to results. Experiences Shared at the Regional Early Childhood Development Policy Review Seminar: Sustainable Policies for Early Childhood Development*: Singapore.

- Association for the Development of Education in Africa (ADEA). (2012). *Catalogue of Publications 2012*: Tunisia.
- Baker-Henningham, H. y López, F. (2015). *Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo: Lo que funciona, por qué y para quién*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/2F562FBF709679F705257B6D007ACB85/\\$FILE/INTERVENCIONESDEESTIMULACIONINFANTILTEMPRANA.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2F562FBF709679F705257B6D007ACB85/$FILE/INTERVENCIONESDEESTIMULACIONINFANTILTEMPRANA.pdf)
- Barnett, W. y Hustedt, J. (2005). Head start's lasting benefits. *Infants & Young Children*, 18(1), 16-24.
- Bedregal, P., González, P., Kotliarenko, M., Raczynski, D. (2007). *Chile: lineamientos de política para la primera infancia (menor de 4 años). Resumen ejecutivo*. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo, UNICEF.
- Belfield, C., Nores, M., Barnett, S. y Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Follow-up. *Journal of Human Resources*, 41(1), 162-190.
- Bernard van Leer Foundation. (1994). *Why Children Matter: Investing in Early Childhood Care and Development*. Autor: The Hague.
- Bernard van Leer Foundation. (2009). Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos. *Espacio para la Infancia*, 32. Autor: La Haya, Países Bajos.
- Bernard van Leer Foundation. (2015). El aprendizaje se inicia temprano. *Espacio para la Infancia*, 39. Autor: La Haya, Países Bajos.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000) Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol UK. Traducción al Castellano OREALC/UNESCO Santiago.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: UNESCO.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Índice para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Recuperado de: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Borjas, M., Jaramillo, L. y Osorio, M. (2009). Transformaciones alrededor del discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del ICBF. "Pueblo Viejo" (Magdalena) y el programa Nichos Pedagógicos. *Psicología desde el Caribe*, 23, 115-151.
- Bornstein, M. (2009). *Handbook of Cultura Developmental Science*. United States of America: Psychology Press.
- Botero-Chica, C. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 2-10.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2010). *Cultura y aprendizaje. La Primera Infancia en Perspectiva 6*. Reino Unido: The Open University, Child and Youth Studies Group, Bernard van Leer Foundation.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2012). *Ambientes saludables. La Primera Infancia en Perspectiva 8*. Reino Unido: The Open University, Child and Youth Studies Group, Bernard van Leer Foundation.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2008). *La diversidad y la primera infancia. La Primera Infancia en Perspectiva 3*. Reino Unido: The Open University, Child and Youth Studies Group, Bernard van Leer Foundation.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. La nueva ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós Ibérica / Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabrejo, E. (2005). "Pour que la lecture ne sois pas un échec". Paris: Cahiers pédagogiques.
- Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J. y Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L. y Díaz, S. (2004). Patrones de Apego en las familias de tres generaciones: abuela, madre adolescente, hijo. *Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 409-430.
- Castillo, M. y Cano, J. (2011). *Políticas y Prácticas de Atención a la Primera Infancia en Guatemala, el Salvador y Nicaragua*. Centro de Comunicación y Educación Popular CANTERA: Managua.
- Castro, J. A., Sierra, H. y Flórez, R. (2012). Una revisión de las relaciones entre los sistemas dinámicos y la psicología del desarrollo. *Summa Psicológica*, 19(2), 109-130.
- Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) y Ministerio de Educación de Cuba (s.f.). *La Intersectorialidad y su papel en la Atención Integral a la Infancia de 0 a 6 años en Cuba*: Cuba.
- CINDE. (2008). *Lineamientos Técnicos y Plan de Trabajo propuesto para la construcción de una escala de desarrollo infantil para la primera infancia en Bogotá*. Autor: Bogotá D.C.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (2001a). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2. 415-435. Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (2001b). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción de conocimiento en el aula. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2. 437-458. Madrid: Alianza.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2011). *Atención Integral: Prosperidad para la primera infancia*. De Cero a Siempre, Atención Integral a la Primera infancia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-Primera-Infancia.pdf>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *Atención Integral: Prosperidad para la primera infancia*. De Cero a Siempre, Atención Integral a la Primera infancia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-Primera-Infancia.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia "De cero a Siempre". (07 de 2012). *Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Modalidades de Educación Inicial. Centros de Desarrollo Infantil*. Recuperado el 05 de 11 de 2015, de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305302\\_recurso\\_Calidad.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305302_recurso_Calidad.pdf)

- Comisión Intersectorial. (10 de 09 de 2012). *Esquema de los Primeros Mil Días de Vida*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Esquema-1000-dias-CIPI.pdf>
- Comisión Intersectorial de la Primera Infancia. (07 de 2012). *Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Recuperado el 07 de 2012, de [http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-310605\\_docu2.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-310605_docu2.pdf)
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). *Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/informe-seguimiento-estrategia-marzo-2013.pdf>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). *Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/informe-seguimiento-estrategia-marzo-2013.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/1.Fundamentos-Tecnicos.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Entornos que Promueven el Desarrollo*. Recuperado el 05 de 2013, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/2.De-Entornos-que-Promueven-el-Desarrollo.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Formación y Acompañamiento a Familias de Niños y Niñas en la Primera Infancia*. Recuperado el 07 de 2013, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/5.De-Formacion-y-acompanamiento-familias-ninos-y-ninas-Primera-Infancia.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. Recuperado el 07 de 2013, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia-resumen.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Salud en la Primera Infancia*. Recuperado el 07 de 2013, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/7.De-Salud-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Lineamiento Técnico para la Protección Integral del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia*. Recuperado el 07 de 2013, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/5.Para-Proteccion-Integral-del-ejercicio-de-los-derechos-de-las-ninas-y-los-ninos-desde-PI-resumen.pdf>
- Comisión Nacional para la Niñez y Adolescencia (CNNA), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Plan Internacional Guatemala y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). (2008). Panorama actual de la primera infancia en América Latina. *Revista Electrónica Panorama latinoamericano de la primera infancia*, 1(5).
- Commonwealth of Australia. (2011). Early Childhood Education and Care in Australia: A discussion paper. *Early Childhood Australia, a Voice for Young Children*: Australia.
- Congreso de Colombia. (24 de 01 de 1979). Ley 7 de 1979. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=13506>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley No. 1098 "Por la cual se expide el código de infancia y adolescencia"*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.ichf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- Congreso de la República. (06 de 04 de 2009). *Ley 1295 de 2009 - Secretaría General del Senado de la República*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley\\_1295\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1295_2009.html)
- Congreso de Colombia. (16 de 06 de 2011). Ley 1450 de 2011. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45101>
- Consejo Asesor de la Primera Infancia y Ministerio de Desarrollo Social de Panamá. (2011). *Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) Panamá. Armonización y articulación en el marco de una política pública*: Autor: Panamá.
- Consejo de Bogotá. (2008). *Proyecto de Acuerdo No. 335 de 2008. "Por el cual se establece el acceso de niños y niñas a los tres grados de enseñanza preescolar a cargo de las Instituciones Oficiales Educativas del Distrito Capital"*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=51450>
- Consejo de Bogotá. (2010). *Proyecto de Acuerdo No. 081 de 2010. "Por el cual se garantiza el acceso progresivo de niños y niñas a los grados de Prejardín, Jardín y Transición a las Instituciones Educativas Oficiales del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones"*: Bogotá D.C.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). *Política pública nacional de primera infancia: "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-304202\\_109.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-304202_109.pdf)
- Constain, C. (1999). En busca de una forma de expresión de lo indecible. *Revista Colombiana de Psicología (Psicología, Psicoanálisis y Salud)*, 8, 18-21.
- Constantino, G. (2007). *Teorías y modelos didácticos según las perspectivas de la investigación cognitiva. Trabajo inédito*. Programa ALFA/MIFORCAL (Máster interuniversitario en formación de Profesorado de Calidad para la Docencia Preuniversitaria): Buenos Aires.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. (1991). *Ley 12 de 1991 (Enero 22) Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de [http://www.oas.org/dil/esp/Convencion\\_Internacional\\_de\\_los\\_Derechos\\_del\\_Nino\\_Colombia.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/Convencion_Internacional_de_los_Derechos_del_Nino_Colombia.pdf)
- Corter, C., Janmohammed, Z., Zhang, J. y Bertrand, J. (2006). *Selected Issues Concerning Early Childhood Care and Education in China. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education*: UNESCO. Recuperado de: <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/CHNgmpap06.pdf>



- DANE. (2008). *Proyecciones de población, proyecciones municipales 2006-2020*. Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06\\_20/MProyeccionesMunicipalesedadsexo.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/proyepobla06_20/MProyeccionesMunicipalesedadsexo.pdf)
- DANE. (2013). *Boletín de prensa. Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia*. Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/boletin\\_pobreza\\_2012xx.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/boletin_pobreza_2012xx.pdf)
- Deaño, M. (2001). 5. La intervención cognitiva. Recuperado de: [http://webs.uvigo.es/psicoloxiadaeducacion/investigacion/intervencion\\_cognitiva.pdf](http://webs.uvigo.es/psicoloxiadaeducacion/investigacion/intervencion_cognitiva.pdf)
- DEC/NAEYC. (National Association for the Education of Young Children, 2009). *Early childhood inclusion: A summary*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Recuperado el 25 de junio de 2013 de: [http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC\\_NAEYC\\_ECSummary\\_A.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_ECSummary_A.pdf)
- De los Angeles-Bantista, F. (2004). *Early Childhood Care and Education in South-East Asia: Working for Access, Quality and Inclusion in Thailand, the Philippines and Viet Nam*. Bangkok: UNESCO.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá D.C: Fundación Alberto Merani.
- Departamento Nacional de Planeación e ICBF. (2009). *Evaluación de Impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF*: Bogotá D.C.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2006 -2010 Estado Comunitario: Desarrollo para todos*: Bogotá D.C.
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo: Prosperidad para Todos*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=4-J9V-FE2pI%5D&tabid=1238>
- Departamento Nacional de Planeación. (14 de 06 de 2012). *Documento Conpes Social 152*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-177828\\_archivo\\_pdf\\_conpes\\_152.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-177828_archivo_pdf_conpes_152.pdf)
- Early Childhood Development Working Group (WGECED). (2013). *Early Childhood Development in Malawi*. Recuperado de: [http://www.africaecd.org/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download](http://www.africaecd.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download)
- Commonwealth of Australia. (2011). *Early Childhood Education and Care in Australia*. Autor: Australia.
- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. Edición monográfica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 119-156. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie22f.htm>
- Elvir, A. y Asensio, C. (2006). *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas*. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education. Recuperado de: <http://primerainfancia.org/publicaciones/all/thumbnails/5-Atencion-y-educacion-PI-Centroamerica-ONU-2007.pdf>
- Estados Unidos Mexicanos, Universidad Autónoma de Nuevo León y OEA. (1999). *Sistematización de experiencias exitosas sobre programas compensatorios formales y no formales que usan metodología y estrategias en medios de comunicación en educación inicial*. México, D. F: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Filgueira, F., Molina, C., Papadópulos, J. y Tobar, F. (2006) «Universalismo básico: una alternativa posible y necesaria para mejorar las condiciones de vida». En Molina, C. (Eds.). *Universalismo básico. Una nueva política social para América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo / Planeta, Washington, D.C., 19-55.
- Flórez-Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Flórez, R., Medina, M. (2011). Desarrollo de habilidades de escritura convencional a través de prácticas sociales evolutivamente apropiadas. *Revista Lenguaje*, 39 (1), 113-138.
- Flórez, R. y Torrado, M. (2011). *Primera Infancia, Lenguaje e Inclusión Social: Un asunto de ciudadanía*. En Flórez, R y Torrado M. C. (Eds.). *Primera infancia, lenguaje e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Bogotá D.C.: Universidad Santo Tomás/Universidad Nacional de Colombia.
- Foundation for Development of Caribbean Children. (2011). *Roving Caregivers Programme (RCP)*. Recuperado de: <http://www.fdcchildren.org/index/what-we-do/family-community-intervention/rcp.html>
- Fundaespro, Appedibimi, CINDE, Fundasal y Cantera. (2011). *Políticas y prácticas de atención a la primera infancia en Guatemala, el Salvador y Nicaragua*: Managua.
- Garzón, J., Pineda, N. y Acosta, A. (2004). *Informe revisión de las experiencias y estrategias de participación infantil*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://primerainfancia.org/docs/4/Recursos-ad-modulo-4/4.%20DOCUMENTO%20PARTICIPACION%20INFANTIL.pdf>
- Gimeno, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Global Child Development Group. (s.f.). *Roving Caregivers Programme*. Recuperado de: <http://www.globalchilddevelopment.com/Featuredinitiative/Rovingcaregivers>
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. (2011). *Política Nacional de Primera Infancia. Amor por los más Chiquitos y Chiquitas*: Managua. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20Planes%20Nacionales/Attachments/475/8.%20Pol%C3%ADtica%20Primera%20Infancia.pdf>
- González, C. (1997). *Diseño curricular de la República Oriental del Uruguay*: Montevideo. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/curricula/uruguay/uy\\_prfw\\_1997\\_esp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/uruguay/uy_prfw_1997_esp.pdf)
- González, C., Solovieva, Y. y Quintanar, R. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 423-440. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n2/v10n2a09.pdf>
- Granada, J., Duque, A. y Pinzón, M. (1991). *Por nuestros niños. SUPERVIVIR*. Recuperado de: <http://www.comminit.com/content/plan-nacional-para-la-supervivencia-y-el-desarrollo-infantil-%E2%80%93supervivir-colombia>
- Guerra Zamora, P. (2008) Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación* n° 45/1. Disponible en: <http://www.rieoei.org/2008.htm> Consultado en enero 2011
- Guerrero, L. (2000). Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfozar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? Edición monográfica de la *Revista Iberoamericana*



- de Educación*, 22. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie22f.htm>
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Harris, C. y Rodríguez, D. (2015). *Pautas para el aprendizaje temprano en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/ABE1E0A1F5F2A95905257B360074E87F/\\$FILE/8.getdocument.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/ABE1E0A1F5F2A95905257B360074E87F/$FILE/8.getdocument.pdf)
- Human Resources and Skills Development Canada. (2012). *Public Investments in Early Childhood Education and Care in Canada 2010*. Her Majesty the Queen in Right of Canada: Gatineau, Québec.
- IDIE, OEI, SDIS. (2011). *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Convenio para la Primera Infancia y la Inclusión Social: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/descargas/DEFINITIVO%20LINEAMIENTO%20PEDAGOGICO%20INDIGENA.pdf>
- IDIE-OEI. (2008). *Nuevo enfoque de la educación y atención infantil*. Módulo 1. En Plan de formación “innovaciones en educación y atención infantil en programas formales y no formales”. Junta de Andalucía: España. Recuperado de: <http://www.oei.es/idie/modulo1.pdf>
- IDIE-OEI. (2008a). *Educación infantil desde el enfoque de derechos*. Módulo 2. En Plan de formación “innovaciones en educación y atención infantil en programas formales y no formales”. Junta de Andalucía: España. Recuperado de: <http://www.oei.es/idie/modulo2.pdf>
- Inclusión Internacional e Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. (2009). *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también*. España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca. Recuperado de: [http://sid.usal.es/docs/F8/FDO22222/mejor\\_educacion.pdf](http://sid.usal.es/docs/F8/FDO22222/mejor_educacion.pdf)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1995). *Resolución 1447 de 1993: Por la cual se reglamenta la operacionalización de los Jardines Comunitarios*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/RESOLUCION14471993Junio30de2010.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1995a). *Acuerdo Número 019 de 1993, de la Junta Directiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/ACUERDO19DE1993Junio30de2010.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2006). *Lineamientos Técnicos. Modalidades Hogares Infantiles-Lactantes y Preescolares*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/LINEAMIENTOS-LINEAMIENTOSHOGARESINFANTILESLACTANTESYPREESCOLARES.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2006b). *Resolución 1637: Lineamientos Técnicos para la Prestación del servicio en las Modalidades de Hogares Infantiles-Lactantes y Preescolares*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/Resolucion1637de-2006LineamientoHogaresInfantiles.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (24 de 05 de 2007). *Resolución 1064 de 2007*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion\\_icbf\\_1064\\_2007.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_1064_2007.htm)
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (05 de 2008). *Lineamiento Técnico para la Garantía del Derecho al Desarrollo Integral en la Primera Infancia. Artículo 29 - Ley 1098 de 2006*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/LineamientoTecnicoPara-LaGarantiaDelDerechoalDesarrollooct16de2009.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2010 a). *Colombia por la Primera Infancia con Calidad y Cobertura*: Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (30 de 12 de 2010b). *Lineamientos Técnico Administrativos y Estándares del Programa de Alimentación Escolar -PAE-*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/LINEAMIENTOTECNICOPAE30DEDICIEMBREDE2010.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2010c). *Resolución 6054: Por la cual se aprueban los lineamientos Técnico-Administrativos y Estándares del Programa de Alimentación Escolar, PAE*: Bogotá D.C.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y “De Cero a Siempre”. (2012). *Manual operativo: modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Beneficiarios/PrimeraInfancia/Referentes/MO2.MPM1%20Modalidades%20de%20educacion%20inicial%20en%20el%20marco%20de%20una%20atencion%20integral%20para%20la%20primera%20infancia%20v1.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (12 de 2012). *Diseño e Implementación del Plan Operativo para la Atención Integral - POAI. Modalidades de Educación Inicial en el Marco de una Atención Integral para la Primera Infancia*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/146741598/Guia-orientadora-No-1-Plan-Operativo-para-la-Atencion-Integral-1>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y “De Cero a Siempre”. (2012). *Estándares de Calidad: Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Beneficiarios/PrimeraInfancia/Referentes/Anexo1.MO2.MPM1%20Est%20C3%A1ndares%20de%20Calidad%20para%20Modalidades%20de%20Educaci%20C3%B3n%20Inicial%20v1.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (30 de 05 de 2013). *Guía orientadora No. 4. Formación y Acompañamiento. Modalidad Familiar de Educación Inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Beneficiarios/PrimeraInfancia/Referentes/G4%20MO2%20MPM1%20GuiaOrientadora%20FormacionyAcompañamientoModalidadFamiliar-v1.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (01 de 05 de 2013). *Guía orientadora para la compra de la dotación para las modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral*. Recuperado el 05 de 11 de 2013, de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Bene>

- ficiarios/PrimeraInfancia/Referentes/G2.MO2.MPM1%20Guia%20Orientadora%20dotacon%20v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (03 de 05 de 2015). *Guía orientadora No. 3. Formación y Acompañamiento a Familias. Modalidad Institucional de Educación Inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia*. Recuperado el 05 de 11 de 2015, de [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Beneficiarios/PrimeraInfancia/Referentes/G3.MO2.MPM1%20GuiaOrientadora\\_FormacionyAcompañamiento\\_ModalidadInstitucional-v1.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Beneficiarios/PrimeraInfancia/Referentes/G3.MO2.MPM1%20GuiaOrientadora_FormacionyAcompañamiento_ModalidadInstitucional-v1.pdf)
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2000). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Karmiloff, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Kaul, V. y Sankar, D. (2009). *Early Childhood care and education in India*. National University of Educational Planning and Administration: New Delhi
- Larreamendy, J. (2002). Cuando querer saber no es suficiente: desafíos cognitivos del aprendizaje de las ciencias. *Diálogos, Discusiones en la psicología contemporánea*, 2, 155-167.
- Llivina, M. (Julio, 2012). *La Atención y Educación de la Primera Infancia con calidad e inclusiva: de utopía a realidad*. Conferencia presentada en el X Encuentro internacional de educación inicial y preescolar. Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Conferencia\\_Llivina\\_X\\_Encuentro\\_CELEP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Conferencia_Llivina_X_Encuentro_CELEP.pdf)
- López, L., Pérez, R. y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2003). *El concepto de desarrollo humano, su importancia y aplicación en México*. México. Recuperado de: [http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0152/concepto\\_de\\_desarrollo\\_humano.pdf](http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0152/concepto_de_desarrollo_humano.pdf)
- Mara, S. (2009). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera infancia: la etapa educativa de mayor relevancia*. Uruguay: MEC-Dirección de Educación/UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/educacion/Publicaciones%20JFIT%202009/PrimeraInfancia.PDF>
- Mara, S. (2009). *Educación en la primera infancia: aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera infancia: La etapa educativa de mayor relevancia*. Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, UNESCO: Montevideo.
- Martínez, J. (2012). ¿Cómo integrar las nuevas tecnologías en educación inicial? *Educación*, 20 (59), 7-22. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/articled/view/2488>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Cap. 5: "Estrategias de guía". Barcelona: Paidós, 51-54. Recuperado de: [http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/NEILMERCER-\\_la\\_construccion\\_guiada\\_del\\_conocimiento.pdf](http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/NEILMERCER-_la_construccion_guiada_del_conocimiento.pdf)
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MINED, UNICEF y CELEP. (2005). *Educa a tu Hijo: La experiencia Cubana en la Atención Integral al Desarrollo Infantil en Edades Tempranas*. Cuba. Recuperado de: <http://www.unicef.cu/sites/default/files/La%20experiencia%20cubana%20en%20la%20atenci%C3%B3n%20integral%20al%20desarrollo%20infantil%20en%20edades%20tempranas.pdf>
- Ministério da Educação Brasil y Secretaría de Educación Básica. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*: Brasília. Recuperado de: [http://www.oei.es/quipu/brasil/pol\\_educ\\_infantil.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf)
- Ministerio de Educación de Panamá. (2000). *CEFACEI-Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.pa/cra.htm>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN-. (2002). Plan Sectorial 2002 - 2006. Recuperado el 05 de 11 de 2015, de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85275\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85275_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación. (2004). *Proyecto de Atención Integral a niñas y niños menores de 6 años de la Sierra Rural*. Dirección Nacional de Educación inicial y primaria: Lima
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Plan Decenal de Educación 2006 -2015*: Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121218\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121218_archivo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Lineamientos de Política Pública para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*: Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional -MEN- e Instituto Colombiano de -ICBF-. (2007). *Conpes 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia"*: Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-304202\\_109.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-304202_109.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Desarrollo infantil y competencias. Doc. No. 10*: Bogotá. D.C. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305301\\_doc10.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305301_doc10.pdf)
- Ministerio de Educación de la República de Colombia (MEN). (2010). *Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la Primera Infancia*: Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-184841\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-184841_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2010). *Política Educativa - Colombia Aprende*. Recuperado el 05 de 11 de 2015, de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-304202\\_documento.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-304202_documento.pdf)
- Ministerio de Educación de la República de Colombia (MEN). (2011). *Plan sectorial 2010 -2014. "Educación de calidad, el camino para la prosperidad"*: Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293647\\_archivo\\_pdf\\_plansectorial.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)
- Ministerio de Educación de la República de Colombia (MEN). (2015). *Plan de Atención Integral*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178036.html>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN-. (2015). *Atención Integral. Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Recuperado el 04 de 11 de 2015, de <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-228881.html>
- Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Salud Pública, Bienestar Social y Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia (2011). *Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera infancia*: Asunción, Paraguay.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN-. (s.f.). *Manual de la Implementación Programa de Atención Integral a la Primera Infancia- Fase de transición*. Recuperado el 07 de 2015, de

- [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1759/articulos-307296\\_archivo\\_pdf\\_manual\\_paipi.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1759/articulos-307296_archivo_pdf_manual_paipi.pdf)
- Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de (ICBF). (2007). *Conpes 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia"*: Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-304202\\_109.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-304202_109.pdf)
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6,(22).
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 35-42.
- Morán, L. (2008). Criterios para un análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11(2), 139-158.
- Moromizato, R. (2006). Quality and Equity in Early Childhood Care in Peru. *International Review of Education*, 52 (1-2)(Mar, 2006). pp. 185-199: Springer Stable. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/29737073>
- Murray, C. (Dir.). (2013). Valuing Difference in Early Childhood Care and Education: an Irish perspective. [Película].
- Murray, C., Urban, M. (2012). **Diversity & Equality in Early Childhood**. Graphy Cems: España.
- Mustard, F. (2006). Desarrollo infantil inicial y política pública. En Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez (FPAА)-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Eds.). *Mobilización por la Primera Infancia. Foro Internacional-Memorias* (pp. 41-47). Editores: Bogotá.
- Myers, R. (2000). Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro. Edición monográfica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, Enero-Abril 2000. Editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie22f.htm>
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the third world*. Routledge: Londres.
- Narváez, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía y Saberes*, 32, 7-22.
- Oates, J., Karmiloff-Smith, A. y Johnson, M. (2012). El cerebro en desarrollo. *La Primera Infancia en Perspectiva 7*. The Open University, Child and Youth Studies Group, Bernard van Leer Foundation: Reino Unido.
- Oates, J. (Ed.). (2010). Apoyo a los padres. *La Primera Infancia en Perspectiva 5*. The Open University, Child and Youth Studies Group, Bernard van Leer Foundation: Reino Unido.
- Oates, J. (2008). (Ed.) Relaciones de apego: La calidad del cuidado en los primeros años. *La Primera Infancia en Perspectiva 1*. The Open University, Child and Youth Studies Group, Bernard van Leer Foundation: Reino Unido.
- Observatorio del Bienestar de la Niñez, ICBF. (2011). *Bogotá Cómo Vamos en Niñez*. Recuperado de: [http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Programas%20y%20Estrat%C3%A9gias/ObservatorioBienestar/Boletines2/boletin\\_n1\\_bogota.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Programas%20y%20Estrat%C3%A9gias/ObservatorioBienestar/Boletines2/boletin_n1_bogota.pdf)
- Ocampo, A. (2008). Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización. *Nueva sociedad*, 215, 36-61.
- Ochoa, G., Maillard, C. y Solar, X. (2010). *Primera infancia y políticas públicas, una aproximación al caso del Sistema Integral de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo*. Germina, conocimiento para la acción: Santiago de Chile.
- OIT/UNESCO (2010). Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Informe Décima reunión Paris, 28 de septiembre – 2 de octubre 2009. Primera edición 2010. París, Francia: UNESCO.
- Open Society Foundations, Roma Education Fund, UNICEF. (2012). *Roma Early Childhood Inclusion: Overview Report*. Autores: Hungría.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). *Educación inicial: experiencias no escolarizadas*. Autor: Recuperado de: <http://www.oei.es/inicial/noesco.htm>
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Recuperado de: [http://www.oei.es/quipu/colombia/politica\\_primer\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf)
- Organización de Naciones Unidas. (2005). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Autor: Nueva York. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158895s.pdf>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (1995). *Convención sobre los derechos del niño preámbulo*. Autor: La Haya.
- Organización de Naciones Unidas. (s.f.). Temas Mundiales. Recuperado de: <http://www.un.org/es/globalissues/governance/>
- Organización Mundial para la Educación Preescolar. (2007). *Informe políticas "Educación de niñas y niños de 0 a 3 años" 2004-2007*. Autor: Santiago de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD Publishing*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing: París.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2001). *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care. Education and skills*. OECD Publishing: París.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (s.f.). *Early Childhood Education and Care Policy-Canada. Country Note*. OECD Directorate for Education: Toronto.
- Ortíz, S. (2009). *Atención integral a la primera infancia: una estrategia desde ChildFund América*. Conferencia presentada en el Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil. -Estado, Atención integral a la primera infancia con enfoque diverso. Cali, Colombia.
- Pabón, R., Barrantes, R. (2012). Las tensiones de la educación inclusiva. *Magisterio*, 56. Recuperado de: [http://www.academia.edu/4182294/Las\\_Tensiones\\_de\\_la\\_Educacion\\_Inclusiva\\_Definitivo](http://www.academia.edu/4182294/Las_Tensiones_de_la_Educacion_Inclusiva_Definitivo)
- Pabón, R. (2011). *La inclusión educativa, ¿utopía o realidad?* Recuperado de: [http://www.asdown.org/descargas/educacion/la\\_inclusion\\_educativa\\_utopia\\_o\\_realidad.pdf](http://www.asdown.org/descargas/educacion/la_inclusion_educativa_utopia_o_realidad.pdf)



- Palacios, J., Castañeda, E. (coord.). (s.f.). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana. OEI: Madrid.
- Pence, A., Nsamenang, B. (2008). *A case for early childhood development in sub-Saharan Africa*. Working Paper No. 51. Bernard van Leer Foundation: The Hague.
- Peralta, M., Fujimoto, G. (1998). *La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los Desafíos para el siglo XXI*. Organización de Estados Americanos (OEA): Santiago de Chile. Recuperado de: [http://basica.sep.gob.mx/inicial/pdf/documentos/La\\_atencion\\_integral.pdf](http://basica.sep.gob.mx/inicial/pdf/documentos/La_atencion_integral.pdf)
- Peralta, V., Hernández, L. (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Organización de Estados Iberoamericanos-Metas Educativas 2021; UNICEF, BBVA, OEI: Madrid.
- Perinat, A. (1999). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. EDHUIOC: Barcelona.
- Pettito, L., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tétrault, K. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 455-496.
- Piaget, J. (1972). *La toma de conciencia*. Morata: Madrid.
- Presidencia de la República. (22 de 12 de 2011). *Decreto 4875 de 2011*. Recuperado el 05 de 11 de 2015, de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2011/Documents/Diciembre/22/dec487522122011.pdf>
- Puche-Navarro, R. (2009). Balance Provisional. En Puche-Navarro (comp.). ¿Es la mente no lineal? (pp. 135-137). Universidad del Valle: Cali.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R. & Heid, C. (2010). *Head Start Impact Study. Final report*. Washington, D.C.: US Department of Health and Human Services.
- Ramos, M., Noriega, Á., González, N. (2010). Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia Mayo. *Estudios Sociales*, 17, 304-324.
- Rao, N., Sun, J. (2010). *Early Childhood Care and Education Regional Report. Asia and the Pacific*. Report prepared for the World Conference on Early Childhood Care and Education (WCECCE). UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific: Hong Kong.
- Reigeluth, C. (1999). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Santillana: Buenos Aires.
- República de Colombia. (04 de 07 de 1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 05 de 11 de 2015, de <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- República de Colombia. (11 de 09 de 1997). *Decreto 2247 de 1997 Nivel Nacional - Consulta de la Norma*: Recuperado el 05 de 11 de 2015, de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1221>
- Research Center for Child and Adolescent Development and Education. (s.f). Framework and mechanisms of early childhood education in Japan. *Early Childhood Education Handbook*. Ochanomizu University: Japón.
- Romero, S., Salinas, L. (2005). Sistematización de Experiencias de Cuidado Infantil Temprano. *Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia*, 3: Chile.
- Salazar, C. (2009). *Políticas Públicas y Think Thanks*. Konrad Adenauer Stiftung: Bogotá D.C.
- Save the Children. (2002). *Programación de los Derechos del Niño: Cómo Aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación*. Alianza Internacional Save the Children: Suecia.
- Schneider, A., Ramires, V. (2008). *Primera infancia mejor: una innovación en política pública*. UNESCO y Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul: Brasilia.
- Schweinhart, L. (2010). Programas Preescolares. En Tremblay, R., Barr, R., Peters, R., Boivin, M. (Eds.). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 1-7. Recuperado de: <http://www.encyclopediainfantes.com/Pages/PDF/SchweinhartES-Pxp.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2006). *Respuestas Grandes para Grandes Pequeños. Lineamientos Primer Ciclo de Educación formal en Bogotá de Preescolar a 2do. Grado de Primaria*. Autor: Bogotá D. C. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Primer\\_ciclo/2011/Lineamientos%20Primer%20Ciclo.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Lineamientos%20Primer%20Ciclo.pdf)
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2012). *Proyecto 901 Prejardín, Jardín y Transición: Preescolar de Calidad en el Sistema Educativo Oficial. Plan de Desarrollo Bogotá Humana*. Autor: Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2015). *Bogotá Humana y la primera infancia. La primera infancia en el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D. C. 2012-2016*. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/2012/ANEXO%20%20Primera%20Infancia.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/2012/ANEXO%20%20Primera%20Infancia.pdf)
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2015a). *Caracterización Sector Educativo Año 2012*. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012%20%20Ver\\_4.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012%20%20Ver_4.pdf)
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2013b). *Informe de Rendición de Cuentas 2012*. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Sitios\\_de\\_Interes/2013/mayo/Informe\\_Rendicion\\_Cuentas\\_2012.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Sitios_de_Interes/2013/mayo/Informe_Rendicion_Cuentas_2012.pdf)
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2011). *Gestión social integral antecedentes y transformaciones: un recorrido por su historia*. Autor: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Serviciosonlinea/Gesti%C5%B3n%20Social%20Integral,%20Antecedentes%20y%20Transformaciones.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2012). *Proyecto 735: Desarrollo Integral de la Primera Infancia*. Autor: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/proyectosbogotahumana/735%20Desarrollo%20integral%20de%20la%20primera%20infancia%20en%20Bogota.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2012a). *Cuenta Básica Nacional -1014 Informe sobre el Plan de Desarrollo Junio-Diciembre de 2012*. Autor: Bogotá D.C.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2015). *Balance Social de la Ejecución Presupuestal 2012*. Autor: Bogotá D.C.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). (2013a). *Caracterización sector educativo año 2012*. Autor: Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf)



- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)-Subdirección para la Infancia. (2008). *Proyecto 497: Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/Proyectos/497INFANCIAYADOLESCENCIA-ACTUALIZACIONSEPTIEMBRE2010.pdf>
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), Secretaría de Educación Distrital (SED) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Autor: Bogotá D.C. Recuperado de: [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Procesos\\_conjuntos/2011/Lineamiento\\_Pedagogico\\_Curricular\\_Educacion\\_Inicial.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf)
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press: Oxford.
- Shonkoff, J., Phillips, D. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Comité para la Integración de la Ciencia en el Desarrollo de la Primera Infancia, Junta para la Infancia, la Juventud y la Familia, Centro Nacional de Investigaciones e Instituto de Medicina, Academias Nacionales. National Academy Press: Washington, D.C.
- Singer, E., Haan, D. (2008). *Los procesos de socialización en la primera infancia. Juegos, conflictos y reconciliación en los centros infantiles*. Publishing SWP: Amsterdam.
- Siraj-Blatchford, I., Woodhead, M. y Oates, J. (Eds.). (2009). Programas eficaces para la Primera Infancia. *La Primera Infancia en Perspectiva 4*. The Open University, Child and Youth Studies Group, Bernard van Leer Foundation: Reino Unido.
- Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo y Servicio Nacional de Menores. (Diciembre, 2012). *Lineamientos de Acción y Coordinación-Servicio Nacional de Menores-Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo*. Recuperado de: [http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/protocolo-chcc\\_sename-OK.pdf](http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/protocolo-chcc_sename-OK.pdf)
- Soto, C. (2009). *Tejiendo Infancia. Nichos de Lectura, juego y representación*. Fundación Carvajal: Cali.
- South African Government. (2001). *Education white paper 5 on early childhood education. Meeting the challenge of early childhood development in South Africa*. Autor: Pretoria.
- Spiker, D., Gaylor, E. (2012). *Visitas Domiciliarias (Prenatal y Postnatal)-Síntesis. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*: Montreal.
- Taguma, M., Litjens, I., Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: OECD*: Japón.
- Taratukhina, M., Polyakova, M., Berezina, T., Notkina, N., Sherazina, R., Borovkov, M. (2006). *Early childhood care and education in the Russian Federation. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education*. Russian State Pedagogical University: Rusia.
- Tedesco, J., Operti, R., Amadio, M. (2015). *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO: Ginebra.
- Tinjanero, A. (2010). *Ampliación de los servicios de desarrollo infantil temprano en Cuba. Programa educa a tu hijo de Cuba: estrategias y lecciones de su proceso de ampliación de cobertura*. Wolfensohn Center for Development, Documento de trabajo 16. The Brookings Institution: Massachusetts.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu: España.
- Torrado, M. (2001). *Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva Psicosocial. Niños, niñas y conflicto armado en Colombia. Una aproximación al estado del arte 1990-2001*. 417-427. Bello y Ruiz: Bogotá D.C.
- Torrado, M. (2009). *Retos para las políticas de primera infancia*. Observatorio sobre Infancia, Colección CES, Universidad Nacional de Colombia: Bogotá D.C.
- Tuna, A., Hayden, J. (2010). *Early Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion*. International Step by Step Association: Cambridge.
- U. S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2010). *Head Start Impact Study. Final Report*. Washington, DC.
- U. S. Department of Health and Human Services, Office of Head Start (OHS), U. S. Government. (2015). *Head Start. An office of the Administration for Children and Families, Early Childhood Learning & Knowledge Center (ECLKC)*. Recuperado de: <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol>
- UNESCO. (2004). *Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia: experiencias en América Latina*. Autor: Santiago de Chile.
- UNESCO, (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO, Santiago de Chile: Autor
- UNESCO e International Bureau of Education (IBE). (2006). *South Africa Early Childhood Care and Education (ECCE) programmes. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*: Ginebra.
- UNESCO (Comp.). (2006). *Paraguay: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPD). Perfil nacional preparado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007 Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. Autor: Ginebra.
- UNESCO. (2006b). *Perú: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPD). Perfil nacional preparado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007 Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. Autor: Ginebra.
- UNESCO. (2007). *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. Autor: París.
- UNESCO. (2008). *Educación para todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?* Autor: París.
- UNESCO. (2009). *Indicadores de la educación*. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>
- UNESCO. (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia: Informe Regional, América Latina y Caribe*. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPD): Construir la riqueza de las naciones. Autor: Santiago de Chile.
- UNESCO. (2012). *La Atención y Educación de la Primera Infancia con calidad e inclusiva: de utopía a realidad*. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/havana/aboutthisoffice/singleviewhavana/news/unesco\\_reafirma\\_necesidad\\_de\\_impulsar\\_politicas\\_de\\_universalizacion\\_de\\_una\\_educacion\\_inicial\\_de\\_calidad\\_en\\_foro\\_internacional\\_sobre\\_la\\_materia\\_celebrado\\_en\\_la\\_habana/](http://www.unesco.org/new/es/havana/aboutthisoffice/singleviewhavana/news/unesco_reafirma_necesidad_de_impulsar_politicas_de_universalizacion_de_una_educacion_inicial_de_calidad_en_foro_internacional_sobre_la_materia_celebrado_en_la_habana/)

- UNESCO. (2013). *Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo 2013: Aprender y enseñar para el desarrollo*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2013/>
- UNESCO y UNICEF. (2012). *Early Childhood Care and Education. Asia-Pacific end of decade notes on education for all*. UNESCO Bangkok-Asia and Pacific Regional Bureau for Education, UNICEF East Asia and Pacific Regional Office (EAPRO), UNICEF Regional Office for South Asia (ROSA): Bangkok.
- UNICEF y CINDE. (2001). *Experiencias Significativas de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y Caribe. Seis estudios de caso*. Autores: Panamá.
- UNICEF y Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, Fundación Bernard van Leer. (2007). *Guía a la Observación General N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. Fundación Bernard van Leer: La Haya. Recuperado de: [http://www.bernardvanleer.org/Realizacion\\_de\\_los\\_derechos\\_del\\_nino\\_en\\_la\\_primera\\_infancia](http://www.bernardvanleer.org/Realizacion_de_los_derechos_del_nino_en_la_primera_infancia)
- UNICEF, Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina, CINDE. (2008). Guatemala. *Revista electrónica Panorama actual de la Primera Infancia en América Latina*, 1(3). Guatemala. Recuperado de: <http://primerainfancia.org/docs/5/5.2-Planeacion/5.2.1-Analisis-de-situacion/REC-AD/5.2.1-Acosta-panorama-PI-Guatemala.pdf>
- UNICEF. (2005). *Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano Las buenas prácticas. Sistematización de experiencias, debate y conclusiones*. Unicef-Oficina de Argentina: Buenos Aires.
- UNICEF. (2006). *Programming Experiences in Early Child Development*. Early Child Development Unit-UNICEF: New York.
- UNICEF. (2007). *Código de la Infancia y la adolescencia*. Versión Comentada. Autor: Bogotá D.C.
- UNICEF. (2009). *Child friendly schools. Case study: the Gambia*. Autor: Gambia.
- UNICEF. (2012). *Crecer juntos para la primera infancia: Encuentros regionales de políticas integrales*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): Argentina.
- UNICEF. (2012a). *Estado Mundial de la Infancia: Niños y Niñas en un Mundo Urbano*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): New York.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (1999). *Proyecto Multinacional -Atención a Sectores Sociales de Atención Prioritaria-Educación Inicial*. Autor: Nuevo León, México.
- University of East London. (25-26 Octubre, 2011). *The 19th International. Reconceptualizing Early Childhood Education (RECE) Conference*. Autor: Londres.
- University of East London, C. S., & University of Ghent, D. F. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care (CORE). Final Report*. Autor: Londres.
- Urban, M. (2009). *Early childhood Education in Europe: Achievements, Challenges and Possibilities*. Martin-Luther-University Halle-Wittenberg-Faculty of Education. Education International: Brussels
- Valdiviezo, E. (2012). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Educación*, 20(39), 51-69. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2487/2439>
- Van der Gaag, J. (2006). La inversión en primera infancia como política pública. *Movilización por la primera infancia: memorias*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Fondo para el Ambiente: Bogotá D.C.
- Van der Laet, C. (2009). *Reporte sobre la situación actual de la oferta de servicios de atención integral para la población indígena en la primera infancia*. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CDR): Costa Rica.
- Vargas-Barón, E. (2009). *Implementación a Gran Escala: El Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina. Diseñando programas de desarrollo de la primera infancia exitosos y sostenibles con cobertura nacional*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina Regional para América Latina y el Caribe; Institute for reconstruction and international security through Education (The RISE institute): Washington.
- Vergara, A., Balbi, M., Schierloh, S. (2010). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín: una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(1), 78-89.
- Wint-Smith, C. (2002). *Strategic review of the coalition of better parenting*. Recuperado de: [http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Jamaica\\_Better\\_Parenting\\_rec\\_558881.Pdf](http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Jamaica_Better_Parenting_rec_558881.Pdf)
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy . Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education*. UNESCO: Reino Unido.
- Woodhead, M., Moss, P. (2008). La primera infancia y la enseñanza primaria: las transiciones en los primeros años. *La Primera Infancia en Perspectiva 2*. The Open University, Child and Youth Studies Group, Bernard van Leer Foundation: Reino Unido.
- Yapu, M. (2010). *Primera infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. Aporte a la educación actual*. Yapu, M., Carter, W., Mamani, M., Terceros, C., Gutiérrez, R., Alarcón, O., Birhuet, E., Enríquez, N. TDH Holanda (Cochabamba). Fundación PIEB (Programa de Investigación Estratégica en Bolivia): La Paz.
- Young, M. (1996). *Early Child Development: Investing in the Future, Directions in Development*. Banco Mundial, Washington, D. C.
- Young, M. y Fujimoto G. (2004). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. *Acción Pedagógica*, 2 (15). Recuperado de: <http://primerainfancia.org/documentos/all/documentos/pdf/2.1-ECD-prog-no-formales-Young-&-Fujimoto-2004.pdf>
- Zero to Three. (2013). *Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers and Families*. Recuperado de: [www.zerotothree.org/](http://www.zerotothree.org/)
- Zhai, F., Gao, Q. (2008). Center-Based Early Childhood Education and Care in China: Policies, Trends, and Implications. En *Asian Social Work and Policy Review 2* (2008) 127-148. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1753-1411.2008.00015.x/pdf>
- Zabalza, M. (2005). *El currículum de la Educación Infantil*.
- Zuluaga, J. (2007). *Relación entre neurociencias y educación: pluralización de los conceptos básicos de las funciones cerebrales y mentales*. Transcripción de conferencia presentada en el 2007 en el marco de la primera cohorte de la línea de investigación Comunicación y Educación, de la Maestría en Educación. Grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, Universidad Nacional de Colombia: Bogotá D.C.





UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ  
FACULTAD DE MEDICINA



ANEXOS



**MODALIDADES DE  
ATENCIÓN, MODELOS  
Y PRÁCTICAS PARA  
LA PRIMERA INFANCIA  
DE BOGOTÁ.**

UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ**  
HUMANANA



**FICHA DE ORGANIZACIÓN DOCUMENTAL DE MODALIDADES DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA (MAIPI)**

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN /INSTRUCTIVO DE REGISTRO					
NIVEL	INTERNACIONAL:		NACIONAL:		DISTRITAL:	
TIPO DE DOCUMENTO	OFICIAL:			ACADÉMICO:		
ENLACE DE OBTENCIÓN DEL DOCUMENTO						
TÍTULO O NOMBRE DEL DOCUMENTO						
ENTIDAD O INSTITUCIÓN						
AÑO DE PUBLICACIÓN						
DEFINICIÓN DE ATENCIÓN INTEGRAL (AI)						
DEFINICIÓN DE PRIMERA INFANCIA (PI)						
MODALIDADES DE ATENCIÓN INTEGRAL (MAI)	ENTORNO FAMILIAR:					
	ENTORNO COMUNITARIO:					
	ENTORNO INSTITUCIONAL:					
	EDUCACIÓN INICIAL:	SALUD:	NUTRICIÓN:	RECREACIÓN:	CUIDADO AFECTIVO:	SOCIAL:
CONTEXTOS						
COMPONENTES						
ESTRATEGIAS						
RECURSOS						
DINÁMICAS						
ACTORES						
BUENAS PRÁCTICAS						
EDADES EN LAS QUE SE APLICA LA MODALIDAD						

<b>EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD</b>	<b>LOGROS:</b>
	<b>DIFICULTADES:</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>OTORGADAS POR LOS DOCUMENTOS:</b>
	<b>OTORGADAS POR LOS INVESTIGADORES DEL ESTUDIO:</b>
<b>ANTECEDENTES Y REFERENTES CONCEPTUALES</b>	<b>INTERNACIONAL:</b>
	<b>NACIONAL:</b>
	<b>DISTRITAL:</b>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA

GRUPO  
COGNICIÓN Y  
LENGUAJE EN  
LA INFANCIA

FORMATO DE RECOLECCIÓN  
DOCUMENTAL

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

# FORMATO DE RECOLECCIÓN DOCUMENTAL

## MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

**FORMATO N°**

**CARACTERIZADOR**

	<b>ZONA DE BOGOTÁ</b>
<b>A</b>	NORTE – NOROCCIDENTE
<b>B</b>	CENTRO – ORIENTE
<b>C</b>	SUR – SURORIENTE
<b>D</b>	SUROCCIDENTE
<b>E</b>	OCCIDENTE
<b>F</b>	CENTRAL
<b>G</b>	CENTRO – NORTE
<b>H</b>	DISTRITAL (GENERAL)

	<b>OFERTA</b>
<b>I</b>	JARDÍN ICBF
<b>II</b>	JARDÍN SDIS
<b>III</b>	JARDÍN PRIVADO
<b>IV</b>	COLEGIO OFICIAL
<b>V</b>	COLEGIO PRIVADO

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**



## CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

<b>OBJETIVOS</b>	<b>4</b>
<b>1. CONCEPCIONES</b>	<b>6</b>
1.1. CONCEPCIONES SOBRE EL NIÑO	6
1.2. CONCEPCIONES SOBRE EL DESARROLLO	8
1.3. CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	10
1.4. CONCEPCIONES SOBRE LA ATENCIÓN INTEGRAL	11
1.5. CONCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	13
1.6. CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL	14
<b>2. METODOLOGÍAS</b>	<b>16</b>
2.1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	16
2.2. PROYECTO PEDAGÓGICO	18
2.3. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	19
<b>3. PRÁCTICAS</b>	<b>21</b>
3.1. INTENCIONALIDAD	21
3.2. PAPEL DEL MAESTRO	22
3.3. ACTIVIDADES	23
3.4. INTERACCIONES	25
3.5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	27
3.6. ACCIÓN EDUCATIVA	28
3.7. PARTICIPACIÓN FAMILIAR	29
3.8. EVALUACIÓN	31
3.9. CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA	32

<b>4. CONTEXTO</b>	<b>34</b>
4.1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL	34
4.2. CONTEXTO LEGAL Y POLÍTICO	36
<b>5. RECURSOS</b>	<b>38</b>
5.1. RECURSOS FÍSICOS	38
5.2. AMBIENTE	39
5.3. GESTIÓN DE RECURSOS	41
5.4. TALENTO HUMANO	42
<b>6. RELACIONES</b>	<b>44</b>

## FORMATO DE RECOLECCIÓN DOCUMENTAL

### OBJETIVOS

#### Objetivo del Proyecto

##### General:

Caracterizar los modelos y prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.

##### Específicos:

- Describir las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Comparar las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Analizar las fortalezas y debilidades de los diferentes modelos y prácticas pedagógicas de educación inicial en el Distrito.
- Formular recomendaciones para fortalecer el desarrollo del componente “Educación inicial y acompañamiento pedagógico” del Proyecto 901 de la SED “Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.

#### Objetivo del Formato de Recolección de Información

El propósito de este formato es identificar los documentos, informes e instrumentos en donde se encuentre consignada información referida a los componentes señalados para este proyecto.

## APLICACIÓN

1. Seleccione documentos o apartes de documentos que la institución de educación inicial utiliza como marco de sus prácticas pedagógicas.
2. Marque en frente del aspecto indagado cuando se identifique el documento o sección.
3. Escriba debajo del aspecto indagado, en el espacio correspondiente, el nombre del documento.
4. Escriba dos o tres ejemplos, tomados textualmente del documento o conjunto de documentos escogidos, y colóquelos en el espacio correspondiente, debajo de cada aspecto indagado



## COMPONENTE A

### 1. CONCEPCIONES

En esta sección se busca identificar en los documentos institucionales, en apartes documentales, o en materiales, las concepciones que tiene consignada la institución sobre el niño, sobre el desarrollo, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre la atención integral, sobre la perspectiva de derechos y sobre la educación inicial.

Recuerde escribir, debajo de cada aspecto, en la línea en blanco correspondiente, el nombre del documento del cual se obtuvo la información (si aplica).

Es importante, al final de cada categoría de análisis, escribir apartes textuales (párrafos alusivos o ejemplos) de los documentos que cumplen con lo indagado.

#### 1.1. Concepciones sobre el niño

A	Documentos donde se identifiquen ideas alrededor del concepto de niño
Doc	
B	Documentos donde se identifiquen conceptos sobre lo que el niño o niña sabe y puede hacer entre los 3 y los 5 años de edad
Doc	
C	Documentos donde se encuentren consignadas ideas sobre quién o cómo es el niño o la niña que participa en el proceso pedagógico



## 1.2. Concepciones sobre el desarrollo

<b>A</b>	Documentos donde se encuentren consignadas ideas sobre el desarrollo del niño o niña en su primera infancia, sus aspectos y dimensiones
<b>Doc</b>	
<b>B</b>	Instrumentos de observación que den cuenta del proceso del desarrollo del niño o niña
<b>Doc</b>	
<b>C</b>	Instrumentos de medición que den cuenta del proceso del desarrollo del niño o niña
<b>Doc</b>	
<b>D</b>	Documentos donde se identifique el tipo de contenidos o posibles actividades a realizar con el niño o niña
<b>Doc</b>	
<b>E</b>	Documentos de jornadas de reflexión de maestros sobre diversos temas del desarrollo infantil
<b>Doc</b>	
<b>F</b>	Materiales (videos, plegables, carteleras, etc.) donde aparezcan consignadas las opiniones o percepciones de madres, padres o cuidadores sobre el desarrollo de los niños y las niñas
<b>Doc</b>	

<b>G</b>	Informes a las familias de los resultados de la evaluación del desarrollo infantil
<b>Doc</b>	

**ESPACIO PARA EJEMPLOS**

Area for providing examples, consisting of multiple horizontal lines for text entry.



### 1.3. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

<b>A</b>	Documentos donde se identifiquen metas del proceso de enseñanza y aprendizaje
<b>Doc</b>	
<b>B</b>	Documentos donde se identifiquen métodos específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje
<b>Doc</b>	
<b>C</b>	Documentos donde se identifiquen ideas explícitas sobre el papel del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje
<b>Doc</b>	
<b>D</b>	Documentos donde se identifiquen prácticas sugeridas para la valoración/evaluación
<b>Doc</b>	

#### ESPACIO PARA EJEMPLOS






## 1.5. Concepciones sobre los derechos de los niños y las niñas

<b>A</b>	Documentos donde se identifique la perspectiva de derecho en la educación inicial
<b>Doc</b>	
<b>B</b>	Documentos donde se hagan explícitas las acciones que deben realizarse para garantizar los derechos de los niños y las niñas
<b>Doc</b>	
<b>C</b>	Documentos donde se hagan explícitas las actividades de formación sobre los derechos de los niños y las niñas
<b>Doc</b>	
<b>D</b>	Documentos donde se mencione acciones con la familia para garantizar los derechos de los niños y las niñas
<b>Doc</b>	
<b>E</b>	Materiales (folletos, carteleras, plegables, etc.) con función informativa o de promoción de los derechos de los niños y las niñas
<b>Doc</b>	

### ESPACIO PARA EJEMPLOS








## COMPONENTE B

### 2. METODOLOGÍAS

En esta sección se busca identificar, en los documentos institucionales, en apartes documentales, o en materiales, las distintas formas de funcionamiento de la institución, ya sea a través de un PEI, de proyectos pedagógicos o de una organización curricular específica.

Recuerde escribir, debajo de cada aspecto, en la línea en blanco correspondiente, el nombre del documento del cual se obtuvo la información (si aplica).

Es importante, al final de cada categoría de análisis, escribir apartes textuales (párrafos alusivos o ejemplos) de los documentos que cumplen con lo indagado.

#### 2.1. Proyecto Educativo Institucional

A	Mencione si existe un Proyecto Educativo Institucional
Doc	
B	Mencione si existe un énfasis particular en el Proyecto Educativo Institucional
Doc	





## 2.2. Proyecto pedagógico

A	Documentos donde se encuentren consignados fundamentos, fuentes e ideas rectoras del proyecto pedagógico
Doc	
D	Secciones o apartes de documentos que mencionen los mecanismos de divulgación de los proyectos pedagógicos
Doc	

### ESPACIO PARA EJEMPLOS



### 2.3. Organización curricular

<b>A</b>	Documentos, secciones o apartes que describan la propuesta curricular
<b>Doc</b>	
<b>B</b>	Documentos, secciones o apartes que mencionen una programación o planeación curricular (rúbricas p.e.)
<b>Doc</b>	
<b>C</b>	Documentos que mencionen teorías o concepciones asociadas a la construcción del currículo
<b>Doc</b>	
<b>D</b>	Documentos que mencionen la participación de las familias en la construcción del currículo
<b>Doc</b>	
<b>E</b>	Documentos, secciones o apartes de la propuesta curricular en donde se haga explícita las trayectorias de aprendizaje



### 3. PRÁCTICAS

En esta sección se busca identificar, en los documentos institucionales, en apartes documentales, o en materiales, las distintas formas de las prácticas pedagógicas que funcionan en la institución de educación inicial. Éstas van a representarse en las intencionalidades, en el papel del maestro, en las actividades e interacciones, en las estrategias didácticas y acciones educativas, en las formas de participación de la familia, en las distintas formas de valoración de los aprendizajes y en las formas de construcción participativa de comunidad educativa.

Recuerde escribir, debajo de cada aspecto, en la línea en blanco correspondiente, el nombre del documento del cual se obtuvo la información (si aplica).

Es importante, al final de cada categoría de análisis, escribir apartes textuales (párrafos alusivos o ejemplos) de los documentos que cumplen con lo indagado.

#### 3.1. Intencionalidad

A	Documentos o apartes con planteamientos explícitos sobre la intencionalidad en la actividad pedagógica
Doc	

**ESPACIO PARA EJEMPLOS**

---



---



---



---







Doc	
B	Documentos con planteamientos específicos y explícitos sobre la promoción de diferentes habilidades y capacidades en los niños y niñas
Doc	
C	Documentos donde se identifiquen actividades privilegiadas
Doc	
D	Documentos o materiales (carteleros, plegables, etc.) donde se consigne la organización en horarios, rutinas, secuencias o ciclos de las actividades que se realizan con los niños en la institución
Doc	
E	Documentos donde aparezcan explícitas actividades orientadas a un área/dimensión/competencia/campo de pensamiento específico
Doc	

ESPACIO PARA EJEMPLOS	















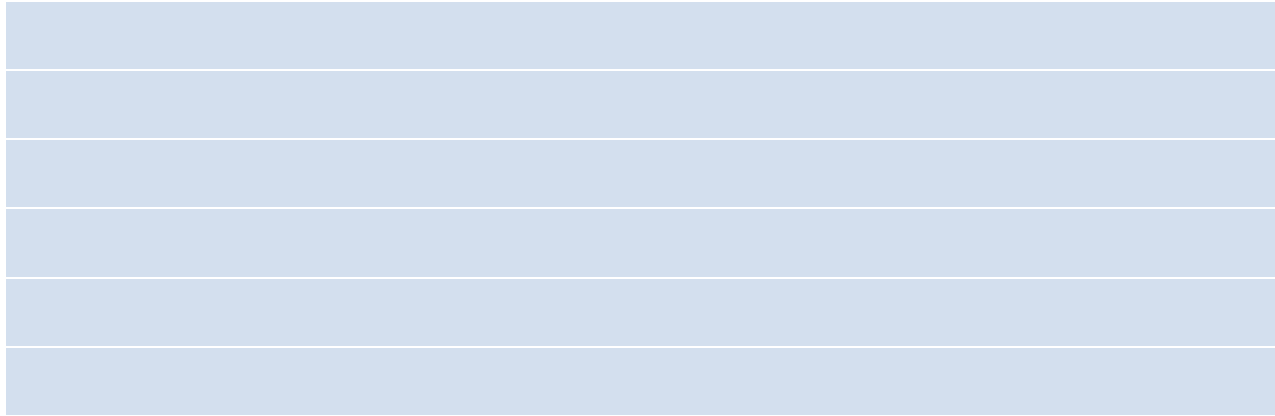


### 3.8. Evaluación

A	Documentos con los lineamientos evaluativos de los avances de los niños y las niñas (observadores, p.e.)
Doc	

#### ESPACIO PARA EJEMPLOS





## COMPONENTE D

### 4. CONTEXTO

En esta sección se busca indagar por los contextos sociales, culturales y políticos de los niños, niñas y sus familias poniendo especial énfasis a los temas de discapacidad, diversidad, vulnerabilidad y atención integral.

Recuerde escribir, debajo de cada aspecto, en la línea en blanco correspondiente, el nombre del documento del cual se obtuvo la información (si aplica).

Es importante, al final de cada categoría de análisis, escribir apartes textuales (párrafos alusivos o ejemplos) de los documentos que cumplen con lo indagado.

#### 4.1. Contexto sociocultural

A	Documentos donde se identifique el estrato o nivel socioeconómico de las familias de los niños y niñas que se encuentran en la institución de educación inicial
Doc	
B	Documentos con descripciones a alguna zona geográfica (localidad, rural, urbana, etc.) particular de la ciudad en la cual se ubica la oferta o la institución de educación inicial
Doc	
C	Documentos donde se encuentren consignados los antecedentes socioculturales o descripciones de los grupos poblacionales específicos o particulares presentes en su oferta (e.g., indígenas, familias desplazadas por la violencia, población rural, población con discapacidad, poblaciones diferentes o diversas, o cualquier grupo poblacional catalogado como población vulnerable)




## 4.2. Contexto legal y político

<b>A</b>	Documentos sobre atención diferencial y educación inclusiva para niños y niñas
<b>Doc</b>	
<b>B</b>	Leyes, decretos, resoluciones o políticas en temas de atención integral a la primera infancia
<b>Doc</b>	
<b>C</b>	Otros documentos referidos al contexto legal y político en temas de atención integral a la primera infancia
<b>Doc</b>	

**ESPACIO PARA EJEMPLOS**






## COMPONENTE E

### 5. RECURSOS

En esta sección se busca indagar por los recursos físicos con que cuenta la institución de educación inicial. Por su espacio, ambiente, por su talento humano y las formas de consecución de recursos. Aquí hay que tener en cuenta el proceso de acreditación y estándares para identificar carencias o necesidades de estos espacios.

Recuerde escribir, debajo de cada aspecto, en la línea en blanco correspondiente, el nombre del documento del cual se obtuvo la información (si aplica).

Es importante, al final de cada categoría de análisis, escribir apartes textuales (párrafos alusivos o ejemplos) de los documentos que cumplen con lo indagado.

#### 5.1. Recursos físicos

A	Documentos donde se identifique los recursos físicos con que cuenta la institución (libros, computadores, materiales de trabajo, etc.)
Doc	

#### ESPACIO PARA EJEMPLOS







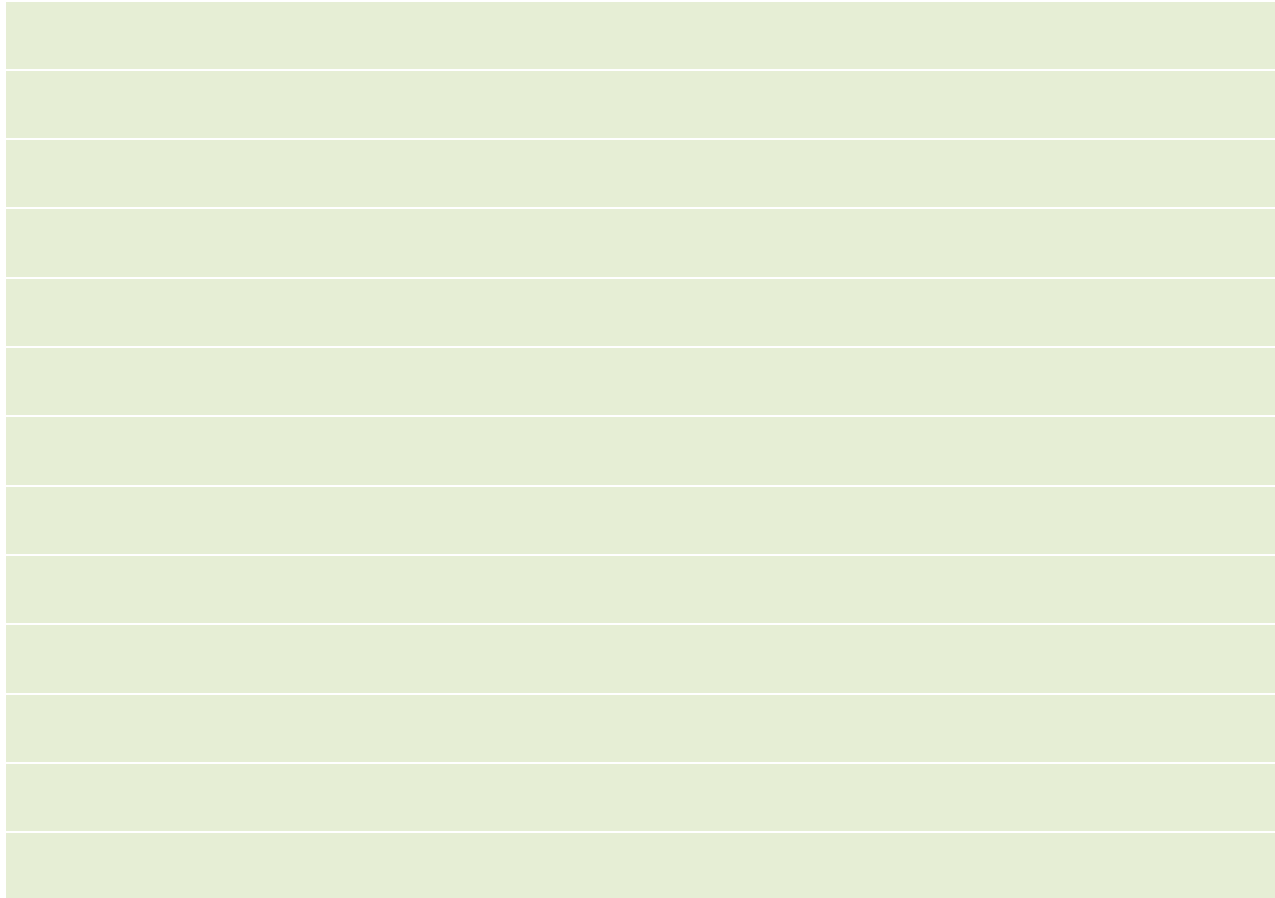




## 5.4. Talento humano

<b>A</b>	Documentos que refieran el perfil de talento humano con que cuenta la institución
<b>Doc</b>	
<b>B</b>	Documentos que refieran un plan de capacitación del talento humano
<b>Doc</b>	

### ESPACIO PARA EJEMPLOS

## COMPONENTE G

### 6. RELACIONES

En esta sección se busca indagar por las formas de relación de la institución con otras instituciones de educación, con entidades que prestan servicios de atención integral al niño o niña, con empresas, con fundaciones, con universidades o con programas que brindan apoyo al niño o niña de la institución.

Recuerde escribir, debajo de cada aspecto, en la línea en blanco correspondiente, el nombre del documento del cual se obtuvo la información (si aplica).

Es importante, al final de cada categoría de análisis, escribir apartes textuales (párrafos alusivos o ejemplos) de los documentos que cumplen con lo indagado.

A	Relación con otras instituciones de educación inicial o con instituciones educativas de otros niveles
Doc	
B	Relación con instituciones que presten ayuda calificada de profesionales de apoyo como psicólogos, terapeutas, médicos, auxiliares de aula, practicantes universitarios, etc.
Doc	
C	Relación directa con profesionales de apoyo como psicólogos, terapeutas, médicos, auxiliares de aula, practicantes universitarios, etc.
Doc	

<b>D</b>	Articulación con otras entidades de manera permanente para el fortalecimiento de la actividad pedagógica (bibliotecas, etc.).
<b>Doc</b>	
<b>E</b>	Articulación con otras entidades de manera permanente para fortalecer la capacidad administrativa y de gestión de recursos (Secretarías, fundaciones, nacionales, internacionales, públicas, privadas, etc.).
<b>Doc</b>	
<b>F</b>	Articulación con programas de formación como tiempo oportuno para leer, leer en familia, la fiesta de la lectura, programas en cultura, en recreación y deportes u otros
<b>Doc</b>	
<b>G</b>	Documentos donde aparezcan consignadas las rutas de atención integral al niño o niña.
<b>Doc</b>	

<b>ESPACIO PARA EJEMPLOS</b>	





UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.  
Instituto

Investigación Educativa y  
Desarrollo Pedagógico






UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA

GRUPO  
COGNICIÓN Y  
LENGUAJE EN  
LA INFANCIA

FORMATO DE OBSERVACIÓN DE  
ACTIVIDADES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

# FORMATO DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
EN LA EDUCACIÓN INICIAL

**FORMATO N°**

**CARACTERIZADOR**

	ZONA DE BOGOTÁ
A	NORTE – NOROCCIDENTE
B	CENTRO – ORIENTE
C	SUR – SURORIENTE
D	SUROCCIDENTE
E	OCCIDENTE
F	CENTRAL
G	CENTRO – NORTE
H	DISTRITAL (GENERAL)

	OFERTA
I	JARDÍN ICBF
II	JARDÍN SDIS
III	JARDÍN PRIVADO
IV	COLEGIO OFICIAL
V	COLEGIO PRIVADO

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**



## CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

<b>1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>3</b>
1.1. INTENCIONALIDAD	3
1.2. INTERACCIÓN	5
1.3. HABILIDADES Y CAPACIDADES	6
1.4. PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE	8
<b>II. TENDENCIAS GENERALES EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>11</b>
<b>III. ACCIÓN EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<b>19</b>
<b>IV. SECUENCIA DE ACTIVIDADES</b>	<b>21</b>
<b>V. RECURSOS DE LA INSTITUCIÓN</b>	<b>23</b>
5.1. RECURSOS FÍSICOS	23
5.2. AMBIENTE	24
<b>VI. PROCESOS DE RELACIÓN</b>	<b>25</b>

## 1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

### 1.1. Intencionalidad

En las actividades observadas, registre los siguientes datos:

Fecha: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ (día, mes, año)

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Hora de finalización: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo total de la observación: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo utilizado efectivamente en actividades con fines pedagógicos: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

#### Tipo de actividad que se está observando (describala)

1.1.1. Mencione cuál cree que es el propósito o propósitos de la actividad observada

1.1.2. Describa cómo se evidencia la función que asume el maestro o maestra en el desarrollo de la actividad

1.1.3. Describa qué papel asume el niño o la niña en el desarrollo de la actividad

1.1.4. Mencione cuáles son las herramientas de apoyo o materiales de trabajo utilizados en la actividad planteada

*Anotaciones del evaluador de campo sobre otros aspectos de la observación de la intencionalidad de la actividad*

Blank area for field evaluator notes.

## 1.2. Interacción

En las actividades observadas, registre los siguientes datos:

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (día, mes, año)

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Hora de finalización: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo total de la observación: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo utilizado efectivamente en actividades con fines pedagógicos: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Frente al desarrollo de la actividad mencioné:

1.2.1. Cómo facilita la interacción entre niños y niñas

1.2.2. Cómo facilita la interacción de los niños y niñas con su propio conocimiento

1.2.3. Cómo facilita la interacción de los niños y niñas con el maestro o maestra o con otros adultos durante la sesión

1.2.4. Cómo facilita la interacción de los niños y niñas con objetos del entorno

1.2.5. Qué interacciones espontáneas (no planeadas previamente) emergen



*Anotaciones del evaluador de campo sobre otros aspectos de la observación de las interacciones*

### 1.3. Habilidades y capacidades

En las actividades observadas, registre los siguientes datos:

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (día, mes, año)

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Hora de finalización: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo total de la observación: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo utilizado efectivamente en actividades con fines pedagógicos: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

#### 1.3.1. Cómo evidencia el uso de diferentes habilidades y capacidades en la actividad planteada

1.3.2. Mencione si para los niños y niñas es claro cuáles habilidades y capacidades deben usar durante la actividad planteada

*Consigne otras observaciones que considere importantes sobre la promoción del ejercicio de diferentes habilidades y capacidades*

## 1.4. Promoción del aprendizaje

En las actividades observadas, registre los siguientes datos:

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (día, mes, año)

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Hora de finalización: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo total de la observación: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo utilizado efectivamente en actividades con fines pedagógicos: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

### Tipo de actividad que se está observando (describala)

1.4.1. Cómo se presenta la información desde diferentes canales sensoriales (visual, auditivo, etc.)

1.4.2. Cómo promueve el maestro o maestra distintas formas de expresión lingüística (narraciones, descripciones, explicaciones)

1.4.3. Cómo promueve el maestro o maestra formas de expresión no lingüísticas (manuales, cenestésicas, estéticas, etc.)

1.4.4. Cómo promueve el maestro o maestra diferentes formas de razonar (analizar, relacionar, detallar, focalizar un tema, relacionar varios temas)

1.4.5. Cómo utilizan los niños y niñas diferentes habilidades de razonamiento y exploración

1.4.6. Cómo participan los niños y niñas, con diferentes características (diversidad, discapacidad), en actividades y cómo razonan en ellas

1.4.7. Cómo plantea el maestro o maestra diferentes opciones de interacción con los materiales

1.4.8. Cómo usan creativamente los niños y niñas diferentes materiales

1.4.9. Qué estrategias utiliza el maestro o maestra para la anticipación, planeación o monitoreo de la actividad de niños y niñas

1.4.10. Qué formas de anticipación, planeación o monitoreo utilizan los niños y niñas durante la actividad

1.4.11. Qué formas de motivación utiliza el maestro o maestra de acuerdo con las características de los niños y niñas



1.4.12. Mencione si los niños y niñas muestran diferentes grado de motivación hacia las actividades

1.4.13. Cómo el maestro o maestra utiliza diferentes formas de motivación de acuerdo con los propósitos de la actividad

1.4.14. Cómo el maestro o maestra tiene en cuenta las diferencias de ritmo de aprendizaje en los niños y niñas

1.4.15. Cómo el maestro o maestra hace ajustes según los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas

*Consigne otras observaciones que considere importantes sobre la promoción del aprendizaje*


## II. TENDENCIAS GENERALES EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En las actividades observadas, registre los siguientes datos:

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ (día, mes, año)

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Hora de finalización: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo total de la observación: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo utilizado efectivamente en actividades con fines pedagógicos: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Si se observa, respecto al maestro o maestra mencione:

<b>2.1</b>	Qué prácticas pedagógicas propone acorde con el nivel de desarrollo de los niños y niñas
<b>2.2</b>	Cómo trabaja con el grupo completo
<b>2.3</b>	Cómo trabaja con grupos pequeños

2.4	Qué estrategias utiliza para promover la conversación de los niños y niñas
2.5	Qué estrategias utiliza para promover los relatos de los niños y niñas
2.6	Cómo aprovecha las iniciativas conversacionales de los niños y niñas para promover vínculos afectivos
2.7	Cómo da las instrucciones a los niños y niñas (es claro o clara, es confuso o confusa)
2.8	Cómo acompaña a los niños y niñas durante la realización de las actividades

2.9	Cómo promueve en los niños y niñas un mayor número de respuestas
2.10	Qué estrategias utiliza para captar y mantener la atención de los niños y niñas
2.11	Qué prácticas realiza para promover el aprendizaje inicial de la lectura
2.12	Qué practicas realiza para promover el aprendizaje inicial de la escritura
2.13	Qué actividades propone relacionadas con el desarrollo de las habilidades motrices finas (agarre del lápiz, direccionalidad y calidad del trazo, uso de las tijeras, entre otras)
2.14	Qué actividades propone para despertar la curiosidad de niños y niñas
2.15	Qué actividades desarrolla relacionadas con otros campos del pensamiento



2.16	Qué estrategias utiliza para crear un clima emocional positivo
2.17	Cómo anima a los niños y niñas a expresar sus emociones
2.18	Qué estrategias utiliza para establecer disciplina en el aula
2.19	Cómo retroalimenta a los niños y niñas durante la ejecución de las actividades
2.20	Cómo verifica el desempeño del niño o niña

2.21	Cómo permite que los niños y niñas tomen parte en los juegos de roles
2.22	Qué proyectos de tipo artístico desarrolla (pintar, manualidades, moldear, música, actuación, baile)

Si se observa, respecto a los niños y niñas mencione:

2.23	Cómo interactúan con el maestro o maestra
2.24	Qué actividades proponen relacionadas con los temas de trabajo
2.25	Cómo trabajan individualmente o en grupos pequeños
2.26	Cómo es el acceso a diferentes materiales disponibles (tablas para picar, punzones, rompecabezas, marcadores, tijeras, loterías y otros)

2.27	Cómo usan libros, hojas, láminas y otros materiales apropiados para la edad

Respecto al ambiente del aula, diga:

2.28	Si el sonido del ambiente se caracteriza por cualquiera de estas situaciones: conversaciones agradables, risas espontáneas y exclamaciones de emoción
2.29	Si el ambiente sonoro en el aula es excesivamente ruidoso

Mencione:

2.30	Otros materiales que utiliza el maestro o maestra con los niños y niñas
2.31	Estrategias que utiliza el maestro o maestra para captar y mantener la atención de los niños y niñas

2.32	Prácticas que realiza el maestro o maestra para promover el aprendizaje inicial de la lectura, la escritura, el pensamiento científico, el pensamiento matemático o el pensamiento sobre el mundo social
2.33	Prácticas que utiliza el maestro o maestra para promover el juego
2.34	Prácticas que utiliza el maestro o maestra para promover el arte
2.35	Prácticas que utiliza el maestro o maestra para promover la exploración del medio
2.36	Qué estrategias utiliza el maestro o maestra para promover un clima emocional positivo
2.37	Qué estrategias utiliza el maestro o maestra para establecer la disciplina en el aula



2.38	Cómo retroalimenta el maestro o maestra a los niños y niñas en la ejecución de las actividades
2.39	Qué estrategias utiliza el maestro o maestra para promover la recreación y el deporte

*Consigne otras observaciones que considere importantes sobre el desarrollo de la práctica pedagógica*


### III. ACCIÓN EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

En las actividades observadas, registre los siguientes datos:

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ (día, mes, año)

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Hora de finalización: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo total de la observación: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo utilizado efectivamente en actividades con fines pedagógicos: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Describa cómo se evidencian las siguientes acciones

	Acción	Evidencia
3.1	Gobierno y participación de los niños y las niñas en la institución	
3.2	Marcos y reglamentos que regulan la convivencia	
3.3	Vigilancia del cumplimiento de normas y principios de convivencia	
3.4	Programas, iniciativas o estrategias de formación cívica o democrática	
3.5	Actividades formativas con familias en democracia, participación y cívica	
3.6	Actividades formativas con familias en distintas áreas, campos o dimensiones	
3.7	Actividades formativas con trabajo conjunto de las familias y los niños y niñas	

3.8	Organización espacial y temporal para el aprendizaje y de exploración del niño (rutinas, ciclos, etc., con espacio y horario específico)	
3.9	Actividades que impliquen uso de objetos simbólicos, uso de objetos materiales en interacción con el maestro o maestra	
3.10	Actividades que impliquen uso de objetos simbólicos, uso de objetos materiales en interacción con otros niños y niñas	
3.11	Actividades de exploración del medio y de la naturaleza	
3.12	Actividades de conocimiento del mundo social	
3.13	Actividades de conocimiento del mundo del lenguaje y la comunicación	
3.14	Actividades de conocimiento de formas de organización de los objetos y de operaciones con los mismos	
3.15	Actividades de exploración estética y artística	

3.16	Actividades de conocimiento de prácticas culturales del grupo de referencia	
3.17	Actividades realizadas sistemáticamente para promover el desarrollo motor	
3.18	Actividades realizadas sistemáticamente para promover el desarrollo comunicativo	
3.19	Actividades realizadas sistemáticamente para promover el desarrollo cognitivo	
3.20	Actividades realizadas sistemáticamente para promover el desarrollo personal-social	
3.21	Actividades realizadas sistemáticamente para promover el desarrollo estético	

#### IV. SECUENCIA DE ACTIVIDADES

En las actividades observadas, registre los siguientes datos:

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (día, mes, año)

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Hora de finalización: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo total de la observación: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Tiempo utilizado efectivamente en actividades con fines pedagógicos: \_\_\_\_\_ (horas, minutos)

Por favor, describa:

<b>Inicio de la actividad</b>






**COMPONENTE E**

**V. RECURSOS DE LA INSTITUCIÓN**

**5.1. Recursos físicos**

Mencione características de los siguientes recursos físicos

<i>Materiales</i>		
5.1.1	Libros para niños	
5.1.2	Elementos de juego para niños	
5.1.3	Elementos para el desarrollo de manualidades	
5.1.4	Elementos para explorar y organizar (bloques, juegos de armar, etc.)	

<b>Otros materiales</b>		

## 5.2. Ambiente

Describe características de los ambiente referidas a:

<i>Espacios y lugares de interacción</i>		
5.2.1	Espacios para interactuar entre ellos	
5.2.2	Espacios para interactuar con el adulto	
5.2.3	Espacios para el desarrollo de actividad física y actividades motoras gruesas	
5.2.4	Espacio y materiales (mesas, sillas, etc.) para el desarrollo de actividades motoras finas	
5.2.5	Espacios para el juego	
5.2.6	Espacios para el deporte	
5.2.7	Espacios para el desarrollo de actividades culturales	

### Otros espacios


## VI. PROCESOS DE RELACIÓN

6.1. A continuación describa por favor si pudo evidenciar alguna interacción entre la institución de educación inicial y otras entidades externas (como bibliotecas, centros de salud, universidades, etc.). Especifique objetivos y propósitos y el desarrollo de la dinámica.


6.2. Describa si pudo observar personal de apoyo en las labores de la institución educativa con los niños. En caso afirmativo, mencione quiénes son y las funciones que cumplen.




Blank orange writing area.

6.3. Describa si pudo observar apoyo de otras instituciones para las labores pedagógicas o administrativas de la institución educativa. En caso afirmativo ¿Quiénes son? ¿En cuáles áreas apoya?

Large orange writing area with horizontal lines.

6.4. Describa si pudo observar apoyo de otras instituciones para la formación continua de los maestros y las maestras de educación inicial. En caso afirmativo ¿Quiénes son? ¿En cuáles áreas apoya?

Large orange writing area with horizontal lines.



6.5. ¿Pudo observar rutas claras de atención integral al niño o niña? Descríbalas




UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA

GRUPO  
COGNICIÓN Y  
LENGUAJE EN  
LA INFANCIA

FORMATO DE ENTREVISTA AL  
COORDINADOR

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

# FORMATO DE ENTREVISTA AL COORDINADOR

## MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

**FORMATO N°**

**CARACTERIZADOR**

	ZONA DE BOGOTÁ
A	NORTE – NOROCCIDENTE
B	CENTRO – ORIENTE
C	SUR – SURORIENTE
D	SUROCCIDENTE
E	OCCIDENTE
F	CENTRAL
G	CENTRO – NORTE
H	DISTRITAL (GENERAL)

	OFERTA
I	JARDÍN ICBF
II	JARDÍN SDIS
III	JARDÍN PRIVADO
IV	COLEGIO OFICIAL
V	COLEGIO PRIVADO

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**ENTREVISTADO**

**CARGO**

## CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

<b>OBJETIVOS</b>	<b>4</b>
<b>CONCEPCIONES</b>	<b>5</b>
CONCEPCIONES SOBRE EL NIÑO, EL DESARROLLO Y LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA	5
CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	5
CONCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS Y LA ATENCIÓN INTEGRAL	6
<b>METODOLOGÍAS</b>	<b>7</b>
PROYECTO PEDAGÓGICO Y PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	7
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	9
<b>PRÁCTICAS</b>	<b>10</b>
INTENCIONALIDAD	10
ACTIVIDADES	10
ACCIÓN EDUCATIVA	11
PAPEL DEL MAESTRO	12
CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA	12
PARTICIPACIÓN FAMILIAR	13
EVALUACIÓN	13
<b>CONTEXTO</b>	<b>14</b>
<b>RECURSOS</b>	<b>16</b>
RECURSOS FÍSICOS	16

<b>AMBIENTE Y TALENTO HUMANO</b>	<b>17</b>
<b>GESTIÓN</b>	<b>18</b>
<b><u>PERCEPCIONES</u></b>	<b><u>19</u></b>
<b>PERCEPCIONES DE AGENTES</b>	<b>19</b>
<b>DIFICULTADES PERCIBIDAS</b>	<b>21</b>
<b>NECESIDADES PERCIBIDAS</b>	<b>21</b>
<b><u>PROCESOS DE RELACIÓN</u></b>	<b><u>22</u></b>
<b><u>TRANSVERSALIDAD</u></b>	<b><u>25</u></b>



## FORMATO DE ENTREVISTA AL COORDINADOR

### OBJETIVOS

#### Objetivo del Proyecto

##### General:

Caracterizar los modelos y prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.

##### Específicos:

- Describir las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Comparar las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Analizar las fortalezas y debilidades de los diferentes modelos y prácticas pedagógicas de educación inicial en el Distrito.
- Formular recomendaciones para fortalecer el desarrollo del componente “Educación inicial y acompañamiento pedagógico” del Proyecto 901 de la SED “Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.

#### Objetivo del Formato de Entrevista al Coordinador

El propósito de este instrumento es indagar, a través de una serie de preguntas al coordinador, por las concepciones, las metodologías, las prácticas, los contextos, los recursos, las percepciones, y los procesos de relación implicados de la dinámica educativa.

#### Recomendaciones

1. Deje observar o leer el instrumento previamente al coordinador de la institución.
2. Formule las preguntas al coordinador tal y como aparecen en el instrumento.



---

---

---

---

---

---

---

---

### Concepciones sobre los derechos de los niños y las niñas y la atención integral

3. Por favor, díganos su opinión o postura sobre qué se entiende por atención integral desde la perspectiva de derechos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBSERVACIONES**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## METODOLOGÍAS

### Proyecto pedagógico y Proyecto Educativo Institucional

4. ¿Cuáles son los aspectos centrales o los ejes del Proyecto Educativo Institucional (si existe, nómbrelos)?


5. ¿Cuáles son los aspectos centrales o los ejes del proyecto pedagógico (nómbrelos)?


6. ¿Cuál es el énfasis o los énfasis del proyecto pedagógico de la institución y por qué?

Área/Dimensión/Momento	¿Cómo? (En caso de respuesta afirmativa)
Dimensión comunicativa Aprendizajes previos de lectura y escritura	
Dimensión corporal Ejercicio físico y uso del cuerpo	
Dimensión personal-social Pensamiento social, exploración del mundo social y de las relaciones con otras personas	
Dimensión cognitiva Pensamiento matemático, conteos, series y modos de organización de las cosas	
Pensamiento científico, exploración del mundo natural	
Dimensión estética Creaciones y expresiones artísticas	
Convivencia y formación democrática	

Otro, ¿Cuál?






## COMPONENTE C

### PRÁCTICAS

#### Intencionalidad

9. ¿Se asegura en su institución que los niños y las niñas realizan actividades con intencionalidad pedagógica? ¿Cómo se hace esto?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### Actividades

10. ¿Qué actividades desarrollan los profesores para promover el desarrollo de los niños y las niñas? ¿Qué estrategias pedagógicas se privilegian?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---


## Acción educativa

11. ¿Qué acciones han desarrollado con los profesores para la formación de los niños y las niñas como ciudadanos y ciudadanas?


12. ¿Trabaja la institución de educación inicial temas de convivencia y formación democrática?


## Papel del maestro

13. ¿Cuál es el rol del maestro en el desarrollo del PEI o de los proyectos pedagógicos institucionales?


## Construcción participativa

14. ¿Cómo se maneja el tema de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la institución de educación inicial?


## Participación familiar

15. ¿Qué tipo de actividades han realizado con las familias de los niños y las niñas? ¿con qué frecuencia se han llevado a cabo dichas actividades? Por favor describa o reseñe en qué han consistido


## Evaluación

16. ¿Cómo contempla la institución de educación inicial la valoración/evaluación del niño? ¿Qué prácticas valorativas utilizan?


### OBSERVACIONES






19. ¿Qué políticas educativas, distritales o nacionales, toma como referencia la institución de educación inicial?


OBSERVACIONES

## COMPONENTE E

### RECURSOS

#### Recursos físicos

20. ¿Con qué recursos cuenta la institución de educación inicial?

Recurso	Mencione algunos
Insumos para el funcionamiento básico (e.g., elementos para trabajos manuales, papel, etc.)	
Materiales de trabajo con los niños	
Talento humano	
Infraestructura	
Transporte	

## Ambiente y talento humano

21. ¿Cuál es el perfil del talento humano con que trabaja la institución?


22. ¿Cómo es el ambiente laboral?


23. ¿Existen planes de cualificación del talento humano? De existir, ¿Qué oportunidades ofrece la institución para esta cualificación?






## PERCEPCIONES

### Percepciones de agentes

26. Cómo cree que perciben los siguientes actores el funcionamiento de la institución:

a. Maestros


b. Niños


c. Familias


d. Personal administrativo (si lo hay)


e. Otros trabajadores


f. Usted mismo


g. Entidades de coordinación (solamente si se trata de una institución de ICBF, SDIS o SED-Bogotá)


### Dificultades percibidas

27. Mencione algunos problemas de la institución que puedan estar impidiendo su funcionamiento adecuado


### Necesidades percibidas

28. ¿Existe algún aspecto en el funcionamiento de la institución en el cual tengan una necesidad clara?


### OBSERVACIONES


## COMPONENTE G

### PROCESOS DE RELACIÓN

29. ¿Se han establecido relaciones con otras instituciones o actores externos (MEN, SED, SDIS, Sistemas de Bibliotecas, Sistemas de Hospitales, Centros de Salud, etc.)? En caso de haberlas ¿con qué finalidad se han establecido?


30. ¿Hay personal de apoyo en las labores de la institución? En caso afirmativo, mencione las funciones que cumplen


Blank response area for question 30, consisting of three horizontal lines.

31. ¿Ha encontrado apoyo de otras instituciones para las labores pedagógicas o administrativas de la institución? En caso afirmativo: ¿cómo? ¿En cuáles áreas?

Blank response area for question 31, consisting of 14 horizontal lines.

32. ¿Ha encontrado apoyo de otras instituciones para la formación continua de los maestros y las maestras de educación inicial? En caso afirmativo: ¿cómo? ¿En cuáles áreas?

Blank response area for question 32, consisting of 14 horizontal lines.









UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA

GRUPO  
COGNICIÓN Y  
LENGUAJE EN  
LA INFANCIA

FORMATO DE ENTREVISTA AL DOCENTE

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

# FORMATO ENTREVISTA AL DOCENTE

## MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

**FORMATO N°**

**CARACTERIZADOR**

	<b>ZONA DE BOGOTÁ</b>
<b>A</b>	NORTE – NOROCCIDENTE
<b>B</b>	CENTRO – ORIENTE
<b>C</b>	SUR – SURORIENTE
<b>D</b>	SUROCCIDENTE
<b>E</b>	OCCIDENTE
<b>F</b>	CENTRAL
<b>G</b>	CENTRO – NORTE
<b>H</b>	DISTRITAL (GENERAL)

	<b>OFERTA</b>
<b>I</b>	JARDÍN ICBF
<b>II</b>	JARDÍN SDIS
<b>III</b>	JARDÍN PRIVADO
<b>IV</b>	COLEGIO OFICIAL
<b>V</b>	COLEGIO PRIVADO

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**ENTREVISTADO**

**CARGO**

## CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

<b>OBJETIVOS</b>	<b>4</b>
<b>CONCEPCIONES</b>	<b>5</b>
<b>CONCEPCIONES SOBRE EL NIÑO, EL DESARROLLO Y LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA</b>	<b>5</b>
<b>CONCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>	<b>5</b>
<b>CONCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS Y LA ATENCIÓN INTEGRAL</b>	<b>6</b>
<b>METODOLOGÍAS</b>	<b>7</b>
<b>PROYECTO PEDAGÓGICO Y PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL</b>	<b>7</b>
<b>ORGANIZACIÓN CURRICULAR</b>	<b>9</b>
<b>PRÁCTICAS</b>	<b>10</b>
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>10</b>
<b>ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>13</b>
<b>CONTEXTO</b>	<b>14</b>
<b>RECURSOS</b>	<b>16</b>
<b>RECURSOS DE LA INSTITUCIÓN</b>	<b>16</b>
<b>AMBIENTE</b>	<b>17</b>
<b>TALENTO HUMANO</b>	<b>18</b>



<b>PERCEPCIONES</b>	<b>19</b>
<b>PERCEPCIONES DE AGENTES</b>	<b>19</b>
<b>NECESIDADES PERCIBIDAS</b>	<b>21</b>
<b>DIFICULTADES PERCIBIDAS</b>	<b>21</b>
<b>PROCESOS DE RELACIÓN</b>	<b>22</b>
<b>TRANSVERSALIDAD</b>	<b>24</b>

## FORMATO DE ENTREVISTA AL DOCENTE

### OBJETIVOS

#### Objetivo del Proyecto

##### General:

Caracterizar los modelos y prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.

##### Específicos:

- Describir las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Comparar las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Analizar las fortalezas y debilidades de los diferentes modelos y prácticas pedagógicas de educación inicial en el Distrito.
- Formular recomendaciones para fortalecer el desarrollo del componente “Educación inicial y acompañamiento pedagógico” del Proyecto 901 de la SED “Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.

#### Objetivo del Formato de Entrevista al Coordinador

El propósito de este instrumento es indagar, a través de una serie de preguntas al docente, por las concepciones, las metodologías, las prácticas, los contextos, los recursos, las percepciones, y los procesos de relación implicados de la dinámica educativa.

#### Recomendaciones

1. Entregue previamente al maestro el instrumento
2. Formule las preguntas al coordinador tal y como aparecen en el instrumento.





## METODOLOGÍAS

### Proyecto pedagógico y Proyecto Educativo Institucional

4. ¿Cree usted que sus actividades tienen coherencia con el proyecto pedagógico de la institución o con el PEI? (por qué)


5. ¿Por qué son relevantes estas actividades para el proyecto pedagógico o para el PEI de su institución?




6. ¿En cuál o en cuales áreas o dimensiones de las siguientes se enfatiza más en el proyecto pedagógico de la institución y por qué?

Área/Dimensión	¿Por qué?
Dimensión comunicativa Aprendizajes previos de lectura y escritura	
Dimensión corporal Ejercicio físico y uso del cuerpo	
Dimensión personal-social Pensamiento social, exploración del mundo social y de las relaciones con otras personas	
Dimensión cognitiva Pensamiento matemático, conteos, series y modos de organización de las cosas	
Pensamiento científico, exploración del mundo natural	
Dimensión estética Creaciones y expresiones artísticas	
Convivencia y formación democrática	

Otro, ¿Cuál?




## COMPONENTE C

### PRÁCTICAS

#### Actividades

9. ¿En qué consisten las actividades que usted realiza en la institución? (enúncielas)


10. ¿En cuáles de las siguientes áreas o dimensiones impacta su trabajo pedagógico?

Área/Dimensión	¿Cómo?
Dimensión comunicativa Aprendizajes previos de lectura y escritura	
Dimensión corporal Ejercicio físico y uso del cuerpo	
Dimensión personal-social Pensamiento social, exploración del mundo social y de las relaciones con otras personas	

Dimensión cognitiva Pensamiento matemático, conteos, series y modos de organización de las cosas	
Pensamiento científico, exploración del mundo natural	
Dimensión estética Creaciones y expresiones artísticas	
Convivencia y formación democrática	

Otro, ¿Cuál?


11. Imagínese que llega un nuevo profesor a su institución a remplazarlo temporalmente. ¿Qué prácticas aconsejaría realizar con los niños y las niñas?


12. ¿Cuál de las actividades realizadas con los niños le gusta más y por qué?








## COMPONENTE D

### CONTEXTO

17. ¿Puede describir cómo es la población con la cual trabaja esta institución educativa? (ubicación espacial de la institución, ubicación espacial de a quienes atiende, estrato, zonas, grupo poblacional con el cual trabaja, enfoques u orientaciones de trabajo con los niños de dichas poblaciones)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

18. ¿Qué políticas educativas, distritales o nacionales, toma como referencia la institución de educación inicial?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

OBSERVACIONES


## COMPONENTE E

### RECURSOS

#### Recursos de la institución

19. ¿Con cuáles recursos cuenta la institución?

Recurso	Mencione algunos
Insumos para el funcionamiento básico	
Materiales de trabajo con los niños	
Talento humano	
Infraestructura	
Otras necesidades como transporte	

20. Si la institución no cuenta con alguno de los recursos anteriores, ¿se consiguen de otras partes? En caso afirmativo, ¿cómo se consiguen?


21. ¿La institución educativa cuenta con materiales adecuados para las actividades a desarrollar? Justifique su respuesta


## Ambiente

22. La institución ¿cuenta con espacio suficiente para las actividades a desarrollar? Justifique su respuesta




23. El lugar en el que se ubica la institución educativa, en la ciudad y en el barrio o localidad ¿es apropiado? Justifique su respuesta


## Talento humano

24. ¿Existen planes de cualificación del talento humano? De existir, ¿Qué oportunidades ofrece la institución para esta cualificación?


## OBSERVACIONES


## PERCEPCIONES

### Percepciones de agentes

25. Según su opinión ¿Cómo perciben el funcionamiento de la institución los siguientes actores?:

Maestros


Niños


Familias




Personal administrativo (si lo hay)


Otros trabajadores


Usted mismo


Entidades de coordinación (solamente si se trata de una institución de ICBF, SDIS o SED-Bogotá)


## Necesidades percibidas

26. ¿Qué sugerencia haría a su directivo o a su entidad para mejorar la actividad y los procesos que llevan a cabo con los niños y las niñas actualmente?


## Dificultades percibidas

27. ¿Qué dificultades ha encontrado en el trabajo con los niños y las niñas? ¿Cómo ha hecho frente a estas dificultades?


## OBSERVACIONES




## COMPONENTE G

### PROCESOS DE RELACIÓN

28. ¿Qué relaciones ha establecido la institución con otras instituciones o actores externos? En caso de haberlas ¿Con qué finalidad se han establecido?


29. ¿Hay personal de apoyo en las labores de la institución educativa? En caso afirmativo, mencione las funciones que cumplen




30. ¿Ha encontrado (usted o su institución) apoyo de otras instituciones para las labores pedagógicas o administrativas? En caso afirmativo ¿cómo? ¿En cuáles áreas?


31. ¿Ha encontrado (usted o su institución) apoyo de otras instituciones para la formación continua de los maestros y las maestras de educación inicial? En caso afirmativo ¿cómo? ¿En cuáles áreas?


32. ¿Conoce cuáles son las rutas de atención para los niños en caso de que sus derechos se encuentren vulnerados?


## OBSERVACIONES


## TRANSVERSALIDAD

33. ¿Existe un modelo pedagógico en la institución? Si existe, ¿cómo es ese modelo?


34. ¿Cómo cree que el modelo impacte el desarrollo de los niños y las niñas?




UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA

GRUPO  
COGNICIÓN Y  
LENGUAJE EN  
LA INFANCIA

FORMATO DE ENTREVISTA AL NIÑO

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

# FORMATO DE ENTREVISTA AL NIÑO

## MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

**FORMATO N°**

**CARACTERIZADOR**

	ZONA DE BOGOTÁ
A	NORTE – NOROCCIDENTE
B	CENTRO – ORIENTE
C	SUR – SURORIENTE
D	SUROCCIDENTE
E	OCCIDENTE
F	CENTRAL
G	CENTRO – NORTE
H	DISTRITAL (GENERAL)

	OFERTA
I	JARDÍN ICBF
II	JARDÍN SDIS
III	JARDÍN PRIVADO
IV	COLEGIO OFICIAL
V	COLEGIO PRIVADO

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**EDAD DEL NIÑO ENTREVISTADO**

## GUÍA PARA ENTREVISTAR AL NIÑO O NIÑA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL

**PREVIAMENTE:** debe haberse realizado la observación de aula y la entrevista a docentes para observar las actividades específicas sobre las cuales se pregunta al niño o niña

1. Con un juego de fichas donde la más grande representa al maestro o maestra, se le muestra al niño que esa más grande es el maestro o maestra y que las demás son él o ella y sus compañeros. Se le pide entonces que muestre qué hacen en tres actividades, seleccionadas previamente, y se consigna la respuesta de los niños. Pregúnteles también cuál les gustó más, cuál les gustó menos, y por qué.
2. Converse con un grupo de niños y niñas de la institución que tengan entre 3 y 5 años. Procure crear una situación que les agrade. Para ambientar la conversación léales un cuento, recuerden juntos una canción o un juego corporal, entre otros. Pregúnteles qué es lo que más les gusta hacer en la institución y registre sus respuestas en la siguiente tabla:

Niño (a) 1	
Niño (a) 2	
Niño (a) 3	
Niño (a) 4	



3. Aplique, con cada niño o niña por separado, el cuestionario de expectativas sociales niño – maestro que se adjunta con este formato.
4. Muéstrelle al niño o niña una serie de dibujos. En una primera escena una historia en la cual un niño juega, en un segundo momento viene otro niño y le pega o daña su juego, y en la última escena, el niño de la primera aparece llorando. Pregúntele al niño o niña qué sucedería si eso pasa en la institución, qué haría él o ella, qué haría el maestro o maestra y cómo se puede solucionar ese problema.
5. pregúntele al niño o niña, a partir de lo anterior, si puede participar en las decisiones de la institución y si alguien hace algo malo qué le pasa.
6. pregúntele al niño o niña si los papás (o los adultos con los que vive) vienen a la institución, y qué cosas hacen ellos allí.
7. Lleve al salón de entrevistas muestras o ejemplares de al menos un material de los que existen en el aula del niño o niña. Muéstreselos preguntándole qué es, si lo han usado y si le gusta. Pregúntele si le gustaría que hubiese otras cosas en el salón y por qué.
8. Para finalizar la entrevista, pídale al niño o niña que le muestre la institución como si fuese guía de visitas. Pregúntele por dónde pasan, qué hay allí, quienes están en cada lugar y qué hacen, para finalizar de vuelta en el aula o donde están reunidos sus demás compañeros. Tome nota de los lugares señalados por el niño, sus funciones y las personas que menciona.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA

GRUPO  
COGNICIÓN Y  
LENGUAJE EN  
LA INFANCIA

FORMATO DE ENTREVISTA A LA FAMILIA

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

# FORMATO DE ENTREVISTA A LA FAMILIA

## MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

**FORMATO N°**

**CARACTERIZADOR**

	<b>ZONA DE BOGOTÁ</b>
<b>A</b>	NORTE – NOROCCIDENTE
<b>B</b>	CENTRO – ORIENTE
<b>C</b>	SUR – SURORIENTE
<b>D</b>	SUROCCIDENTE
<b>E</b>	OCCIDENTE
<b>F</b>	CENTRAL
<b>G</b>	CENTRO – NORTE
<b>H</b>	DISTRITAL (GENERAL)

	<b>OFERTA</b>
<b>I</b>	JARDÍN ICBF
<b>II</b>	JARDÍN SDIS
<b>III</b>	JARDÍN PRIVADO
<b>IV</b>	COLEGIO OFICIAL
<b>V</b>	COLEGIO PRIVADO

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

## ENTREVISTA A LA FAMILIA

### OBJETIVOS

#### Objetivo del Proyecto

##### General:

Caracterizar los modelos y prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.

##### Específicos:

- Describir las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Comparar las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Analizar las fortalezas y debilidades de los diferentes modelos y prácticas pedagógicas de educación inicial en el Distrito.
- Formular recomendaciones para fortalecer el desarrollo del componente “Educación inicial y acompañamiento pedagógico” del Proyecto 901 de la SED “Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.

#### Objetivo del Formato de Entrevista al Coordinador

El propósito de este instrumento es indagar, en las familias, las percepciones sobre el funcionamiento de la institución, las percepciones sobre las actividades que se desarrollan con los niños y niñas, las opiniones de las actividades, y la participación de las mismas familias en el proceso educativo.

**1. ¿Qué piensa de la institución educativa del niño?**


**2. ¿Qué hace el niño o niña en la institución? ¿Qué actividades desarrollan con ellos y ellas?**


**3. ¿Qué opina de estas actividades? (pertinencia, utilidad, etc.)**




---

---

---

---

---

---

---

---

**4. ¿Participa usted de las actividades de la institución educativa con el niño o niña? ¿De qué manera participa?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**5. ¿Qué aspectos le gusta del trabajo de la institución educativa con los niños y niñas?**

---

---

---

---

---

---

---

---


**6. ¿Qué aspectos no le gusta del trabajo de la institución educativa con los niños y niñas?**


**7. ¿Usted cree que apoya adecuadamente el aprendizaje de su niño o niña en la casa? ¿Por qué?**




UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
HUMANANA

GRUPO  
COGNICIÓN Y  
LENGUAJE EN  
LA INFANCIA

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE GRUPOS  
FOCALES

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

# GUÍA PARA EL DESARROLLO DE GRUPOS FOCALES

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
EN LA EDUCACIÓN INICIAL

**FORMATO N°**

**CARACTERIZADOR**

	<b>ZONA DE BOGOTÁ</b>
<b>A</b>	NORTE – NOROCCIDENTE
<b>B</b>	CENTRO – ORIENTE
<b>C</b>	SUR – SURORIENTE
<b>D</b>	SUROCCIDENTE
<b>E</b>	OCCIDENTE
<b>F</b>	CENTRAL
<b>G</b>	CENTRO – NORTE
<b>H</b>	DISTRITAL (GENERAL)

	<b>OFERTA</b>
<b>I</b>	JARDÍN ICBF
<b>II</b>	JARDÍN SDIS
<b>III</b>	JARDÍN PRIVADO
<b>IV</b>	COLEGIO OFICIAL
<b>V</b>	COLEGIO PRIVADO

**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

## CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

<b>OBJETIVOS</b>	<b>3</b>
<b>I. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR</b>	<b>4</b>
<b>II. ASPECTOS EJE QUE INDAGARÁ EL MODERADOR</b>	<b>4</b>
<b>III. PAUTAS DE CHEQUEO</b>	<b>8</b>
<b>IV. METODOLOGÍA</b>	<b>8</b>
4.1. DURACIÓN DEL GRUPO FOCAL	9
4.2. GRABACIÓN DEL GRUPO FOCAL	9
<b>V. RECOMENDACIONES</b>	<b>9</b>
5.1. DEFINIR LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO FOCAL	9
5.2. PREPARACIÓN DE PREGUNTAS ESTÍMULO	9
5.3. SELECCIÓN DEL MODERADOR DEL GRUPO FOCAL	10
5.4. LA REUNIÓN	10
5.5. OBSERVACIÓN DURANTE EL GRUPO FOCAL	11
5.6. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA	11



## OBJETIVOS

### Objetivo del Proyecto

#### General:

Caracterizar los modelos y prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.

#### Específicos:

- Describir las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Comparar las características de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá.
- Analizar las fortalezas y debilidades de los diferentes modelos y prácticas pedagógicas de educación inicial en el Distrito.
- Formular recomendaciones para fortalecer el desarrollo del componente “Educación inicial y acompañamiento pedagógico” del Proyecto 901 de la SED “Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.

### Objetivo Grupo Focal

Identificar puntos de vista de los actores participantes de instituciones de educación inicial sobre dimensiones y prácticas de los modelos pedagógicos de las instituciones de educación inicial que atienden niños de 3 a 5 años en Bogotá D.C.

## I. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR

Nombre del moderador	
Moderador: 1	Moderador 2:
Nombre del observador	
Observador 2:	

## II. ASPECTOS EJE QUE INDAGARÁ EL MODERADOR

### TRANSVERSALIDAD

¿Cuál creen ustedes que es el modelo pedagógico que posee la institución? ¿Cuál creen que es la intencionalidad o propósito de dicho modelo?

Aspectos		COMPONENTE
<p><b>Concepciones</b> ¿Qué ideas tienen sobre...?</p>	Idea de niño, idea de desarrollo, idea de aprendizaje, idea de educación inicial, idea sobre atención integral y perspectiva de derechos de los niños.	COMPONENTE A
<p><b>Proyecto pedagógico</b> ¿Cómo llevan a la práctica las ideas del proyecto pedagógico o del PEI de la institución?</p>	Implementación del PEI o de los proyectos pedagógicos.	COMPONENTE B
<p><b>Propuesta curricular</b> ¿Existe un currículo?</p>	Documentos de lineamiento que sigue la institución de educación	COMPONENTE B

<p>¿Cómo está organizado?</p> <p>¿Quiénes participan en la construcción de éste?</p>	<p>inicial.</p>	
<p><b>Intencionalidad</b></p> <p>¿Cuál creen que es la intencionalidad en sus prácticas pedagógicas?</p> <p>¿Cómo se evidencia, en sus prácticas pedagógicas, estas intenciones?</p>	<p>Intencionalidad pedagógica.</p>	<p>COMPONENTE C</p>
<p><b>Actividades</b></p> <p>¿Cuáles son las actividades o prácticas que ustedes realizan con niños de 3 a 5 años?</p> <p>¿Participa el niño o la familia en la propuesta de estas actividades?</p>	<p>Actividades.</p>	<p>COMPONENTE C</p>
<p><b>Interacciones</b></p> <p>¿Cómo son las formas de interacción entre el maestro o maestra y el niño o la niña, o entre los niños?</p>	<p>Interacciones con propósito educativo entre maestro o maestra y niños o entre niños.</p>	<p>COMPONENTE C</p>
<p><b>Participación de la familia</b></p> <p>¿Cómo participa la familia en el proceso educativo?</p>	<p>Actividades formativas con la participación de la familia.</p> <p>Participación de las familias y adultos cercanos a los niños.</p> <p>Trabajo conjunto entre niños y adultos de su familia.</p>	<p>COMPONENTE C</p>
<p><b>Papel del maestro</b></p> <p>¿Qué papel tiene el maestro en esta implementación del trabajo</p>	<p>Papel esperado del maestro como líder de capacidades, logros y sentimientos de los niños.</p>	<p>COMPONENTE C</p>

con los niños?		
<p><b>Acción Educativa</b></p> <p>¿Cómo se trabaja en la institución para promover la convivencia, la cultura democrática y la participación?</p>	Instancias de “gobierno de la institución” que cuenten con la participación de los niños, normas de convivencia y de formación democrática.	COMPONENTE C
<p><b>Estrategias didácticas</b></p> <p>¿Qué estrategias didácticas utilizan con niños de 3 a 5 años?</p> <p>¿Cuáles recomendarían y cuáles no?</p>	Estrategias didácticas propuestas	COMPONENTE C
<p><b>Formas de valoración/evaluación</b></p> <p>¿Qué evalúa y cómo evalúa el proceso llevado a cabo con los estudiantes?</p>	Formas y objetos de las valoraciones/evaluaciones.	COMPONENTE C
<p><b>Construcción participativa</b></p> <p>¿Qué rutas o acciones existen para promover la participación de la comunidad educativa?</p>	Rutas o acciones de construcción participativa.	COMPONENTE C
<p><b>Contexto</b></p> <p>¿Qué características tienen los niños con los cuales trabajan y sus familias?</p>	Características de los niños y sus familias	COMPONENTE D
<p><b>Recursos</b></p> <p>¿Con qué recursos físicos y de talento humano cuenta la institución?</p>	<p>Materiales.</p> <p>Transporte.</p> <p>Personas en apoyo de labores.</p> <p>Adecuaciones de infraestructura.</p>	COMPONENTE E

¿Cómo se gestionan estos recursos?	Gestión de recursos.	COMPONENTE E
<p><b>Percepciones</b></p> <p>¿Cómo perciben ustedes el funcionamiento de la institución?</p> <p>¿Cómo lo perciben otras personas que trabajan en ella?</p> <p>¿Cómo lo perciben los familiares de los niños?</p>	Percepción de los distintos actores sobre el funcionamiento de la institución.	COMPONENTE F
¿Qué dificultades ha encontrado durante el ejercicio de su práctica educativa (en su institución)?	Percepción de dificultades.	COMPONENTE F
¿Qué necesitaría la institución para funcionar mejor?	Percepción de necesidades.	COMPONENTE F
<p><b>Procesos de relación implicados</b></p> <p>¿Qué relaciones ha establecido la institución con otros actores?</p>	Relaciones y motivo de las mismas con otras instituciones de educación, instituciones de apoyo, profesionales de apoyo u otras entidades académicas y administrativas.	COMPONENTE G
<p>¿Existen rutas de atención para la promoción y protección de los derechos de los niños y las niñas?</p> <p>¿De ser así, cómo y cuáles son estas rutas?</p>	Rutas de atención	COMPONENTE G



### III. PAUTAS DE CHEQUEO

Chequear elementos presentes en el grupo focal (evaluación del observador)	SI	NO
Lugar adecuado en tamaño y acústica	SI	NO
El moderador explicita a los participantes desde el comienzo los objetivos y metodología de la reunión	SI	NO
Permite que todos participen	SI	NO
El moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada	SI	NO
El moderador respeta el tiempo para que los participantes desarrollen cada tema	SI	NO
Reunión de 60 minutos	SI	NO
Registro de la información (grabadora o filmadora)	SI	NO
Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión	SI	NO

### IV. METODOLOGÍA

- ✓ Se hará la convocatoria al equipo pedagógico de la Institución de Educación Inicial.
- ✓ Se espera reunir a un grupo de cerca de 10 personas por lo que se organizará un grupo con un moderador y observador a cargo.
- ✓ El moderador abrirá la conversación y preguntará por los temas de esta guía. A su vez, un observador tomará nota de las respuestas relevantes para el objetivo del grupo focal, teniendo en cuenta las variables definidas.

#### 4.1. Duración del grupo focal

- ✓ 1 hora

#### 4.2. Grabación del grupo focal

- ✓ Toda la sesión se grabará.

### V. RECOMENDACIONES

#### 5.1. Definir los participantes del Grupo Focal

- ✓ Un número adecuado es entre 6 a 12 participantes.
- ✓ De acuerdo a los objetivos del estudio desarrolle una lista de los atributos o características predominantes o principales para seleccionar a los participantes.
- ✓ Hay que asumir que algunos de los invitados no aparecerán, por esta razón, se recomienda seleccionar además una población de reemplazo (10% de los invitados originales).
- ✓ Se sugiere que una vez seleccionados los participantes, estos sean invitados oficialmente, reiterándoles los objetivos del estudio, la metodología de trabajo a seguir, su rol e incentivos por su participación, si estuviera considerado.

#### 5.2. Preparación de preguntas estímulo

- ✓ Deben ser no solo concretas sino también estimulantes.
- ✓ Deben ser ampliables y en lo posible hay que llevar la discusión de lo más general a lo específico.
- ✓ Evalúa previamente de acuerdo a los participantes que invitará y pregúntese: ¿Qué preguntas podrían contestar?
- ✓ Se sugiere seleccionar las cinco o seis preguntas más adecuadas y pertinentes (preguntas estímulo).
- ✓ Posicione las preguntas en una secuencia que sea cómoda para los participantes, moviéndose desde lo general a lo específico, de lo más fácil a lo más difícil, y de lo positivo a lo negativo.

### 5.3. Selección del moderador del Grupo Focal

- ✓ Es recomendable que sea una persona que no esté directamente involucrado con el tema en estudio, puede ser un profesional interno o externo.
- ✓ Es importante que el moderador participe de la planificación de la reunión y esté totalmente al tanto del tema a investigar para que logre un dominio efectivo de la actividad.
- ✓ El moderador debe tener habilidades comunicativas, como saber escuchar, darse a entender claramente tanto verbal como no verbalmente, saber interpretar conductas comunicativas, manejo de dinámicas de grupos, control eficiente del tiempo, asertividad.
- ✓ El Moderador del grupo focal debe poder ocuparse no solo de mantener a los miembros del grupo atentos y concentrados, sino también mantener el hilo central de la discusión, y cerciorarse que cada participante participe activamente.
- ✓ También se puede utilizar un equipo de dos personas, donde una persona modera la discusión y la otra lleva la relatoría o hace un trabajo de observación del comportamiento asociado de los asistentes.
- ✓ Durante la reunión el moderador debe promover el debate planteando preguntas que estimulen la participación demandando y desafiando a los participantes con el objetivo de sacar a flote las diferencias.
- ✓ Algunas veces será necesario llevar la discusión a los pequeños detalles o si es el caso impulsar la discusión hacia temas más generales cuando ésta ha alcanzado un rumbo equivocado o ambiguo.
- ✓ Debe procurar mantener a los participantes atentos al tema en discusión siendo posible que en ciertas circunstancias, él deba conducir la conversación hacia sus orígenes con el objetivo de reordenarla.
- ✓ El moderador también deberá asegurarse que cada uno de los participantes tenga la oportunidad de expresar sus opiniones.
- ✓ Se recomienda que no muestre preferencias o rechazos que influyan a los participantes a una opinión determinada o a una posición en particular.

### 5.4. La reunión

- ✓ Se recomiendan sitios o lugares "neutrales" que no sean asociados con los promotores ni con los sujetos del conflicto o con la situación problema de discusión.
- ✓ Se recomienda que en el salón de reunión los participantes, en lo posible, rodeen al moderador (configuración en U) y que tenga buena acústica para poder grabar.
- ✓ Planear el desarrollo del taller en un marco de tiempo no mayor a dos horas. Un mínimo de una hora se recomienda porque el proceso requiere un cierto tiempo para las observaciones de la apertura y de cierre del taller, al igual tener en cuenta por lo menos una o dos preguntas introductorias o de inducción.

- ✓ Determinar cuáles son los equipos más apropiados para facilitar la sesión de trabajo. Esto definirá si se requiere de grabadora o videocinta.
- ✓ Grabar permite que el equipo de investigación recupere fácilmente los aportes más importantes y los comentarios que fueron hechos durante la discusión.
- ✓ La presencia de los aparatos e grabación debe ser discreta.
- ✓ Si se van a ofrecer refrigerios, es recomendable que sea en un horario determinado y en un salón diferente a la reunión.
- ✓ Se recomiendan escarapelas de identificación, de un tamaño tal, que permitan al moderador identificar fácilmente al participante.

## 5.5. Observación durante el grupo focal

- ✓ El observador tomará notas durante el taller y también en el grupo focal. Llevará sus notas como un diario de campo, que luego entregará al equipo de investigadores.

## 5.6. Interpretación de la información obtenida

- ✓ Resumir inmediatamente la discusión y acuerdos de la reunión. Es más fácil reconstruir lo sucedido inmediatamente.
- ✓ Transcribir las grabaciones inmediatamente para permitir que se reconstruya no solo la atmósfera de la reunión sino también lo tratado.
- ✓ Analice los relatos, actitudes y opiniones que aparecen reiteradamente o comentarios sorprendidos, conceptos o vocablos que generaron algunas reacciones positivas o negativas de los participantes, etc.
- ✓ Discuta la información con su grupo de investigadores y únalo con las otras herramientas que haya utilizado para levantar información.