

Modalidades de atención, enfoques y prácticas pedagógicas para la primera infancia en Bogotá Una aproximación cualitativa

Rita Flórez Romero
Investigadora principal

Grupo de investigadores
Gloria Amparo Acero Niño
Diana Paola Gómez Muñoz
Deisy Johana Galvis Vásquez
Lina Emilena Niño Aguilera
Jaime Alberto Castro Martínez
Nicolás Arias Velandia

Grupo de Investigación
“Cognición y Lenguaje en la Infancia”
Departamento de Comunicación Humana
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

Modalidades de atención, enfoques y prácticas pedagógicas para la primera infancia en Bogotá

Una aproximación cualitativa

Rita Flórez Romero
Investigadora principal

Grupo de investigadores

Gloria Amparo Acero Niño
Diana Paola Gómez Muñoz
Deisy Johana Galvis Vásquez
Lina Emilena Niño Aguilera
Jaime Alberto Castro Martínez
Nicolás Arias Velandia

*Grupo de Investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia”
Departamento de Comunicación Humana
Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia*

Bogotá, D. C. Colombia, agosto de 2013



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

Contenido

CAPÍTULO 1

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS	14
ASPECTO METODOLÓGICO	15
Ruta metodológica para la caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia: lecciones del panorama internacional, nacional y distrital	16
Ruta metodológica para la caracterización de modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial de la ciudad de Bogotá	19

CAPÍTULO 2

<u>PANORAMA INTERNACIONAL</u>	27
SISTEMATIZACIÓN DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL	28
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	33
Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	38
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)	45
Banco Interamericano de Desarrollo (BID)	46

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)	48
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI)	50
Organización de Estados Americanos (OEA)	54
Save the Children	56
Fundación Bernard van Leer	56
Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (Eurydice)	60
Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP)	62
Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia	63
Childfund Internacional	64
Documentos Oficiales de Política Pública	65
Otros documentos	66
REVISIÓN SOBRE LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: DEFINICIONES	69
Primera infancia	69
Atención integral	82
MODALIDADES DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL PANORAMA INTERNACIONAL	88
Asia	93
África	108

Sur América	115
Centro América y el Caribe	151
El Caribe y Las Antillas	167
Norte América	174
Europa	192
Oceanía	208
EXPERIENCIAS DESTACADAS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL PANORAMA INTERNACIONAL	
	215
Suramérica	215
Centroamérica y el Caribe	221
Norte América	243
 <u>Capítulo 3</u>	
<u>PANORAMA NACIONAL</u>	261
SISTEMATIZACIÓN DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL	
	265
Ministerio de Educación Nacional	269
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar	279
REVISIÓN SOBRE LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO NACIONAL: DEFINICIONES	
	283

Primera infancia	283
Atención integral	291
Modalidades de atención integral a la primera infancia en el panorama nacional	323
MODALIDADES DE EDUCACIÓN INICIAL DEL ICBF, 2013	355
PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS COLOMBIANAS EN LAS MODALIDADES DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA	360
PROGRAMAS CON METODOLOGÍAS QUE EMPLEAN MEDIOS DE COMUNICACIÓN	374
PROPUESTAS DE ENTIDADES PRIVADAS	390
<u>Capítulo 4</u>	
<u>PANORAMA DE BOGOTÁ, D.C.</u>	397
SISTEMATIZACIÓN DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL	397
REVISIÓN SOBRE LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA	416
Hacia la construcción de una ciudad más amable y justa.	
Políticas de niñez y juventud en Bogotá 2001-2004	416
Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008. Alcaldía de Bogotá (2004)	447

Acuerdo 138 de 2004. Por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial	466
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)	469
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)	473
Proyecto de acuerdo 335 de 2008. 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	479
Formulación proyecto infancia y adolescencia feliz y protegida integralmente. Proyecto 497 del 2008	482
Atención integral a la primera infancia en situación de discapacidad en el distrito capital. Un inventario de la oferta institucional desde los sectores y los territorios.	
Convenio por la primera infancia y la inclusión social. Fundación Saldarriaga Concha. Alianza de instituciones por la infancia. Bogotá, D.C., 2009	536
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 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”	540
Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá, secretaria distrital de integración social. Dirección poblacional subdirección para la infancia. Abril 23 de 2009. Versión 1	541
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	551
Proyecto de acuerdo 081 de 2010, Bogotá (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	555
Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Secretaría de Educación Distrital. (2010)	557
La política pública de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021 de la alcaldía mayor de Bogotá	565

Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena en Bogotá. (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. idie de primera infancia y derechos de la niñez, OEI, SDIS, convenio para la primera infancia y la inclusión social	580
Plan de Desarrollo 2012-2016. <i>Bogotá Humana</i> . Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. 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 <i>Bogotá Humana</i> . Concejo de Bogotá, D.C.	589
Proyecto 901: “Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo distrital”. Secretaría de Educación Distrital. 2012	605
Proyecto 735. Desarrollo integral de la primera infancia. Secretaría Distrital de Integración Social. 2012	607
Programa de atención integral a la primera infancia. Alcaldía Mayor de Bogotá. Documento preliminar. 2012	620
<i>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.</i> Alcaldía Mayor de Bogotá	623
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.	624
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”. Secretaria de Integración Social. Alcaldía Mayor de Bogotá	626
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	628
CBN 1014 informe Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012. Secretaría de Educación del Distrito. Diciembre de 2012	630
Programa Intersectorial “Ser Feliz Creciendo Feliz”. Secretarías de Integración Social, Educación, Salud y Cultura, Recreación y Deporte. 2013	643
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	645
MODALIDADES DE ATENCIÓN EN EL DISTRITO CAPITAL	654

Capítulo 5

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

EN EDUCACIÓN INICIAL DE BOGOTÁ, D.C. 657

ORIENTACIONES CONCEPTUALES 657

Modelos pedagógicos 657

Modelos pedagógicos y educación en la primera infancia 665

RESULTADOS Y ANÁLISIS 676

Encuadre teórico 677

Intencionalidad 684

Flexibilidad/adaptabilidad 698

Aplicabilidad 706

Capítulo 6

LECCIONES APRENDIDAS.

RECOMENDACIONES PARA BOGOTÁ, D.C. 717

PONIÉNDONOS DE ACUERDO: DEFINICIONES NUCLEARES 718

Primera infancia 718

Atención integral 723

Modalidades de atención 726

Educación inclusiva y enfoque diferencial 730

Modelos y prácticas pedagógicas pedagógicas para la educación inicial	734
A MANERA DE CONTEXTUALIZACIÓN:	
BOGOTÁ Y PRIMERA INFANCIA	738
RECOMENDACIONES PARA BOGOTÁ, D.C.	745
Recomendaciones a la política distrital de atención a la primera infancia	745
Recomendaciones a los lineamientos curriculares y pedagógicos	764
Recomendaciones a las modalidades de atención integral a niños y niñas de 0 a 5 años	775
Recomendaciones al modelo pedagógico y a las prácticas pedagógicas	792
Referencias	799
Anexos	831

Introducción

En 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 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, ésta 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.

En este orden de ideas, y en el marco del contrato interadministrativo 146 de 2012 – celebrado entre 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 de la Universidad Nacional de Colombia–, se llevaron a cabo dos investigaciones; la primera relacionada con las modalidades de atención integral a la primera infancia y la segunda con los modelos y las prácticas pedagógicas de educación inicial en Bogotá, D.C..

Los objetivos del primer estudio –presentados en los capítulo 2, 3 y 4 del presente informe– *Caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia: lecciones del panorama internacional, nacional y distrital*, fueron: 1) caracterizar sus contextos, componentes, estrategias, recursos, actores, dinámicas y evaluación, y 2) identificar las lecciones aprendidas y las buenas prácticas, los logros y las dificultades de distintas

modalidades de atención integral a la primera infancia a nivel internacional, nacional y distrital. Lo anterior con el fin de elaborar recomendaciones –capítulo 6 de este informe– para el fortalecimiento del Programa Distrital “Garantía del Desarrollo Integral de la Primera Infancia” de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y del Proyecto de la SED “Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.

Para lograr dicha caracterización se seleccionaron y analizaron documentos que soportan la atención integral a la primera infancia, y se identificaron las modalidades más notables, lo cual permitió describir sus características esenciales. Con base en este análisis se plantean las recomendaciones para las modalidades de atención integral a la primera infancia, que permitan fortalecer los programas de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), mencionados anteriormente.

El estudio *Modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial*, buscó:

- Caracterizar los modelos y las prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de Bogotá, D.C.
- Describir los rasgos característicos de los modelos y las prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados en Bogotá, D.C.
- Comparar los rasgos característicos de los modelos y las prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de Bogotá, D.C.
- Analizar las fortalezas y debilidades de diferentes modelos y prácticas pedagógicas de educación inicial en Bogotá, D.C.
- Formular recomendaciones para fortalecer el desarrollo del componente “Educación inicial y acompañamiento pedagógico” del Proyecto 901 de la SED “Prejardín, jardín y transición: preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”.

Las ofertas de atención y educación inicial se seleccionaron atendiendo a dos criterios: zona de la ciudad y oferta de servicios. El criterio de zona se escogió para dar cuenta de su diversidad. Se seleccionaron instituciones de siete zonas de la ciudad de Bogotá: norte-

noroccidente, centro-oriente, sur-suroriente, suroccidente, central y centro-norte. Estas zonas se seleccionaron de acuerdo con las interconexiones de transporte existentes entre ellas y por presentar el mismo tipo de estratificación socioeconómica predominante.

El segundo criterio que se tuvo en cuenta fue el de diferentes ofertas de entidades, privadas y públicas que brindan servicios a los niños de 3 a 5 años en Bogotá, D.C.: ICBF, SISD, jardines infantiles privados, colegios públicos y privados. Participaron, por lo menos, una institución de cada uno de estos tipos de oferta en cada una de las zonas definidas, para observar y analizar el trabajo pedagógico de un total de 32 instituciones educativas con oferta de educación inicial en diferentes zonas del Distrito.

El propósito de este informe va más allá de presentar los resultados de estas dos investigaciones. Se organiza en seis capítulos. En el capítulo 1 se presentan los objetivos y las rutas metodológicas de los dos estudios que buscaron caracterizar los modelos y las prácticas pedagógicas en la educación inicial en el Distrito Capital, y las modalidades de atención integral a la primera infancia. Los capítulos 2, 3 y 4 exponen el panorama de las modalidades de atención integral a la primera infancia a nivel internacional, nacional y distrital; y en el capítulo 5 los modelos y prácticas pedagógicas en educación inicial. El capítulo 6, en primer lugar, pone a consideración de los lectores una apuesta de un horizonte sobre los siguientes conceptos nucleares: primera infancia, atención integral, modalidades de atención integral, inclusión social, enfoque diferencial, modelos y prácticas pedagógicas. En segundo, a manera de contextualización, se presentan algunas consideraciones sobre Bogotá, D.C. y la primera infancia que la habita. Y en tercer lugar, se ofrece un conjunto de recomendaciones para el Distrito, 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 esta obra 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 la SDIS, entidades encargadas de la atención integral de los niños de cero a cinco años en el Distrito Capital de Colombia, las cuales, en una alianza estratégica con el IDEP, financiaron estas investigaciones.

Capítulo 1

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Como anunciamos, en este capítulo se presentan los objetivos y aspectos metodológicos de los dos estudios de caracterización que dieron origen a este libro. El primer estudio está relacionado con las modalidades de atención de la primera infancia a nivel Distrital, Nacional e Internacional, y el segundo relacionado con los modelos y prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines infantiles oficiales y privados de Bogotá.

Estos estudios se realizaron en el marco del Contrato interadministrativo 146 de 2012, celebrado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Nacional de Colombia¹, suscrito a su vez en el Convenio 3344 de 2012 entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el IDEP, con el fin de aportar al desarrollo del componente “Educación inicial y acompañamiento pedagógico” de la política educativa de la Secretaría de Educación del Distrito y formular recomendaciones para las modalidades de atención integral de los niños y niñas de primera infancia en el Distrito.

¹ Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

OBJETIVOS

El primer estudio, titulado *Caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia: lecciones del panorama internacional, nacional y distrital*, tuvo como objetivo general caracterizar los 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 a nivel internacional, nacional y distrital, con el fin de elaborar recomendaciones para el fortalecimiento del Programa Distrital “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 las 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 existente acerca de las 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

El segundo estudio, titulado *Caracterización de modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial en la ciudad de Bogotá*, tuvo como objetivo general caracterizar los modelos y 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 la ciudad de Bogotá, a fin de establecer lecciones aprendidas, buenas prácticas y recomendaciones en el marco del componente “Pedagogía, Jardín y Entorno” del proyecto 901 de la Secretaría de Educación del Distrito. Los objetivos específicos de este estudio fueron:

- Describir los rasgos característicos de los modelos y prácticas pedagógicas que se implementan en colegios y jardines oficiales y privados de la ciudad de Bogotá
- Comparar los rasgos característicos 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 “Pedagogía, Jardín y Entorno” del Proyecto 901 de la SED “Pre jardín, Jardín y Transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial”

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ambos estudios, por su diferente naturaleza investigativa, siguieron rutas metodológicas diferentes. Para lograr la caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia, se realizó una búsqueda documental extensa, se organizó la base documental bajo algunas categorías, se diseñó una ficha de revisión para determinar el tipo de documento y sintetizar su contenido, se realizó la sistematización documental, se recopilaron y se construyeron definiciones de primera infancia y atención integral y se recopilaron experiencias de atención a la primera infancia. Por otro lado, para lograr la caracterización de modelos y prácticas pedagógicas en la educación inicial de Bogotá, se diseñaron instrumentos, se seleccionaron unidades de educación inicial de las diferentes ofertas de la ciudad, se realizó la aplicación de los instrumentos y se realizó un análisis cualitativo de la información recolectada para dar cuenta de los resultados. A continuación se describe en detalle la ruta metodológica de cada estudio.

RUTA METODOLÓGICA PARA LA CARACTERIZACIÓN DE MODALIDADES DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA: LECCIONES DEL PANORAMA INTERNACIONAL, NACIONAL Y DISTRITAL

Perspectiva investigativa

Los aspectos metodológicos para lograr la caracterización de modalidades de atención integral a la primera infancia a nivel internacional, nacional y distrital responden a una estrategia de recopilación documental desde los ámbitos: político y académico. Se realizó una selección y estudio de documentos que soportan la atención integral a la primera infancia, en el panorama internacional, nacional y distrital, y se seleccionaron las modalidades más notables para efectuar un análisis comparativo que permitiera identificar las características esenciales de las mismas.

Las variables que se tuvieron en cuenta para la caracterización de las modalidades se presentan en la tabla 1.1.

Tabla 1.1. 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)
Contextos	ambientes, espacios, lugares o escenarios (familiar, de educación inicial, espacios públicos, de salud y culturales)
Componentes	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)
Estrategias	conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo
Recursos	fuentes, suministros o aportes (sociales, económicos, políticos, físicos, entre otros)
Actores	1) Personal o perfiles de las personas que trabajan con la Primera Infancia, 2) actores o agentes que intervienen para que haya un desarrollo de la Atención Integral y 3) Población beneficiada
Dinámicas	actividades y/o diligencias que apoyan el proceso de aplicación de una modalidad de atención integral
Lecciones aprendidas y buenas prácticas	Eventos, experiencias, situaciones o actividades que hayan sido exitosas.
Evaluación	Calificación de las modalidades de atención integral
Logros y dificultades	Éxitos o resultados satisfactorios obtenidos y obstáculos o inconvenientes que impiden o entorpecen la realización o consecución de la modalidad de atención integral
Palabras clave que se tendrán en cuenta	Perspectiva de derechos, enfoque diferencial, enfoque de inclusión

Procedimiento e instrumentos

La ruta a transitar para lograr dicha caracterización y construcción conceptual se sintetiza en las siguientes acciones:

Selección de países y agencias que serán objeto de búsqueda documental

Se dará relevancia a los países más representativos de cada continente (América, Asia, Europa, África y Oceanía) para las búsquedas directas. Si bien las políticas, programas y 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 panoramas mundiales que nos permitirán tener una perspectiva general de la diversidad mundial en relación con las modalidades de Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) o modalidades de Atención y Educación de la primera Infancia (AEPI) que, como mostramos antes, son como las contempla la UNESCO.

Búsqueda y selección documental

Se hará uso de 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 documentos de carácter académico, se utilizará la búsqueda en bases de datos, revistas electrónicas, metabuscadores, centros de documentación de universidades y otras instituciones (por ejemplo: CINDE). En el caso de los documentos locales y nacionales, las fuentes se buscarán en los centros de documentación y publicaciones de entidades como el ICBF, ministerios y secretarías, y del Observatorio sobre infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

Respecto a los criterios de selección, la búsqueda estará delimitada por los siguientes:

- Documentos de no más de 10 años de publicación
- Se compilarán tres tipos de documentos:
 - *documentos oficiales* de política pública de atención integral a la primera infancia

- *documentos académicos* realizados por investigadores universitarios, investigadores independientes o entidades que realizan estudios de caracterización o de impacto de dichas políticas o de programas que responden a los requerimientos de integralidad de dichas políticas.
 - documentos referidos a la implementación de políticas o de programas que responden a políticas
- Preferiblemente en idioma inglés o castellano.

Categorización de los documentos recolectados

Posterior a la búsqueda y recopilación de las fuentes de información, se categorizarán los documentos de acuerdo con su importancia y relevancia dentro del estudio, por ejemplo: (a) reportes académicos o de investigación que evalúen los modalidades, (b) lineamientos técnicos u orientaciones que normaticen la implementación de modalidades de atención integral, (c) documentos que describan el diseño de modalidades de atención integral, (d) experiencias de implementación de las modalidades de atención integral

El objetivo es recuperar elementos que ilustren ampliamente los 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.

Elaboración de una matriz con los criterios de selección y variables para la caracterización de las modalidades de AIPI

Para lograr la selección y caracterización específica de modalidades de atención integral a la primera infancia, se diseñó una ficha de criterios de selección y caracterización, los cuales precisaron los elementos o aspectos que debe contener una modalidad de atención integral. En el anexo 8, presentamos el instrumento para la categorización de los documentos y las variables de caracterización de modalidades de atención a la primera infancia.

RUTA METODOLÓGICA PARA LA CARACTERIZACIÓN DE MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Perspectiva investigativa

Este estudio identificó las prácticas pedagógicas y los modelos pedagógicos en los que suceden dichas prácticas. Los modelos pedagógicos tienen dos ejes: *dimensiones del modelo pedagógico* (contextos, percepciones, directrices institucionales, propuesta curricular, acción educativa, estrategias didácticas, recursos y procesos de relación implicados en las acciones educativas con los niños) y *ubicación de las prácticas pedagógicas* (que hace referencia a planes pedagógicos, acciones de educación inicial realizadas con los niños, papel del maestro, mecanismos de articulación del funcionamiento institucional y efectos de todo esto en los niños beneficiados presentes en todas las dimensiones del modelo pedagógico).

A partir de lo señalado por Morán (2008), se entiende el modelo pedagógico en términos de las 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 se dividieron los encuadres conceptuales en los siguientes componentes y categorías (ver tabla 1.2):

Tabla 1.2. Componentes y categorías

COMPONENTE	CATEGORÍA
Concepciones	Concepciones sobre el niño o niña
	Concepciones sobre el desarrollo
	Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje
	Concepciones sobre la educación inicial
	Concepciones sobre los derechos de los niños y las niñas
	Concepciones sobre la atención integral
Metodologías	Proyecto Educativo Institucional
	Proyectos pedagógicos
	Propuesta Curricular
Prácticas	Intencionalidad
	Papel del maestro
	Participación familiar

	Acción educativa
	Estrategias didácticas
	Valoración/Evaluación
	Construcción participativa
	Uso de TIC
Contexto	Sociocultural
	Legal-político
Recursos	Recursos de la institución – Talento humano y recursos físicos
	Ambiente
	Gestión de recursos
Percepciones	Necesidades percibidas
	Dificultades percibidas
Relaciones	Relaciones con otras IE
	Relaciones con instituciones de apoyo
	Relaciones con personal de apoyo
	Relaciones con entidades académicas
	Relaciones con entidades administrativa
	Rutas de acción

Participantes

Las instituciones para este estudio se seleccionaron atendiendo a dos criterios: zona de la ciudad y tipo de institución.

El criterio de zona se escogió para contemplar la diversidad de los diferentes lugares de Bogotá. De acuerdo con esto, la ciudad se dividió en siete zonas: norte-noroccidente, centro-oriente, sur-suroccidente, suroccidente, central y centro-norte. Adicionalmente, se incluyeron dos colegios privados para completar un conjunto de instituciones que fuera representativo 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 predominante.

Otro criterio que se tuvo en cuenta fue que cada una de las zonas mencionadas debía tener representación de Hogares Infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SIDS), jardines infantiles privados y colegios oficiales con oferta de niveles de educación inicial desde los

4 años de edad. En este sentido, se buscó tener, por lo menos, una institución de cada uno de estos tipos de oferta en cada una de las zonas definidas. En la tabla 1.3 se presenta la distribución de la muestra en las diferentes zonas de la ciudad.

Tabla 1.3. 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.	2 colegios privados.	2 instituciones de coordinación.
TOTAL	20 localidades.	30 instituciones.	30 instituciones.

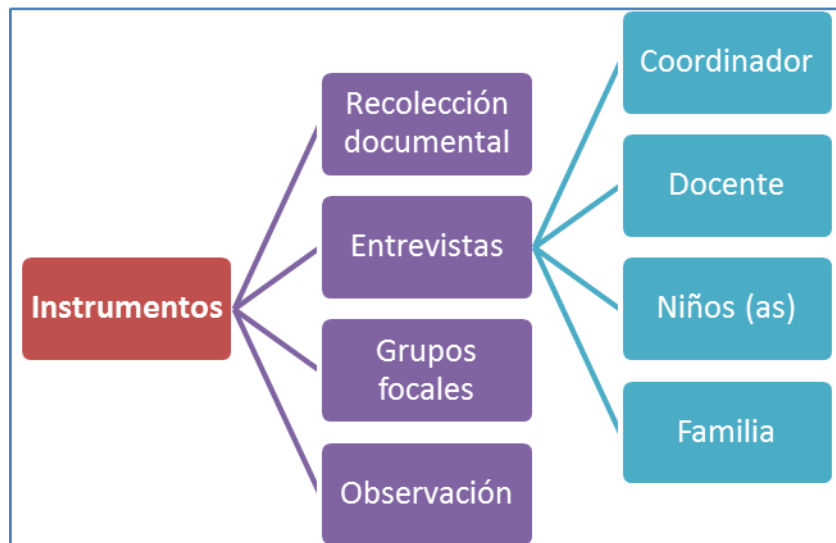
Tras la aplicación de los criterios de selección se obtuvo un directorio inicial de 59 instituciones a las cuales se envió una carta de invitación, desde el IDEP, a participar en el estudio, donde además se informaba que un miembro del equipo de investigación de la Universidad Nacional los contactaría telefónicamente para ampliar la información y confirmar la participación de la institución. Después del proceso de seguimiento, se seleccionaron 32 instituciones con oferta de educación inicial (4 de cada tipo de oferta por

cada sector de la ciudad y dos colegios privados con niveles de educación inicial) y 4 instituciones de coordinación de estas modalidades de atención a nivel distrital.

En este proceso, a las instituciones que aceptaron participar se les envió una explicación por escrito más extensa acerca del objetivo del estudio, la lógica y alcances del trabajo. Además se informó el nombre del asistente de campo en cada zona que los iba a visitar y se concertó una cita para visita de trabajo empírico en su institución. Otras instituciones solicitaron autorización de su dirección local o centro zonal para participar, lo cual implicó un proceso administrativo que, en algunos casos, retrasó la toma de datos.

Instrumentos

Para la realización de este proyecto se elaboraron 7 instrumentos (anexos 1 a 7) organizados de la siguiente manera:



Gráfica 1.1. Criterios de organización de los instrumentos.

Los instrumentos se elaboraron en la primera fase del estudio y fueron objeto de revisión detallada y discusión con el equipo técnico de la Secretaría de Educación del Distrito, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. A continuación se describe cada uno de ellos:

Recolección documental

Consiste en el examen de documentos de base de las instituciones de Educación inicial, bien sean 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.

Observaciones en el aula

Son observaciones para indagar diferentes aspectos del funcionamiento de las actividades en el aula, las directrices y planes que muestra e implementa el profesor y las dinámicas que se plantean entre profesor y niños y entre los mismos niños al realizar diferentes actividades.

Entrevista a coordinador

Es una entrevista que pregunta 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.

Entrevista al docente

En esta entrevista se indaga la percepción del docente sobre planes pedagógicos, actividades llevadas a cabo con los niños, su papel como maestro(a), y mecanismos de articulación de la institución para el trabajo con los niños.

Entrevista al niño(a)

Es una entrevista, acompañada con técnicas de juego, que se usan con los niños(as) para indagar sus percepciones. Se utilizará 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 cuales participan en la institución de educación inicial. Se usa para indagar la percepción de los niños de su interacción con el profesor, sobre otros niños, su familia y la interacción con otras personas cercanas; así como la percepción del niño sobre las diferentes actividades realizadas en la institución de educación inicial.

Entrevista al familiar

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.

Grupos focales

Este grupo focal se realiza con la intención de comparar y confirmar las percepciones que tienen los coordinadores y los maestros de los niños sobre diferentes aspectos. En ella se indagarán los planes pedagógicos, acciones llevadas a cabo con los niños, papel del maestro(a) y mecanismos de articulación institucional, en contextos, percepciones, propuesta curricular, directrices institucionales, acción educativa, estrategias didácticas, recursos y procesos de relación implicados.

Procedimiento

De forma paralela al seguimiento y confirmación de participación de las instituciones, y luego de la aprobación de los instrumentos por parte del equipo técnico, se realizó el entrenamiento a los asistentes de trabajo de campo.

Entre el 13 y el 25 de mayo se realizaron 5 sesiones de entrenamiento a evaluadores, distribuidas por temáticas de la siguiente forma:

- Primera sesión para los instrumentos: Formato de Entrevista a Coordinador, Formato de Entrevista al Docente, Guía para el Desarrollo de Grupos Focales y Entrevista a Familiar del Niño.

- Segunda sesión para el instrumento de observación, evaluaciones con niños y entrevista a niños.
- Tercera sesión para el instrumento de recolección documental.
- Cuarta sesión para el instrumento de grupos focales y repaso general.

Adicionalmente, se realizó una aplicación piloto de dichos instrumentos para hacer los últimos ajustes a los mismos antes de iniciar el trabajo de campo. En la última semana de mayo se inició el trabajo de campo, el cual se extendió hasta el 23 de agosto debido a múltiples factores y situaciones que retardaron las actividades de recolección de datos en las instituciones.

Análisis de la información

A la fecha de entrega de este informe, se presenta el análisis de 140 documentos primarios, que recogen el conjunto de observaciones, recolecciones documentales y entrevistas a coordinadores, docentes, familias y niños y niñas de los distintos sectores y zonas de la ciudad de Bogotá. Los resultados fueron divididos de acuerdo a las categorías utilizadas en la definición de modelos pedagógicos que se presentó en la perspectiva investigativa. Resta, para la entrega del libro producto de esta investigación, incluir el cuerpo restante de documentos primarios objeto de análisis cualitativo.

Los referentes teóricos y resultados de los estudios se presentan en los capítulos siguientes. El último capítulo presentará las recomendaciones.

Capítulo 2

PANORAMA INTERNACIONAL

El presente apartado muestra la sistematización de la base documental, la revisión conceptual y la recopilación de experiencias en el panorama de la atención a la primera infancia en el contexto internacional. Está organizada en tres secciones, la primera contiene la sistematización de la documentación recolectada a partir de la implementación de la ruta de búsqueda y la selección de información que diera cuenta de las concepciones políticas, sociales, económicas y culturales de la primera infancia en un contexto mundial. La segunda sección muestra una construcción conceptual de *primera infancia y atención integral* a partir de la puesta en común de las perspectivas internacionales respecto a estos dos conceptos. Por último, la tercera sección presenta una recopilación de diversos programas y servicios de atención a la primera infancia, los cuales se caracterizan por tener una amplia gama de dependencias y modalidades en mundo, prestados por una mezcla de proveedores públicos y privados, y se describen en detalle algunas experiencias destacadas.

Este panorama será la base para la elaboración del conjunto de recomendaciones para la ciudad de Bogotá que orienten la toma de decisiones relacionadas con las modalidades de atención integral a la primera infancia.

SISTEMATIZACIÓN DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL

Como se anunció, en esta primera sección presentamos una sistematización de los documentos que hicieron parte de la base documental inicial y los que se incorporaron durante el proceso de lectura y revisión inicial. La base documental sobre la cual construimos el panorama internacional que aquí presentamos, está constituida por una amplia variedad de documentos de tipo oficial, académico e investigativo. La tabla 2.1 contiene el listado de los documentos obtenidos en el proceso de búsqueda, seguido por la descripción de los mismos. 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.

Tabla 2.1. Base documental del nivel internacional

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
1	Atención y educación de la primera infancia: informe regional, América Latina y Caribe.	UNESCO	2010
2	Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones.	UNESCO	2010
3	Educación en la primera infancia: aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas.	UNESCO	2009
4	Early Childhood Care and Education Policy Implementation Review (Malasia).	UNESCO	2007
5	Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil.	UNESCO	2007
6	Peru: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI).	UNESCO	2006
7	Paraguay: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI).	UNESCO	2006
8	Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: Experiencias en América Latina.	UNESCO	2004
9	Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.	UNESCO	2007
10	Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo	UNESCO	2008
11	Informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el mundo: Aprender y enseñar para el desarrollo 2013-2014.	UNESCO	2013
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

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
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 (Mongolian).	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	2006

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
		de las Naciones Unidas	
35	Educa a tu Hijo: La experiencia Cubana en la Atención Integral al Desarrollo Infantil en Edades Tempranas	Representantes de UNICEF	2002
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 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	Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD)	2001
44	Starting Strong II: Early Childhood Education and Care	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD)	2006
45	Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD)	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

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
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	Bernard van Leer Foundation	2013
58	Espacio para la Infancia No 32: Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos	Bernard van Leer Foundation	2009
59	La Primera Infancia en Perspectiva 1: Relaciones de apego: La calidad del cuidado en los primeros años	John Oates (Ed.) (Bernard van Leer Foundation)	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.) (Bernard van Leer Foundation)	2008
61	La Primera Infancia en Perspectiva 3: La diversidad y la primera infancia	Liz Brooker, Martin Woodhead (Eds) (Bernard van Leer Foundation)	2008
62	La Primera Infancia en Perspectiva 4: Programas Eficaces para la Primera Infancia	Iram Siraj-Blatchford, Martin Woodhead y John Oates (Bernard van Leer Foundation)	2009
63	La Primera Infancia en Perspectiva 5: Apoyo a los padres	John Oates (Bernard van Leer Foundation)	2010
64	La Primera Infancia en Perspectiva 6: Cultura y aprendizaje	Liz Brooker y Martin Woodhead (Ed.) (Bernard van Leer Foundation)	2010
65	La Primera Infancia en Perspectiva 7: El cerebro en desarrollo	John Oates, Annette Karmiloff-Smith and Mark H. Johnson	2012
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	Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo,	2009

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
	las desigualdades sociales y culturales	Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).	
68	Informe Políticas Educación de Niñas y Niños de 0 a 3 Años. Organización Mundial para la Educación Preescolar.	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 <i>Chile crece contigo</i>	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 de 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 Peru.	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-	(s.f)

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
		Hidalgo	
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)

Como se observa en la tabla 2.1, la revisión a nivel internacional involucra 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 (OECD), entre otros. También se encuentran documentos producidos por diversos tipos de instituciones de distintos países y los de alianzas entre las entidades ya mencionadas. Con este panorama y con el propósito de mantener un sistema de organización, presentaremos la información que brindan los documentos, teniendo en cuenta la entidad o las entidades internacionales que los publicaron. Iniciaremos con las dos organizaciones que cuentan con un mayor número de documentos relacionadas con la primera infancia en el mundo: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); posteriormente se presentan las otras entidades o fundaciones que consolidan la búsqueda documental.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)

En la última década, la UNESCO ha publicado varios documentos que recogen los resultados de estudios que se interesaron por los estados mundiales sobre la primera infancia. En esta sección vamos a presentar las definiciones que se ofrecen en estos documentos sobre primera infancia, atención integral, modalidades de atención dirigidas a este grupo etario y las experiencias destacadas en cada uno de los países (ver tabla 2.2).

Tabla 2.2. Base documental del nivel internacional de la UNESCO

INFORME	AÑO
Informe de seguimiento de la EPT (Educación para Todos) en el mundo: aprender y enseñar para el desarrollo 2013-2014	2013
La Atención y Educación de la Primera Infancia con Calidad e Inclusiva: de Utopía a Realidad	2012
Atención y Educación de la Primera Infancia: Informe Regional, América Latina y Caribe. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones	2010
Educación en la Primera Infancia: Aportes para la Elaboración de Propuestas de Políticas Educativas.	2009
Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo	2008
Early Childhood Care and Education Policy Implementation Review (Malasia)	2007
Policy Review Report: Early Childhood Care and Education in Brazil	2007
Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo	2007
Perú: Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)	2006
Paraguay: Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).	2006
Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia: Experiencias en América Latina	2004
Alternativas de atención a la primera infancia en la familia, en la escuela y en la comunidad	1994
Informes de política presentados a la UNESCO	
ECE POLICY REVIEW Políticas, Profile and Programs of Early Childhood Education (ECE) in Pakistan	2008
Early Childhood Policy Review in Nepal	2008
Review of the Integrated Early Childhood Development Policy Implementation (Mongolian)	2007
Early Childhood Care and Education in Indonesia: Current Practice and Future Policy Directions	2007
The Background Report of Kenya	2005
The Background Report of Indonesia	2004
The Background Report of Kazakhstan	2004

A continuación se presentan datos sobre algunos de los estudios:

1. En la sinopsis del *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2013: Aprender y enseñar para el desarrollo*, la UNESCO anuncia que pondrá de relieve por qué la educación es esencial para el desarrollo en un mundo que se transforma rápidamente. En el informe se destacarán políticas y estrategias de todo el mundo que prueban la capacidad que tiene la educación de promover un desarrollo que

beneficie a todos por igual. Se prestará especial atención a la mejora de la calidad de la educación por diversos medios, entre ellos la reforma para la formación, la distribución y la motivación de los docentes. Las reformas de la enseñanza también pueden garantizar que las personas adquieran las competencias digitales que requiere la rápida evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones y los medios de comunicación social.

2. En el documento *La Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) con calidad e inclusiva: de utopía a realidad* (2012), presentado por la Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe (UNESCO, La Habana) en el X Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar en La Habana (Cuba, del 9 al 13 de julio), se describe la situación de la AEPI en América Latina y el Caribe y se reseña una serie de investigaciones llevadas a cabo desde diferentes campos de la ciencia y que:

[...] apuntan a que la AEPI sea vista como una necesidad para sentar las bases del desarrollo humano, y destacan la importancia de la misma para mayores logros educativos a lo largo de la vida y la consecuente reducción de las desigualdades. Una buena atención y educación desde el nacimiento promovería resultados potencialmente más favorables, entre los que estarían la reducción de los porcentajes de repetición y deserción, agresión y violencia; y la socialización en general, para participar en el desarrollo de cada país en su sentido más amplio. Además la AEPI reduce la malnutrición y la mortalidad infantil (p. 6)

3. El documento *Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional: América Latina y Caribe* (2010) es un informe presentado en el marco de la Conferencia Mundial SOBRE Atención y Educación de la Primera Infancia, organizada por la UNESCO y la Federación Rusa, que tuvo lugar en Moscú en 2010. Este informe fue elaborado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de UNESCO, Sede Regional Buenos Aires (IIEP-

UNESCO Buenos Aires), con la colaboración del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) de Colombia.

El objetivo de este informe fue presentar un análisis general de la situación de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en 19 países de América Latina así como los principales desafíos y acciones que se deben realizar para alcanzar en la región el logro del primer objetivo de Educación para Todos: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”. Las fuentes de información fueron fundamentalmente documentos secundarios tales como informes de monitoreo de Educación para Todos (EPT, 2006-2010), el Informe de la Secretaría de Desarrollo Infantil Temprano para América Latina y el Caribe (SITEAL) de primera infancia de 2009, datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO y de otros organismos, estudios e investigaciones de carácter nacional y regional, marcos legislativos, políticas públicas y programas de AEPI de los países.

4. El documento *Educación en la primera infancia. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Primera infancia: la etapa educativa de mayor relevancia*, fue compilado por Susana Mara en 2009, Uruguay. Este producto es parte del proyecto de formación de equipos técnicos para la elaboración de políticas educativas y fue elaborado por la Dirección de Educación y Cultura de Uruguay, en colaboración con la oficina regional de la UNESCO en Montevideo. Se desarrolló entre junio de 2008 y junio de 2009. El propósito del proyecto fue contribuir a la formación de equipos técnicos que aporten a la implementación de las nuevas líneas de política educativa. Dentro de las áreas seleccionadas se encuentra la de la primera infancia.
5. El *Informe de seguimiento de 2008 Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?* (2008), presentó una evaluación que identificó dónde se encuentra el mundo en cuanto a los compromisos de brindar una educación para todos los niños, jóvenes y adultos. La evaluación del movimiento de la EPT a mitad de periodo, muestra el camino ya recorrido con respecto a sus seis objetivos; efectúa una amplia evaluación

estadística de los progresos realizados después de Dakar hacia la consecución de cada uno de los objetivos de la EPT; se analizan las iniciativas en materia de políticas de educación adoptadas después de Dakar por los gobiernos de los países para lograr la EPT; se presentan los progresos en la financiación de la EPT; se examina la financiación de la educación a nivel nacional e internacional; y, por último, se examinan las perspectivas de realización de la EPT a 2015 y se proponen una serie de prioridades en materia de políticas.

6. El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo titulado *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia (2007)* es una publicación anual realizada por un equipo de expertos independiente, con sede en la UNESCO. Este informe supervisa los progresos realizados hacia la consecución de los seis objetivos de la Educación para Todos establecidos en el Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar el año 2000. En el año 2007 el informe de EPT se centró en su primer objetivo:

- Extender y mejorar la atención y educación de la primera infancia.
- Universalizar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita de aquí a 2015.
- Velar por el acceso equitativo de los jóvenes y adultos a programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria.
- Aumentar en un 50% las tasas de alfabetización de la población adulta.
- Suprimir la disparidad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en 2005 y lograr, de aquí a 2015, la igualdad entre los sexos en todo el sistema educativo.
- Mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos.

7. El documento *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas (2007)* fue preparado para el informe de seguimiento de Educación para Todos: *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*. Fue elaborado en el 2006 por Ana Patricia Elvir y Celso Luis Asensio.

8. El documento *Programas de atención y educación a la primera infancia (AEPI)* (2006), compilados por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) Ginebra (Suiza) es el informe del perfil nacional del Perú, preparado para el informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT) en el mundo (2007): *Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*.
9. En el informe publicado en el 2004, *Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia: experiencias en América Latina*, de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), analizó los diferentes mecanismos intersectoriales de coordinación de cuidado y educación de la primera infancia e identificó los factores que facilitan o entorpecen su exitosa coordinación a nivel nacional. El estudio tuvo en cuenta las experiencias nacionales de cinco países (Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y México). En este estudio, se analizan factores de las estrategias intersectoriales de cooperación tales como: el origen de la iniciativa, la estructura y composición de la estrategia, las funciones desarrolladas por cada sector, los resultados de la coordinación y las lecciones aprendidas de estas experiencias.

FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF)

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha publicado una variedad de documentos técnicos y de políticas relacionados con las siguientes temáticas: primera infancia, oferta de servicios de atención integral, estados mundiales de la infancia, experiencias de la educación inicial, desarrollo en la primera infancia y cuidado infantil temprano, entre otras (ver tabla 2.3).

Tabla 2.3. Base documental del nivel internacional de la UNICEF

DOCUMENTO	AÑO
Crecer juntos para la primera infancia. encuentros regionales de políticas integrales	2012
Estado Mundial de la Infancia: Niños y Niñas en un Mundo Urbano	2012
Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana	2012
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.	2009
Reporte sobre la situación actual de la oferta de servicios de atención integral para la población indígena en la primera infancia	2009
Panorama actual de la Primera Infancia en América Latina: Guatemala	2008
Chile: Lineamientos de política para la primera infancia (menor de 4 años). Resumen ejecutivo	2007
Programming Experiences in Early Child Development	2006
A Guide to General Comment 7: 'Implementing Child Rights in Early Childhood'	2006
Sistematización de Experiencias de Cuidado Infantil Temprano	2005
Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano Las buenas prácticas. Sistematización de experiencias, debate y conclusiones	2005
Educa a tu Hijo: La experiencia Cubana en la Atención Integral al Desarrollo Infantil en Edades Tempranas	2003
Cumbre Mundial en favor de la infancia análisis estadístico	2001
Experiencias Significativas de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y Caribe	2001
La Intersectorialidad y su papel en la Atención Integral a la Infancia de 0 a 6 años en Cuba	(s.f)
Desarrollo de la Primera Infancia. Conceptos y Definiciones	(s.f)

A continuación se presentan algunos datos sobre los documentos listados:

1. El documento *Crecer juntos para la primera infancia. Encuentros regionales de políticas integrales* (2012) es resultado de las conferencias y los talleres presentados en el Encuentro Regional de Políticas Integrales Crecer Juntos para la Primera Infancia que se llevó a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los días 9, 10 y 11 de noviembre de 2011. El encuentro regional tuvo el propósito de generar un espacio de reflexión e intercambio para difundir las prácticas y estrategias de implementación de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia. Para ello, se convocó también a destacados especialistas y a funcionarios de Chile, Brasil, Paraguay, Uruguay, Perú y Colombia.

2. El documento *Estado mundial de la infancia: niños y niñas en un mundo urbano* (2012), presenta las dificultades de los niños y las niñas que viven en las zonas urbanas del mundo que experimentan una violación de sus derechos lo cual impide, a su vez, el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El informe examina los principales fenómenos que definen las vidas de los niños en las zonas urbanas, entre ellos la migración, las crisis económicas y los riesgos de sufrir graves desastres. En el *Estado mundial de la infancia 2012* se dan ejemplos de los esfuerzos para mejorar la realidad urbana que confrontan los niños y se describen las acciones generales de política que es preciso incorporar en cualquier estrategia destinada a llegar a los niños excluidos y fomentar la equidad en los medios urbanos divididos por la desigualdad.
3. El libro *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (2012), hace parte de las publicaciones del proyecto Metas Educativas 2021 y fue elaborado en una alianza entre la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) para coordinar sus iniciativas, sus recursos y colaborar en el logro de los objetivos contemplados en el proyecto, en especial los referidos a la infancia. La edición compartida del libro expresa el compromiso de ambas organizaciones con el trabajo común para sensibilizar a todos los países sobre los derechos de la primera infancia, promover el conocimiento de experiencias de calidad y apoyar la creación de redes de escuelas y de educadores para el intercambio de proyectos y de iniciativas. El documento pone de manifiesto el camino que se debe recorrer para conocer las buenas prácticas en educación inicial, reflexionar sobre ellas, extraer sus consecuencias y promover su extensión, teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que unas y otras se desarrollan. Se reconoce que las experiencias aparecen en situaciones muy diversas, formales e informales, en culturas y en zonas geográficas variadas, y con modelos educativos diferenciados.
4. El documento *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* (2009), es un estudio realizado entre UNICEF y

The RISE Institute¹. Fue financiado inicialmente por el Banco Mundial y la traducción al español fue realizada por la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe en 2010. El estudio busca abordar el vacío de conocimiento que existe acerca de los programas de gran escala y programas piloto de desarrollo de la primera infancia (DPI) en América Latina e iniciar una discusión acerca de cómo lograr gran escala y la sostenibilidad a largo plazo de los programas implementados. En lo práctico, complementa varias evaluaciones de programas de desarrollo de la primera infancia, estudios de costo y beneficio, y otros proyectos de investigación ya existentes en la región. Los programas seleccionados para el estudio fueron el objeto de evaluaciones previas acerca de sus procesos de desarrollo y sus resultados.

5. El *Reporte sobre la situación actual de la oferta de servicios de atención integral para la población indígena en la primera infancia* (2009), es un documento presentado a UNICEF por el Centro de estudios para el Desarrollo Rural (CDR) de Costa Rica. El estudio presenta la información sobre las condiciones de acceso de la población indígena en primera infancia a la oferta de servicios de atención integral, valorando recursos institucionales gubernamentales y no gubernamentales, tanto centrales como locales. Se realizó una caracterización de la población y la zona, así como una base conceptual que permitiera una etapa posterior de diseño de modelos de atención específicos, basados en estrategias de interculturalidad y equidad.
6. El documento titulado *Panorama actual de la primera infancia en América Latina: Guatemala* (2008), elaborado en colaboración con la Comisión Nacional para la Niñez y Adolescencia (CNNA), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Plan International Guatemala y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Es un número de la revista *Panorama latinoamericano de la primera infancia* en Guatemala.
7. El documento titulado *Chile: Lineamientos de política para la primera infancia (menor de 4 años). Resumen ejecutivo* (2007), fue realizado a solicitud de la Dirección

¹ Institute for Reconstruction and International Security Through Education.

de Presupuesto (DIPRES) del Ministerio de Hacienda chileno, durante el año 2005-2006 por UNICEF en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El propósito de ese trabajo fue realizar un diagnóstico y análisis de las políticas dirigidas a la primera infancia en Chile, entregar elementos para el análisis del costo-efectividad de las políticas y programas, a la luz de las mejores prácticas y de las lecciones aprendidas de las evaluaciones de programas, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, y sobre esa base entregar aportes y lineamientos al Gobierno para mejorar las políticas y la oferta del Estado dirigida a los niños menores de 4 años.

8. El documento *Programming Experiences in Early Child Development* (2006) (*Experiencias en materia de programación sobre el desarrollo en la primera infancia*), brinda ejemplos y monografías provenientes de 21 países que demuestran los beneficios de la programación intersectorial en apoyo del desarrollo en la primera infancia. Algunos de esos programas aprovechan los resultados de programas anteriores de atención o educación de los niños y niñas de corta edad; algunos se ejecutan mediante otros programas de atención de la salud o nutrición, y otros más prestan servicios holísticos. El documento también destaca que el desarrollo de políticas es un componente fundamental de apoyo a la programación intersectorial. Tiene por objetivo brindar al personal a cargo de la ejecución de programas en todos los niveles, ejemplos de las maneras en que pueden colaborar los diversos sectores.
9. El documento *A Guide to General Comment 7: 'Implementing Child Rights in Early Childhood'* (2006), elaborado por UNICEF, la Fundación Bernard van Leer y el Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas, y traducido al español en el año 2007 (Guía a la Observación General No. 7: *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*). Esta publicación constituye una guía exhaustiva y práctica con respecto a la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño y más concretamente cuando se refiere a los niños pequeños. El libro trata sobre la Observación general No. 7 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, aprobada en septiembre de 2005, y sobre el día de debate general, celebrado en septiembre de 2004, y el cual originó dicha observación. Contiene, adecuadamente

resumidas, las contribuciones presentadas al Comité para esa jornada, junto con otros materiales pertinentes.

10. El documento *Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano: las buenas prácticas. Sistematización de experiencias, debate y conclusiones* (2005), consiste en un trabajo de sistematización de experiencias en desarrollo infantil temprano que se sustenta en una doble convicción: la primera se refiere a la prioridad que revisten los años iniciales del ciclo vital en la configuración de subjetividades, en los proyectos de futuro y en la formación de conocimientos y capacidades para el ejercicio pleno de los derechos; la segunda sostiene la importancia de consolidar una memoria institucional de las diversas propuestas implementadas en Argentina, con fines de aprendizaje colectivo y de diseño de políticas y programas efectivos que no desconozcan otras experiencias exitosas.
11. El documento *Sistematización de experiencias de cuidado infantil temprano* (2005), hace parte de la serie *Reflexiones: infancia y adolescencia* de Chile. Este documento entregó información importante para la construcción de criterios y estándares que aseguren la calidad de la atención a los niños y niñas que participan en hogares o centros de cuidado diario alternativo en el contexto comunitario, a partir de la sistematización de experiencias de algunos países de Latinoamérica y brindó sugerencias respecto del perfil, las habilidades y conocimientos que debe manejar el Educador/a Comunitaria/o.
12. El documento *Educa a tu hijo: la experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas* (2003), es una monografía elaborada por el Ministerio de Educación (MINED), el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP), la Universidad Pedagógica de Cuba, Representantes de organismos y organizaciones miembros del Grupo Técnico Nacional del Programa Educa a tu Hijo, Especialistas de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (TACRO), y Especialistas de la Oficina de UNICEF en Cuba.

El objetivo del presente estudio es mostrar los diferentes aspectos que caracterizan al programa para su mejor comprensión y análisis. Se expone brevemente el desarrollo histórico de la atención a la primera infancia en Cuba desde 1961 hasta hoy, las características del Sistema de Educación Preescolar en el país y sus principios teóricos. Este modelo ha sido replicado y experimentado internacionalmente en diversos países de la región y se reconoce como una alternativa muy efectiva, flexible y adaptable a las necesidades de las distintas familias con sus situaciones particulares.

13. El documento *Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y Caribe* (2001), es un documento elaborado por el Centro Internacional de educación y Desarrollo Humano (CINDE) y el área de Educación de UNICEF. Es una recopilación y análisis de lecciones aprendidas en programas de atención a la primera infancia en seis países de América Latina y Caribe: Chile, Colombia, Cuba, Brasil, México y Jamaica. Se describen las fortalezas y debilidades de las experiencias en cada país. Las experiencias que se muestran son diversas: desarrolladas con el protagonismo único de la familia, actividades en las que la comunidad participa y colabora en el desarrollo de los niños y niñas, centros de atención infantil para hijos de madres que trabajan fuera del hogar, modalidades desarrolladas para grupos indígenas específicos, modelos rurales y urbanos.

14. *La Intersectorialidad y su papel en la atención integral a la infancia de 0 a 6 años en Cuba* (s.f), es un documento elaborado por Centro de referencia Latinoamericano para la educación preescolar (CELEP) y el Ministerio de Educación de Cuba, con el apoyo de UNICEF. El documento tiene el propósito de revelar cómo en la República de Cuba se realiza la coordinación de políticas y programas para la primera infancia, lo cual responde, en primer lugar, a que la protección de la población infantil en el país es un asunto consustancial al propio sistema social y concierne a toda la sociedad. El estudio parte del reconocimiento de la necesidad de la coordinación de políticas y programas para la primera infancia y revela cómo esta se realiza en Cuba, haciendo referencia al contexto sociopolítico en que crece la niñez. Se describen casos concretos que ilustran los mecanismos de coordinación que, en la realidad cubana, posibilitan la atención

integral a los niños y niñas de estas edades, como, por ejemplo, el programa educativo no institucional “Educa a tu Hijo”.

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO (CINDE)

En la sección dedicada a UNICEF presentamos algunos documentos que realizó el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)² para esa organización. Pero existen otros documentos que ha realizado dicho Centro junto con organizaciones de algunos países de Centroamérica³ que también están relacionados con la atención a la primera infancia, como se muestra en la tabla 2.4.

Tabla 2.4. Base documental del nivel internacional del CINDE

DOCUMENTO	AÑO
Políticas y prácticas de atención a la primera infancia en Guatemala, el Salvador y Nicaragua	2011

1. La publicación *políticas y prácticas de atención a la primera infancia en Guatemala, el Salvador y Nicaragua* (2011) recoge la investigación en el marco del proyecto “Promoción del debate y difusión de la teoría, prácticas y políticas de atención a la infancia en Guatemala, El Salvador y Nicaragua”, ejecutado por FUNDAESPRO-Guatemala, APPEDIBIMI-Guatemala, CINDE-El Salvador, FUNDASAL-El Salvador y CANTERA-Nicaragua, durante el período de julio 2009 a junio 2011 con el apoyo financiero de Fundación Bernard van Leer, Holanda.

² La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) es una organización sin ánimo de lucro, fundada en 1977 por Glen Nimnicht y Marta Arango, con sedes en tres sedes en Colombia, en las ciudades de Bogotá, Manizales y Medellín. Su eje central es la creación de ambientes adecuados, para el sano desarrollo físico y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad en Colombia, Latinoamérica y el mundo, a través del trabajo con la familia, la comunidad y las instituciones educativas.

³ Más documentos de CINDE-Colombia se presentan en el apartado de sistematización documental del panorama nacional

El resultado de este trabajo colectivo es un documento que, en forma sistemática y precisa, ofrece un panorama de las políticas y prácticas actuales en los tres países dirigidas a la primera infancia. La publicación presenta elementos para realizar un debate sobre la política y práctica de atención a la niñez, en el cual se convoca a participar actores como son: los tomadores de decisiones, las organizaciones de la Sociedad Civil, el mundo académico, el sector privado, fundaciones nacionales e internacionales, Organismos Internacionales, así como las organizaciones de padres y todos aquellos actores que trabajan ofreciendo servicios de atención a la niñez.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID)

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), desde la División de Protección Social y Salud del BID, analiza las mejores prácticas en desarrollo infantil y publica el blog Primeros Pasos.⁴

Dentro de su agenda de generación de conocimiento, el BID ha escogido enfocar sus esfuerzos en dos aspectos cruciales para mejorar el diseño de políticas y programas de DIT (Desarrollo Infantil Temprano): temas relacionados con la medición de indicadores de DIT y la evaluación de impacto de diferentes servicios y programas. Existen pocos estudios en la región que investiguen la situación de los niños durante sus primeros años en dimensiones claves como desarrollo cognitivo, de lenguaje, motriz y socio-emocional. Los productos de análisis del BID buscan entender cuáles son los grupos más afectados por estos déficits, en términos de las características socioeconómicas y demográficas de los niños y sus familias. Las evaluaciones de impacto de intervenciones en DIT permitirán al Banco y a los países de la región contar con una base sólida de evidencia que resulte en el diseño de programas costo-efectivos, sostenibles y capaces de operar a gran escala. En la página web sobre Desarrollo Infantil Temprano (DIT) del BID, se encuentran diversas publicaciones, a continuación presentamos algunas (ver tabla 2.5).

⁴ <http://blogs.iadb.org/desarrolloinfantil/>

Tabla 2.5. Base documental del nivel internacional del BID

DOCUMENTO	AÑO
Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo: Lo que funciona, por qué y para quién	2013
Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe	2013
Pautas para el aprendizaje temprano en América Latina y el Caribe	2013

1. El documento *Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo: Lo que funciona, por qué y para quién* (2013), revisa la efectividad de 33 intervenciones de estimulación infantil temprana en niños de 0 a 3 años en los países en vías de desarrollo. El artículo explora bajo qué condiciones funcionan estos programas, por qué y para qué poblaciones ofrecen mayor efectividad. Se concluye que las intervenciones de mayor intensidad y de mayor duración son las más eficaces. Menciona cómo estas intervenciones para ser más efectivas deben centrarse en los niños más pequeños así como los más desfavorecidos, además de buscar activamente la participación de las familias y los cuidadores. Sin embargo, aún se necesitan más estudios para determinar la edad óptima de intervención y las modalidades de entrega del servicio más
2. El informe del *Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe* (2013), elaborado por María Caridad Araujo, Florencia López-Boo y Juan Manuel Puyana, trata sobre la cantidad de servicios de cuidado infantil en América Latina y el Caribe, que, según los autores, ha crecido en los últimos años para facilitar la inserción laboral de las mujeres. Sin embargo, se ha prestado menos atención a la necesidad de asegurar que estos servicios sean de calidad. El objetivo principal de este estudio es recoger y sistematizar información detallada, actualizada y comparable sobre el diseño, la gestión, el financiamiento y la calidad de los servicios de desarrollo infantil de la Región.
3. El informe *Pautas para el aprendizaje temprano en América Latina y el Caribe* (2013) presenta un análisis comparativo de las pautas para el aprendizaje temprano (PAT) de niños y niñas menores de 3 años en América Latina y el Caribe. Las PAT evaluadas se utilizan en 12 programas nacionales y 7 regionales localizados en 13 países de la

región. Se incluyen tres tipos de programas: programas parentales (3), centros comunitarios (4) y centros de desarrollo infantil (12).

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en inglés Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), tiene como misión la promoción de políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. En el tema de educación, la OECD se ha interesado por la Educación y cuidado en la primera infancia (*Early childhood education and care* –ECEC–) y la reconoce como una política prioritaria en muchos países. La OECD publica una revisión temática sobre Early Childhood Education and Care Policy, de la cual existe 3 números a la fecha (ver tabla 2.6).

Tabla 2.6. Base documental del nivel internacional de la OECD

DOCUMENTO	AÑO
Starting Strong I: Early Childhood Education and Care. Education and skills	2001
Starting Strong II: Early Childhood Education and Care	2006
Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care	2012

- En el documento *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care. Education and Skills* (2001) se ofrece un análisis comparativo de los principales acontecimientos políticos y otras cuestiones en 12 países de la OECD-Australia, Bélgica, la República Checa, Dinamarca, Finlandia, Italia, Países Bajos, Noruega, Portugal, Suecia, el Reino Unido y los Estados Unidos se destacan los enfoques innovadores y se proponen opciones de política que se pueden adaptar a diferentes contextos nacionales. El informe propone ocho elementos claves para el acceso equitativo y de calidad a la educación y cuidado de la primera infancia:
 - Un enfoque sistémico e integrado del desarrollo y de la aplicación de políticas;
 - Una asociación fuerte e igualitaria con el sistema educativo;

- Un enfoque universal de acceso, con especial atención a los niños que necesitan un apoyo especial;
 - Inversión pública sustancial en los servicios y la infraestructura;
 - Un enfoque participativo en la mejora de la calidad y aseguramiento;
 - Una formación adecuada y las condiciones de bienestar para el trabajo del personal
 - Atención sistemática a la recogida de datos y al seguimiento;
 - Un marco estable y una agenda a largo plazo para la investigación y la evaluación.
2. En *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care (ECEC)* (2006) se resumen los progresos realizados por 8 países que participaron en la primera revisión de *Starting Strong I* (OCDE, 2001). Ofrece muchos ejemplos de nuevas iniciativas políticas adoptadas en el campo de la ECEC. En sus conclusiones, los autores identifican diez áreas políticas que deben ser tenidas en cuenta por los gobiernos. El libro también presenta perfiles de los países, que dan una visión general de los sistemas de ECEC en los 20 países participantes. Ambas series de la revisión han adoptado un enfoque amplio y holístico que considera cómo las políticas, los servicios, las familias y las comunidades pueden apoyar el desarrollo y aprendizaje temprano de los niños pequeños.
3. En el último número de la serie *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care* (2012), la OECD reitera que la educación y la atención en la primera infancia pueden aportar una amplia gama de beneficios para los niños, los padres y la sociedad en general. Sin embargo, afirma que estos beneficios están condicionados a la calidad. De manera que ampliar el acceso a los servicios sin atención a la calidad no producirá buenos resultados para los niños o los beneficios de la productividad a largo plazo para la sociedad.

En este sentido, la publicación *Starting Strong III* se centra en cuestiones de calidad: su objetivo es definir la calidad y describe cinco condiciones políticas que pueden mejorar

los servicios de ECEC. Además, proporciona herramientas prácticas a los responsables de la política pública, tales como: resúmenes de investigación, las comparaciones internacionales, los ejemplos de países, las hojas de auto-reflexión, etc., con el fin de implementar con éxito los instrumentos de política.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN (OEI)

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. En relación con la Educación inicial y la Atención a la primera infancia, la OEI ha planteado en las metas educativas 2021 la necesidad de “Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo”, y ha establecido objetivos, estrategias y líneas de acción para mejorar la atención a la infancia y la superación de sus negativas condiciones de vida.

En la búsqueda documental, encontramos 3 documentos de gran importancia que brindan bases conceptuales para los temas de primera infancia y educación y atención inicial. Además, encontramos enlaces del Programa Metas Educativas 2021, relacionados con la Atención integral a la primera Infancia⁵ y con experiencias no escolarizadas de educación inicial⁶; estos los retomaremos en el segundo y tercer apartado de este informe (ver tabla 2.7).

⁵ http://www.oei.es/linea3/plan_cooperacion.htm y <http://www.oei.es/programcompartido3.php>

⁶ <http://www.oei.es/inicial/noesco.htm> y <http://www.oei.es/linea3/inicial/noesco.htm>

Tabla 2.7. Base documental del nivel internacional-OEI

DOCUMENTO	AÑO
La primera infancia (0-6 años) y su futuro	(s.f)
Plan de formación 1: Nuevo Enfoque de la Educación y Atención Infantil	2008
Plan de Formación 2: Educación Infantil desde el enfoque de Derechos Humanos	2008
Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales	2008
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.	2000
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?	2000
La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa.	2000
Plan de Cooperación para el Fortalecimiento y Extensión de la Educación Inicial en Iberoamérica	
Programa compartido Metas Educativas 2021. Programa de atención integral a la primera infancia	
Educación Inicial: Modalidades no Escolarizadas	

1. El libro *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (s.f), publicado por la OEI y la Fundación Santillana, es un volumen dedicado a la primera infancia en la colección de libros Metas Educativas 2021 coordinado por Jesús Palacios y Elsa Castañeda. Es un volumen dedicado, por un lado, a hacer un informe de la situación actual que refleja los avances que se han ido produciendo, como los muchos retos a los que todavía hay que hacer frente. Por otro, una hoja de ruta en dirección al futuro en la que se mostraran las principales tendencias, las principales promesas, los principales argumentos.

El libro tiene dos partes. La primera consta de los primeros cuatro capítulos: los dos primeros están elaborados prestando atención a indicadores sociales y demográficos clave en la temática de la primera infancia. El tercero y el cuarto incorporan dimensiones diferentes, referidas, respectivamente, a las políticas de primera infancia y a las representaciones sociales en torno a estas edades y su significado. La segunda parte del volumen está compuesta por seis capítulos, en los que tratan de aportarse claves que muestren la dirección en la que hay que caminar para superar algunas de las muy importantes y dramáticas circunstancias desveladas en la primera parte.

2. Los documentos de *Plan de formación: innovaciones en educación y atención infantil en programas formales y no formales* (Módulo 1: Nuevo enfoque de la educación y atención infantil y Módulo 2: Educación Infantil desde el enfoque de Derechos Humanos) (2008), se publicaron en el marco del Proyecto Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE-OEI) en educación inicial y derechos de la niñez. Contienen información y temáticas dirigidas a personas que lideran procesos de formación acerca de la atención a la primera infancia, los derechos de las niñas y los niños, y el desarrollo de la primera infancia. Son documentos de gran importancia para la revisión conceptual.

Los siguientes documentos son artículos publicados en la Revista Iberoamericana de Educación, editada por la OEI:

3. Ana Ancheta Arrabal (2008) en su artículo *Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales*, concibe que la educación de la primera infancia constituye una prioridad en la agenda político educativa de los países iberoamericanos, tanto por su función social, como por la necesidad de garantizar el cumplimiento del derecho de los niños a la educación desde su nacimiento, y considera que analizar los fundamentos y avances que sus amplias posibilidades pueden plantear a las futuras generaciones, es una labor necesaria desde la perspectiva de los derechos de los niños.
4. El artículo *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* (Myers, 2000) forma parte de una edición monográfica de la Revista Iberoamericana de Educación. Este artículo, basado en una ponencia presentada a la Reunión Regional de «Educación Para Todos», celebrada en Santo Domingo del 10 al 12 de febrero de 2000, realiza primero un análisis detallado de la situación de la atención a la primera infancia en América Latina y el Caribe durante la década de los 90, y de las aportaciones de los gobiernos, de la sociedad civil y de los organismos internacionales. En un segundo momento dicho análisis le sirve al autor para proponer orientaciones sobre las posibilidades de intervención en la atención a la primera infancia en los próximos años

en la región. Algunas de las ideas derivadas del estudio de los informes nacionales preparados al efecto aportan nuevas perspectivas para la acción: inversión en programas de calidad específicos para cada caso, mejoras en la capacitación de los profesionales y fórmulas de participación conjunta de gobiernos, sociedad civil y organismos internacionales, son defendidas por el autor desde el prisma de la realidad regional.

5. La OEI publicó en la Revista iberoamericana de educación el texto *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?* (Guerrero Ortiz, 2000). Este texto traslada el análisis de la problemática del mantenimiento del modelo de educación homogénea y uniforme que empezó a regir en el siglo XVIII a la educación inicial, lo cual permite, según el autor, profundizar en las verdaderas ventajas de la atención temprana de la infancia. Considera que es necesario establecer las condiciones pedagógicas adecuadas para la educación inicial al mismo tiempo que revela las potencialidades, capacidades y recursos de los niños atendidos.

6. El estudio *La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa*, de Inmaculada Egido Gálvez (2000), publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, presenta, tras algunas precisiones de carácter conceptual, una visión panorámica de las principales modalidades de educación inicial vigentes en dos ámbitos geográficos occidentales: Iberoamérica y Europa. Aunque entre los dos contextos existen innegables diferencias, en ambos casos la evolución social ha conducido al predominio de un sistema dual, en el que los programas se diferencian en función de sus objetivos y destinatarios, orientándose de manera preferente a la custodia y cuidado de los niños o a objetivos más específicamente educativos. Adicionalmente, y a pesar de la existencia de prioridades diversas, una cierta prospectiva permite perfilar para los próximos años algunas tendencias o retos compartidos en las dos regiones. Entre ellas destaca la búsqueda de modelos de educación inicial de carácter integrado que superen la dualidad preexistente y en los

que las necesidades de los niños se contemplen de manera conjunta con las de las familias y las de la sociedad en general.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA)

La Organización de Estados Americanos contempla en sus temas de desarrollo el tema de la educación, cuidado y desarrollo infantil temprano (DIT). Esta organización cuenta con un portal dedicado al tema⁷ en el cual presentan la conceptualización de este término, las razones para invertir en proyectos de DIT, los proyectos que el Departamento de Educación y Cultura adelanta en el área de Educación Inicial, la bibliografía y publicaciones más relevante sobre el tema de educación temprana y algunos enlaces y recursos acerca de la educación inicial. En la búsqueda documental, una publicación de gran relevancia para este estudio es la que se presenta en primer lugar en la tabla 8, además de un documento de carácter académico (ver tabla 2.8).

Tabla 2.8. Base documental del nivel internacional de la OEA

DOCUMENTO	AÑO
La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI	1998
Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales	2004
Lineamientos Programáticos para la Educación de la Primera Infancia	2007

1. El documento *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI* (1998), escrito por María Victoria Peralta Espinoza y Gaby Fujimoto Gómez, recoge la información existente sobre la atención a los menores de seis años en América Latina y en el Caribe, la cual existe en una amplia y dispersa gama de fuentes. Las autoras presentan una síntesis con el propósito de hacer un análisis de las necesidades y posibilidades de desarrollo de este nivel de atención frente a las oportunidades que ofrece el siglo XXI, a partir de la información

⁷

<http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3nCuidadoyDesarrolloInfantil/tabid/1268/Default.aspx>

de diversos simposios organizados por los países, estudios sobre prácticas de crianza, seminarios de diferentes tipo, reuniones técnicas de coordinación de proyectos multi-regionales sobre el tema, etc., en coordinación y asesoría técnica de O.E.A. Estos reportes han permitido contar con importantes estados de avance del quehacer en este campo. La publicación tiene un enfoque de análisis, síntesis y de proyección de la información.

2. La publicación *Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales* (2004) es un artículo de Mary Eming Young y Gaby Fujimoto Gómez publicado en la Revista Acción Pedagógica. Las autoras aparecen en el artículo con el respaldo de la Red de Desarrollo Humano (Banco Mundial) y de la Unidad de Desarrollo Social y Educación (OEA). Las autoras, en la primera parte del artículo, basándose en los aportes más recientes de la neurociencia, recalcan la importancia de la intervención y estimulación temprana en la evolución psicológica de los infantes, sobre todo para reducir la brecha de desarrollo entre los niños pobres y los ricos. En la segunda parte, reseñan los programas no formales, creados en América Latina y el Caribe por los diferentes gobiernos, ONG y universidades, para paliar la difícil situación de exclusión de los niños y niñas del sistema formal de educación preescolar, ya que sólo el 30% de los niños de 4 a 6 años de edad es atendida en la región. Las alternativas de la educación inicial no formal, como una contribución Latinoamericana a la educación universal, han hecho posible extender el alcance de los servicios a las áreas más pobres, para lograr una distribución más equitativa de los programas de estimulación temprana.
3. La OEA, junto con el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI), publicaron en 2007 un documento corto con los *Lineamientos programáticos para la educación de la primera infancia*, correspondiente a los resultados de la Quinta reunión de ministros de Educación realizada en noviembre del año 2007 en Cartagena de Indias, Colombia.

SAVE THE CHILDREN

Save the Children es una organización independiente, líder en el trabajo por la niñez en 120 países. Es un movimiento global que se desarrolla en 30 organizaciones nacionales y con varias oficinas de coordinación. La misión de esta organización es hacer efectivos los derechos de la niñez (vida, la protección, el desarrollo y la participación), desde tres pilares de la programación basada en derechos: acciones prácticas, fortalecer políticas y mecanismos y generar una base de apoyo social (ver tabla 2.9).

Tabla 2.9. Base documental del nivel internacional de Save the Children

DOCUMENTO	AÑO
Programación de los derechos del niño: cómo aplicar un enfoque de derechos del niño en la programación	2002

1. El documento *Programación de los Derechos del Niño: Cómo Aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación* (2002) es un Manual para los Miembros de Save the Children que presenta las características primordiales de la metodología de Programación de los Derechos del Niño (PDN) y su vinculación con los derechos humanos del niño. El documento muestra cómo la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) puede emplearse como base para el ciclo programático y como una herramienta de incidencia y cambio. El desarrollo del manual fue guiado por el Grupo de Coordinación para la Programación de los Derechos del Niño de la Alianza Save the Children. El grupo está conformado por los miembros Save the Children Suecia (coordinador), Save the Children Dinamarca, Save the Children Reino Unido, Save the Children Noruega, Save the Children Canadá, así como por la Secretaría de la Alianza Save the Children en Londres.

FUNDACIÓN BERNARD VAN LEER

La Fundación Bernard van Leer es una fundación que otorga donaciones internacionales con sede en La Haya. Su misión es mejorar las oportunidades de los niños de hasta 8 años de edad que crecen en circunstancias sociales y económicas difíciles.

La primera infancia en perspectiva o *Early Childhood in Focus* es una serie de publicaciones editada por el Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven), The Open University (La Universidad Abierta) del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer. Esta serie presenta reseñas claras y accesibles de las mejores y más recientes investigaciones disponibles, informaciones y análisis de temáticas políticas clave, transmite además mensajes inequívocos sobre asuntos y cuestiones cruciales para las políticas, en relación con los tres temas en que se concentra la Fundación, como son: Fortalecimiento del ambiente de cuidado, Transiciones positivas e Inclusión social y respeto de la diversidad.

La Fundación Bernard van Leer también publica la serie *Early Childhood Matters*, la versión en español se llama *Espacio para la infancia*. Es una revista sobre el desarrollo de la primera infancia que trata temas específicos relacionados con el desarrollo de los niños pequeños, y en concreto desde su perspectiva psicosocial. Es una publicación semestral de la Fundación Bernard van Leer. Ambas series, y otros documentos, están disponibles en el sitio web de la Fundación Bernard van Leer. En la tabla 2.10 se presenta una breve descripción de los documentos:

Tabla 2.10. Base documental del nivel internacional-Fundación Bernard van Leer

DOCUMENTO	EDITOR	AÑO
La primera infancia en perspectiva 1: relaciones de apego: La calidad del cuidado en los primeros años	John Oates (Ed.)	2008
La primera infancia en perspectiva 2: la primera infancia y la enseñanza primaria: las transiciones en los primeros años	Martin Woodhead Peter Moss (Ed.)	2008
La primera infancia en perspectiva 3: la diversidad y la primera infancia	Liz Brooker, Martin Woodhead (Eds)	2008
La primera infancia en perspectiva 4: programas eficaces para la primera infancia	Iram Siraj-Blatchford, Martin Woodhead y John Oates	2009
La primera infancia en perspectiva 5: apoyo a los padres	John Oates	2010
La primera infancia en perspectiva 6: cultura y aprendizaje	Liz Brooker y Martin Woodhead (Ed.)	2010
La primera infancia en perspectiva 7: el cerebro en desarrollo	John Oates, Annette Karmiloff-Smith and Mark H. Johnson	2012
La primera infancia en perspectiva 8: ambientes saludables	Liz Brooker y Martin Woodhead (Ed.)	2012
Espacio para la infancia No 32: los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos	Bernard van Leer Foundation	2009
Espacio para la infancia No 39: el aprendizaje se inicia temprano	Bernard van Leer Foundation	2013

1. En la primera edición de la serie *La Primera Infancia en Perspectiva* titulada *Relaciones de apego: La calidad del cuidado en los primeros años* (2008) se analiza cómo la atención y el cuidado, las condiciones económicas y sociales, así como el contexto cultural influyen sobre el desarrollo de las relaciones de apego, las cuales son decisivas para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños pequeños.
2. El documento *La primera infancia y la enseñanza primaria: las transiciones en los primeros años* (2008) desarrolla temas relacionados con la primera infancia y enseñanza primaria, el tránsito del preescolar a la primaria y la importancia de redefinir la relación entre la educación temprana y la escuela involucrando a las familias, las escuelas y las comunidades.
3. La tercera edición de *La Primera Infancia en Perspectiva*, se titula *La diversidad y la primera infancia* (2008), se basa en la teoría y la evidencia de lo que constituye la identidad positiva y sobre cómo ésta puede verse influida por las adversidades, la exclusión social y la discriminación. También muestra cómo a través de la identidad positiva, se promueve además la resiliencia de los niños pequeños. El desarrollo de una identidad positiva es fundamental para la realización de todos los derechos del niño y la niña. Figura en el centro de las políticas y prácticas para la primera infancia, además de ser un tema central de la investigación social.
4. En la cuarta edición de *La Primera Infancia en Perspectiva* 4, *Programas eficaces para la primera infancia* (2009), se examinan cuestiones sobre políticas relacionados con programas de educación y cuidado para la primera infancia, teniendo en cuenta la evidencia científica sobre los positivos y duraderos resultados obtenidos por parte de niños y niñas que participan en programas de calidad. Los autores consideran que aún se está lejos de que la realización de políticas y programas sea una realidad en la práctica y analizan la temática siguiendo la siguiente estructura: los argumentos a favor de los programas para la primera infancia; la evidencia de la eficacia de estos programas; y los retos de los programas destinados a la primera infancia.

5. El número 5 de esta publicación, *Apoyo a los padres* (2010) trata acerca de los servicios que ofrecen los gobiernos a los padres para ayudarles a cumplir su papel como tales. Esta edición de *La Primera Infancia en Perspectiva* muestra algunos ejemplos de apoyo a padres en Reino Unido, Estados Unidos, los Países bajos, Nueva Zelanda y Australia, e identifica interrogantes de tipo práctico para consideración de los decisores de políticas, promotores y profesionales en general.
6. La sexta edición de *La Primera Infancia en Perspectiva: Cultura y aprendizaje* (2010) trata sobre las cuestiones políticas que atañen al lugar que ocupa la cultura en los programas para la primera infancia, y sobre cómo promover el desarrollo y el aprendizaje respetando la diversidad cultural.
7. En el documento *El cerebro en desarrollo* (2012), número 7 de la serie *La Primera Infancia en Perspectiva*, se expone un cuadro general de los campos más significativos para la investigación, comenzando con una explicación esencial pero suficiente sobre el cerebro y su funcionamiento. La segunda sección ofrece un panorama de los procesos evolutivos involucrados en el crecimiento y la maduración del cerebro del niño y la niña, en constante interacción con el ambiente, desde su concepción hasta la edad adulta. Y la tercera sección se centra en los poderosos efectos de los entornos iniciales, tanto desde el punto de vista físico como social.
8. La octava edición de *La Primera Infancia en Perspectiva*, trata sobre los *Ambientes saludables* (2012). En ella se recogen cuestiones sobre los retos y las oportunidades de que los niños y las niñas crezcan en entornos urbanos, y el diseño de los espacios amigables para ellos y ellas. Esta publicación ofrece un fácil acceso a resúmenes sobre el estado actual del conocimiento e investigación sobre estos temas.

Por otro lado, de la Serie *Espacio para la infancia*, o *Early Childhood Matters*, resaltamos los siguientes documentos:

9. El último número publicado (No. 39) de la serie *Espacio para la Infancia* titulado *El aprendizaje se inicia temprano* (2013), se centra en el aprendizaje desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. Los artículos examinan cómo aprenden los niños en sus

primeros tres años y exploran lo que sabemos acerca de las políticas y las intervenciones actuales para promover el aprendizaje en este grupo de edad. Hay contribuciones de Perú, Brasil, Colombia y la India, y el programa regional (Latinoamérica) de indicadores de desarrollo infantil. Otros artículos abordan el papel de la paternidad, el uso potencial de la tecnología móvil en el aprendizaje temprano, la perspectiva de Vygotsky sobre el tema, y la intervención “Atención para el Desarrollo Infantil” de la OMS y Unicef.

10. El No. 32 de la serie Espacio para la Infancia tiene que ver con los *derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos* (2009). Esta edición trata sobre diferentes aspectos relacionados con la realización de los derechos del niño. Inicia con una presentación de la Observación general NO. 7⁸, y lo que ésta significa, y con una entrevista mantenida con Lothar Krappmann, el relator del Comité de los Derechos del Niño. También incluye artículos de organizaciones de Brasil y la India, así como otros que introducen la temática sobre los niños romaní, los retos de la realización de los derechos del niño en situaciones de emergencia, el “artículo ignorado” de la Convención sobre el derecho del niño a jugar, el enfoque de las ciudades amigas de la infancia, la capacitación de profesionales en temas de derechos o el desarrollo de indicadores.

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL (EURYDICE)

La Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, en inglés The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), es responsable de la gestión, en determinadas partes, de los programas de la Unión Europea en los ámbitos de la educación, la cultura y el audiovisual.

⁸ A Guide to General Comment 7: ‘Implementing Child Rights in Early Childhood’ (2006), elaborado por UNICEF, la Fundación Bernard van Leer y el Comité de los derechos del niño de las Naciones Unidas, y traducido al español en el año 2007 (Guía a la Observación General No. 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia).

Las acciones de la Unión Europea en materia de educación y formación tienen como objetivo mejorar la calidad de los sistemas de aprendizaje y ofrecer mayores oportunidades a las personas en todas las etapas de sus vidas. La Comisión Europea se centra en dos aspectos-en primer lugar, la cooperación con las autoridades nacionales en la mejora de las políticas, y en segundo lugar el desarrollo y administración de programas de financiación. Dentro de los programas manejados por la EACEA, se encuentra la Red EURYDICE.

Esta red es coordinada y gestionada por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la Unión Europea en Bruselas y proporciona información y análisis sobre los sistemas y políticas educativas europeas. A partir de 2013 la red se compone de 40 unidades nacionales establecidas en los 36 países participantes en el programa de aprendizaje permanente de la Unión Europea (ver tabla 2.11).

Tabla 2.11. Base documental del nivel internacional de la EURYDICE

DOCUMENTO	AÑO
Educación y atención a la primera infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales	2009

1. El documento del estudio *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), analiza los datos disponibles de diferentes países, así como las políticas nacionales relativas a la educación y la atención a la primera infancia (EAPI) en Europa. La expresión “educación y atención a la primera infancia” hace referencia a la oferta educativa autorizada por el estado y financiada con fondos públicos, destinada a niños y niñas que no han alcanzado la edad de escolarización obligatoria. Se han unido los términos “educación” y “atención” para subrayar el hecho de que estos servicios educativos pueden combinar el cuidado infantil con actividades de aprendizaje y desarrollo madurativo.

El estudio se centra tanto en temas generales referentes a la EAPI como en los esfuerzos realizados para mejorar la eficacia y la equidad de la educación, con especial énfasis en las políticas dirigidas de manera específica a la población infantil en

situación de riesgo (emplean la categoría de la OCDE “C/Desfavorecidos”, relativa a “alumnado con necesidades especiales”, y más concretamente, a “niños que presentan desventajas de origen fundamentalmente socioeconómico, cultural y/o lingüístico y cuya necesidad educativa puede atribuirse a dichos factores”, y desventajas derivadas de vivir en zonas rurales remotas).

ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PREESCOLAR (OMEP)

La Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) en inglés World Organization for Early Childhood Education, es una organización internacional, no gubernamental y sin fines de lucro interesada en todos los aspectos de la educación de la primera infancia (AEPI), tuvo su origen en Praga en 1948, luego de la Segunda Guerra Mundial, en un seminario organizado por la UNESCO. Desde entonces, la OMEP coopera y mantiene contactos con diversas organizaciones tales como: la UNICEF, la Association for Childhood International (ACEI), el Consejo Económico Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), el PNUD, el Banco Mundial, entre otras.

La OMEP es una organización interdisciplinaria, internacional, que agrupa a las personas que trabajan con niños y niñas, que investigan, o, que se involucran en los servicios de cuidado y de educación infantil desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. Defienden y promueven los derechos del niño y la niña a la educación y el cuidado en todo el mundo y apoya las actividades que mejoran la accesibilidad a la educación de alta calidad y atención. Esta institución se propone como gran objetivo promover la investigación y difundir conocimientos en el campo del cuidado y la educación preescolar, siempre a la luz de la defensa de niños y niñas, sus derechos y sus mejores intereses.

La OMEP, se establece actualmente en más de 60 países y está representada en las reuniones de la UNESCO, el UNICEF y otras organizaciones internacionales con objetivos similares. Es importante destacar que OMEP se divide en cinco (5) regiones y cada una es encabezada por un Vicepresidente Regional: África, Asia Pacífico, América Latina, Europa, América del Norte y el Caribe. Esta amplia presencia en el mundo le ha llevado a

determinar la utilización de tres (3) idiomas oficiales: inglés, francés y español (ver tabla 2.12).

Tabla 2.12. Base documental del nivel internacional-OMEP

DOCUMENTO	AÑO
Informe políticas "Educación de niñas y niños de 0 a 3 años" 2004-2007	2007

1. El documento *Informe políticas "Educación de niñas y niños de 0 a 3 años" 2004-2007*, da cuenta de los avances realizados en torno a la propuesta de trabajo de la OMEP respecto a la educación de niños y niñas de 0 a 3 años. El documento desarrolla la fundamentación de la propuesta y las acciones específicas acordadas para la propuesta de trabajo, recoge los objetivos y análisis el Trabajo de Campo desarrollado por OMEP a fin de obtener una visión panorámica de la situación educativa de niños y niñas de 0 a 3 años en los países integrantes de la institución. También da cuenta de la investigación internacional realizada en torno al juego entre en este grupo de edad. Así mismo, se resume los avances de la investigación referida al rol del profesional que labora con la población infantil en el rango de edad ya mencionado desarrollada entre Chile y Colombia. Por último, se comentan acciones conducidas por los Comités Nacionales de diversos países integrantes de OMEP, referidas a estudios o Trabajo de Campo realizados en el contexto de dicha franja etaria.

ENCICLOPEDIA SOBRE EL DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA

La Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia, es producida por el Centro de Excelencia para el Desarrollo de la Primera Infancia (CEDPI), de la Universidad de los Andes en Colombia, y la Red Estratégica de Conocimientos sobre el Desarrollo de la Primera Infancia (REC-DPI).

Esta Enciclopedia virtual es de acceso libre, abarca 49 temas relacionados con el desarrollo infantil (0-5 años) y presenta información internacional científica actualizada sobre desarrollo y buenas prácticas. La versión en español cuenta inicialmente con 20 temas; 17

traducidos por la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Gobierno de Chile, así como 3 temas y los 5 primeros “Mensajes Claves Para los Padres”, traducidos gracias a la alianza entre la Universidad de los Andes, UNICEF y el Ministerio de Educación de Colombia (ver tabla 2.13).

Tabla 2.13. Base documental del nivel internacional-Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia

DOCUMENTO	AÑO
Jardines infantiles (0-5 años)	2010
Programas preescolares	2010
Transición a la escuela	2009

CHILDFUND INTERNACIONAL

ChildFund Internacional es una organización que trabaja en 31 países. Ayuda a aproximadamente 17,8 millones de niños, niñas y sus familias en 2012 a partir de donaciones. Se enfoca en el trabajo con los niños y las niñas, sin distinción de raza, credo o sexo, desde el nacimiento hasta la edad adulta, así como con las familias, las organizaciones locales y las comunidades a nivel mundial para crear los ambientes que los niños necesitan para prosperar (ver tabla 2.14).

Tabla 2.14. Base documental del nivel internacional de la ChilFund International

DOCUMENTO	AÑO
Atención integral a la primera infancia: una estrategia desde ChildFund América	2009

1. El documento *Atención integral a la primera infancia: una estrategia desde ChildFund América* (2009) corresponde a la transcripción de la presentación de Susana Ortéz, en el Foro Mundial de Grupos de trabajo por la Primera Infancia Sociedad Civil-Estado, realizada en Cali, Colombia del 1 al 7 de noviembre de 2009. Se presenta un recorrido histórico de la organización y los programas que implementan, en particular Programas para la atención de los infantes de 0 a 5 años.

DOCUMENTOS OFICIALES DE POLÍTICA PÚBLICA

Presentamos documentos que dan cuenta de la política pública de algunos países en relación con la atención y educación infantil (ver tabla 2.15).

Tabla 2.15. Base documental del nivel internacional – Documentos oficiales de política pública

DOCUMENTO	ENTIDAD	AÑO
Lineamientos de acción y coordinación	Servicio Nacional de Menores, Sistema de protección integral a la infancia Chile crece contigo	2012
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
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação	Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica	2006

1. El documento *Lineamientos de acción y coordinación* (2012) es un trabajo conjunto entre el Subsistema de Protección Integral a la Infancia, Chile Crece Contigo (CHCC), que realiza el Ministerio de Desarrollo Social y el Servicio Nacional de Menores (SENAME) de Chile. Ambas instituciones se propusieron desarrollar lineamientos técnicos para orientar, potenciar y articular los recursos institucionales, contribuyendo al mejoramiento del acceso de niños y niñas en situación de vulneración de derechos, a la oferta de programas y prestaciones disponibles.
2. El documento *Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) Panamá. Armonización y articulación en el marco de una política pública* (2011) fue elaborado por el Consejo asesor de la Primera infancia de la República de Panamá, el Ministerio de desarrollo social (MIDES), y el Programa de Desarrollo infantil temprano, con el apoyo de la Secretaría de la integración social centroamericana (SISCA) y la República de Taiwan.

Con el Plan de Atención Integral a la Primera Infancia de Panamá (PAIPI Panamá), el Estado Panameño, potenciado por sus instituciones y por las iniciativas ciudadanas,

planteó la posibilidad de seguir profundizando su compromiso con la infancia, actuando en el aquí y en el ahora, desde una perspectiva estratégica y con visión de futuro. El documento recoge la versión final del PAIPI Panamá, organizado en cinco apartados: (i) la base conceptual sobre la atención integral a la primera infancia, (ii) Estado del arte. Panamá como ámbito de intervención (iii) los lineamientos básicos para brindar una Atención Integral realmente efectiva a la población de cero a seis años, (iv) El lineamientos para la plataforma operativa del PAIPI Panamá y (v) la descripción de los cinco momentos que implicó la construcción del plan de atención integral a la primera infancia.

3. El documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (Política Nacional de Educación de la Primera Infancia: el derecho de los niños de cero a seis años para la Educación) (2006), presenta la Política Nacional de Educación Infantil en relación con las directrices, objetivos, metas y estrategias. Es un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación (MEC), el Departamento de Educación Básica (SEB), a través de la Coordinación General de Educación de la Primera Infancia (COEDI) y el Departamento de Políticas Educativas y la Educación Infantil Fundamental (DPE).

OTROS DOCUMENTOS

Tabla 2.16. Base documental del nivel internacional – Otros documentos

DOCUMENTO	EDITOR	AÑO
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
Informe extraordinari: L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya	Síndic de Greuges de Catalunya	2007
Quality and Equity in Early Childhood Care in Peru	Regina Moromizato Izu	2006
Unidad 2. Modalidades de atención a la infancia	Mcgraw-hill Interamericana de España	2012
El campo de la Educación Inicial. Licenciatura en Intervención Educativa	Instituto Hidalguense de Educación. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo	(s.f)
Investigaciones relacionadas al componente comunitario de AIEPI	Organización Panamericana de la Salud	2003

1. El documento *Primera infancia y políticas públicas, una aproximación al caso del Sistema Integral de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo* (2010) fue elaborado por Gloria Ochoa, Carolina Maillard y Ximena Solar miembros de un grupo de trabajo de Chile llamado “Germina, conocimiento para la acción”. El artículo forma parte de la reflexión y atención que en el último tiempo han alcanzado los niños y niñas tanto a nivel de política como a nivel social, adquiriendo mayor prioridad en la agenda pública; considera además, la disminución de la proporción de este grupo de edad respecto a otros. En Chile, los niños y niñas de 0 a 5 años, representaban en el año 1992 el 12,8% de la población; mientras que en el 2002 alcanza al 9,3%, de acuerdo al censo de ese año.
2. El documento *Informe extraordinari: L'escolarització de 0 a 3 anys a Catalunya* (2007) presenta los resultados de un estudio realizado por el Síndic de Greuges de Cataluña acerca del estado de la escolarización de la primera infancia en Cataluña, atendiendo especialmente a la desigualdad de oportunidades y la calidad de la oferta. El estudio consistió en una encuesta a 331 ayuntamientos, para lo cual ofreció información relativa a las escuelas infantiles y guarderías de titularidad municipal. La información hace referencia al modelo de gestión, el número de plazas, de niños matriculados, de grupos y de profesionales, la cualificación de estos últimos, el proyecto educativo, el modelo organizativo y la programación de servicios ofrecidos.
3. *Quality and Equity in Early Childhood Care in Peru* (2006) es un artículo publicado en la *International Review of Education*. El trabajo examina documentos y programas educativos sobre el desarrollo y la educación de la primera infancia en Perú. La autora proporciona una evaluación de los programas de aprendizaje para la primera infancia y de sus resultados en diferentes centros de enseñanza de Perú. La salud, la nutrición, el desarrollo y la participación se han identificado como áreas de importancia central. El estudio termina indicando cuán importante es controlar la calidad y la igualdad de oportunidades en la atención a la niñez.

4. El documento *Modalidades de atención a la infancia* (2012) corresponde a la Unidad 2 de un curso del Centro de enseñanza online de la editorial Mc Graw Hill, Interamericana de España. El curso otorga el título de técnico Superior en Educación Infantil. El documento trata sobre las modalidades de educación formal (escuela infantil) y no formal (ludotecas, centros de protección a la infancia, escuela hospitalaria, granjas escuela, servicio de apoyo educativo domiciliario, otros) en relación con la atención a la infancia, la legislación y el papel del educador infantil.
5. El documento *El campo de la Educación Inicial* (s.f.) corresponde a un material didáctico para apoyar el desarrollo curricular del programa educativo Licenciatura en Intervención Educativa, del Instituto Hidalguense de educación, Universidad pedagógica Nacional-Hidalgo.
6. *Investigaciones relacionadas al componente comunitario de AIEPI* (2003) es un documento de la Organización Panamericana de la salud que presenta una sistematización de los Talleres de Capacitación en Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia Comunitario realizados entre agosto de 2001 y diciembre de 2003, y las Investigaciones operativas en salud y nutrición de la niñez en el Perú por Miguel Dávila y Héctor Pereyra.

REVISIÓN SOBRE LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL: DEFINICIONES

En este apartado vamos a presentar un recorrido por los contextos políticos y conceptuales acerca de la atención a los niños y niñas menores de 8 años en el nivel internacional, a partir de las definiciones sobre *primera infancia* y *atención integral* que se ofrecen en los documentos de carácter internacional anteriormente reportados.

Para empezar, consideramos que la definición de *primera infancia* debe contemplar aspectos relacionados con la franja etaria de la población como periodo inicial y básico del ciclo vital del ser humano y con el establecimiento, ratificación y realización de sus derechos, lo cual incluye el panorama de estudios e investigaciones que han demostrado la importancia de la atención, cuidado y educación durante este periodo esencial de la vida de los seres humanos. Posteriormente, se desarrolla la definición de *Atención Integral*, a partir de las diversas formas en las que aparece denominada en la mayoría de los documentos revisados y que comparten la base común de la garantía de los derechos de los niños, las niñas y sus familias.

PRIMERA INFANCIA

Las concepciones y los enfoques de la primera infancia varían en función de las tradiciones locales, las culturas, las estructuras familiares y la organización de la enseñanza primaria (Dahlberg y otros, 1999; Nsamenang, 2006; y Woodhead, 2006, citados en UNESCO, 2007). En general, se entiende por primera infancia la etapa del ciclo vital del ser humano que va desde la gestación hasta los cinco años, aunque algunos países la limitan a los tres años y otros la extienden hasta los ocho años de edad. Pero, como dijimos antes y, como lo señala el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (UNICEF, Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y Fundación Bernard van Leer, 2006) “las definiciones de primera infancia varían en los diferentes países y regiones, abarcando generalmente a los niños menores de 4 años y llegando a cubrir a los menores de 8 años, y

el Comité no favorece una definición en perjuicio de otra” (p. 28); dado que la Convención es cada vez más aceptada en el mundo es importante reconocer, apostarle y apreciar esta diversidad.

En el documento *Changing Perspectives on Early Childhood: Theory, Research and Policy*, elaborado por Woodhead (2006) como preparación para el informe de seguimiento de EPT 2007, se categorizan los temas de mayor relevancia abarcados por los Estudios de Infancia, los cuales ayudan a ver la complejidad que implica la definición de la misma:

- El desarrollo de los niños en la primera infancia es un proceso social. Allí aprenden a pensar, sentir, comunicarse y actuar en un sistema de relaciones sociales dentro de un contexto de escenarios y prácticas culturales particulares. Éstas últimas, mediadas por creencias en torno a temas como la forma en que los niños deberían ser tratados, lo que significa “ser niño o niña” y el momento en el que comienza y termina la niñez, es decir con la duración de este momento ontogenético.
- Las actividades culturales de la primera infancia son también actividades profundamente sociales y se expresan a través de los juegos grupales entre pares, en los estilos de vestir y comportarse, en los patrones de consumo de juguetes comerciales, en la televisión y en otros medios masivos de comunicación.
- La infancia es un fenómeno social. Los contextos y las prácticas sociales de la infancia se construyen socialmente. No existe gran influjo natural sobre los contextos en los cuales los niños crecen y pasan su tiempo; contextos tales como ambientes contruidos, salones y lugares de recreación, igual que, carros, buses y otras formas de transporte, centros comerciales y supermercados son creaciones humanas que regulan la vida de los niños.
- La infancia es una condición ambigua aún dentro de un lugar y tiempo definidos. Los niños individualmente se enfrentan, y a menudo, disfrutan creativamente la exploración de las múltiples versiones de lo que significa ser niño -en la casa, en la escuela, en los sitios de recreación- incluyendo los contrastes y las contradicciones inherentes a esa condición, especialmente en contextos urbanos y multiétnicos

- La infancia ha sido entendida, institucionalizada y regulada de distintas maneras por las diversas sociedades y periodos de la historia. La primera infancia ha sido permanentemente re-inventada y diferenciada de acuerdo con la ubicación social y geográfica de los niños y las niñas, con su género, con su procedencia étnica, con su grado de riqueza o pobreza, entre otros factores.
- La infancia temprana es también un asunto político marcado por grandes inequidades en el acceso a los recursos, materiales y simbólicos, y por grandes desigualdades en las oportunidades de los niños y las niñas. Esta realidad está influenciada por fuerzas tanto globales como locales (p. 22).

En síntesis, estas perspectivas llaman la atención sobre las formas en que la primera infancia se construye y reconstruye por y para los niños y niñas. Los escenarios en los que se desenvuelven los niños y niñas, las pedagogías y las prácticas alrededor de la primera infancia, se forman a lo largo de varias generaciones de actividad y creatividad humana, influenciadas por las circunstancias, las oportunidades y las restricciones impuestas por una variedad de discursos acerca de las necesidades y la naturaleza de los niños y las niñas. Por lo tanto, cualquier especificación particular de los servicios, el currículo y la pedagogía dirigidos a la primera infancia, de manera inevitable, reflejan combinaciones particulares de supuestos y aspiraciones culturales, así como dinámicas de poder y relaciones entre los gobiernos, los niños, las familias y los profesionales.

Los derechos de los niños y las niñas en la primera infancia

La primera infancia, como periodo inicial y básico del ciclo vital del ser humano ha sido tema de atención prioritaria en los planes de acción de los gobiernos y de las organizaciones mundiales que velan por el desarrollo sostenible de las naciones. Aunque no como tratados con obligatoriedad jurídica, el 16 de septiembre de 1924 se dio reconocimiento a los derechos de los niños y las niñas, cuando la Liga de las Naciones aprobó la Declaración de los Derechos del Niño (también llamada la Declaración de Ginebra). Después, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó una versión expandida como su propia *Declaración de los Derechos del Niño*, el 20 de noviembre de 1959.

Posteriormente, la Convención de los Derechos del Niño⁹ en 1989, ratifica los derechos del niño. Desde la convención (Naciones Unidas, 1989) se transforma la concepción social de la infancia, las niñas y los niños comienzan a ser reconocidos como sujetos sociales y ciudadanos con derechos en contextos democráticos; así mismo, se le asigna a la sociedad y al Estado el papel de garantes y responsables de la vigencia de dicha condición (Torrado, Reyes y Durán, 2006). Esta Convención se aplica a las personas menores de 18 años y entró en vigor en septiembre de 1990. Ese mismo mes los jefes de gobierno se reunieron para la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia, durante la cual se aprobaron una Declaración y Plan de Acción Mundiales para fomentar el cumplimiento de los derechos del niño y los estados se comprometieron a presentar informes periódicos al Comité de los Derechos del Niño, lo cual también quedó establecido en la Convención.

Sin embargo, como se señala en la monografía *Guía a la Observación General N° 7* (UNICEF, Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y Fundación Bernard van Leer, 2006), el Comité de los derechos del niño declaró, al anunciar la reunión denominada *Day of General Discussion* dedicada al tema de la Realización de los derechos del niño en la primera infancia en 2004, que la información y la implementación de la Convención en relación con los bebés y los niños pequeños a menudo es muy limitada o se pasa por alto. Usualmente, para los niños entre estas edades, la convención cubre solamente ciertos aspectos de salud y cuidado, principalmente relacionados con la mortalidad infantil, vacunación y malnutrición y selecciona asuntos en educación relacionados especialmente con el preescolar; y se ignoran otros asuntos muy importantes relacionados con la primera infancia.

En esta monografía mencionan las siguientes características de la primera infancia, como periodo esencial para la realización de los derechos del niño y la niña:

⁹ La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es un tratado internacional de las Naciones Unidas por el que los estados parte acatan los derechos del niño. La convención está compuesta por 54 artículos que consagran el derecho a la protección de la sociedad y el gobierno, el derecho de los menores de 18 años a desarrollarse en medios seguros y a participar activamente en la sociedad. La CDN reconoce a los niños como sujetos de derecho, pero convierte a los adultos en sujetos de responsabilidades. Fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

- a. Los niños pequeños atraviesan el periodo de más rápido crecimiento y cambio de todo su ciclo vital, en términos de maduración del cuerpo y sistema nervioso, de movilidad creciente, de capacidad de comunicación y aptitudes intelectuales, y de rápidos cambios de intereses y aptitudes.
- b. Los niños pequeños crean vinculaciones emocionales fuertes con sus padres u otros cuidadores, de los que buscan y necesitan cuidado, atención, orientación y protección, que se ofrezcan de maneras que sean respetuosas con su individualidad y con sus capacidades cada vez mayores.
- c. Los niños pequeños establecen importantes relaciones propias con niños de su misma edad, así como con niños más jóvenes y más mayores. Mediante estas relaciones aprenden a negociar y coordinar actividades comunes, a resolver conflictos, a respetar acuerdos y a responsabilizarse de otros niños.
- d. Los niños pequeños captan activamente las dimensiones físicas, sociales y culturales del mundo en que viven, aprendiendo progresivamente de sus actividades y de sus interacciones con otras personas, ya sean niños o adultos.
- e. Los primeros años de los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus aptitudes.
- f. Las experiencias de los niños pequeños en materia de crecimiento y desarrollo varían de acuerdo con su naturaleza individual, género, condiciones de vida, organización familiar, estructuras de atención y sistemas educativos.
- g. Las experiencias de los niños pequeños en materia de crecimiento y desarrollo están poderosamente influidas por creencias culturales sobre lo que son sus necesidades y trato idóneo, y en relación con la función activa que desempeñan en la familia y la comunidad. (p. 41, 42).

Como complemento a las características de la primera infancia presentadas anteriormente, a continuación presentamos los derechos del niño y la niña, tomados de la Convención, y vistos a la luz de la realización de los mismos:

- 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 de explotación 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 llegar a bastarse a sí mismo y 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, el 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 que vive.
- Realización del derecho a expresar su opinión libremente, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Importancia de promover la realización de los derechos de la primera infancia

Por otro lado, la primera infancia viene siendo objeto de interés filosófico y científico en el panorama internacional, desde hace aproximadamente 20 años, y las contribuciones pertinentes abarcan toda la gama de disciplinas académicas (incluyendo la biología, la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología, la economía, entre otras), así como las principales áreas de investigación aplicada (por ejemplo: la educación, la política social, la investigación en salud, derecho, estudios de desarrollo). Al respecto son múltiples los

documentos que ponen sobre la mesa los argumentos o razones que demuestran la importancia de atender, proteger y educar a la primera infancia, dichos argumentos se basan en líneas de razonamiento múltiples y conectadas entre sí, y es posible que algunos sean más relevantes a una situación que a otra. A continuación presentamos algunos de los estudios o documentos que dan cuenta de dichos argumentos:

En 1992, Robert Myers, en cooperación con UNESCO, publicó el documento *The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the third world*. En este texto presenta ocho líneas de argumentación a favor de un mayor apoyo a los programas de atención de la primera infancia y el desarrollo: (i) argumentos de derechos humanos, (ii) argumentos de los valores morales y sociales, (iii) argumentos económicos, (iv) argumentos de la eficacia de los programas de intervención, (v) argumentos de equidad social (vi) argumentos de la movilización social, (vii) argumentos científicos, y (viii) argumentos relacionados con el cambio de circunstancias sociales y demográficas.

Quizá uno de los documentos más reconocidos es *Early child development: investing in the future*, escrito por Mary Eming Young y publicado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (en inglés IBRD) en 1996. En el documento mencionado se identifican 3 argumentos centrales: científicos, socio-económicos y políticos. La autora además resalta que la inversión en la primera infancia contribuye a mejorar la equidad social, ayuda a los niños y a sus familias, y aumenta la eficacia de inversiones en salud, nutrición y educación.

La UNESCO publicó dos documentos de interés, el primero de ellos se elaboró en 2006 como preparación para el informe de Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007, y el segundo, que corresponde a dicho informe, titulado *Bases sólidas Atención y educación de la primera infancia*. En estos dos documentos se brindan argumentos desde diferentes perspectivas: (i) desarrollo humano (incluye salud y nutrición), (ii) política y económica, (iii) de derechos humanos y (iv) social y cultural.

En el 2007, el Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard publicó un documento titulado *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy. Using*

Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children.

Este documento presenta argumentos científicos que apelan a la investigación en neurociencia, en desarrollo infantil y en datos de programas de evaluación que suministran un marco informado y pragmático para aquellos comprometidos con el diseño e implementación de política.

En el 2009, se publica un libro que hace parte de la serie *La primera infancia en perspectiva* (Early Childhood in Focus) del Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) y de The Open University (La Universidad Abierta), del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer. En este documento se identifican argumentos basados en: (i) los derechos del niño y la niña, (ii) la justicia social, (iii) el desarrollo humano, (iv) lo económico y (v) el desarrollo sostenible.

En el 2011, el Banco Mundial publicó un libro titulado *Investing in Young Children An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation* en el cuál se presentan los siguientes argumentos: 1) económicos (para dialogar con los ministerios de finanzas, planeación y asuntos sociales) 2) de salud y supervivencia, que incluyen nutrición y estimulación temprana (para dialogar con ministerios de salud), y 3) preparación para la escuela y rendimiento escolar (para dialogar con ministerios de educación).

Por último, en el 2013 el Instituto Political Economy Research de la Universidad de Massachusetts, publica un libro escrito por Arthur MacEwan en el que identifican argumentos relacionados con lo económico: 1) ganancias cognitivas y sociales y su retorno económico; 2) el éxito de la educación de alta calidad para la primera infancia; 3) el impacto directo e inmediato sobre el desarrollo económico, 4) las familias y su productividad.

En la tabla 2.17, se presentan los argumentos expuestos en los documentos citados:

Tabla 2.17. Argumentos que presentan los documentos

AUTOR	ARGUMENTOS
Myers, 1992	Derechos humanos
	Económicos
	Eficacia de los programas de intervención
	Equidad social
	Valores morales, sociales
	Movilización social
	Científicos
	Cambio de circunstancias sociales y demográficas
Eming Young, 1996	Políticos
	Económicos
	Científicos
UNESCO 2006 y 2007	Política y económica
	Derechos humanos
	Desarrollo humano (salud y nutrición) Social y cultural
Centro De Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard, 2007	Científicos (neurociencia, desarrollo infantil)
The Open University, 2009	Derechos del niño
	Económico
	Desarrollo sostenible
	Justicia social
	Desarrollo humano
Banco Mundial, 2011	Económicos
	Preparación para la escuela y rendimiento escolar
	Salud y supervivencia
Macewan, 2013	Económicos (ganancias cognitivas sociales; éxito de la educación infantil en la 1ra infancia, impacto sobre el desarrollo económico; familias y productividad)

Para poner un poco de orden a las diversas líneas de argumentos y encontrar puntos comunes a la teoría de la primera infancia y la investigación, a continuación presentamos una descripción breve de cada uno de los principales argumentos que hemos agrupado en cinco perspectivas conectadas entre sí:

- **Argumentos políticos y de derechos humanos.** El primer tratado con obligatoriedad jurídica relacionado con la primera infancia fue la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989). En septiembre de 1990, cuando la Convención entró en vigor, se convirtió en un documento jurídicamente vinculante para todos los países que la hubieran ratificado,

convirtiéndose en el fundamento más significativo para el desarrollo de políticas mundiales en beneficio de los niños pequeños.

Los derechos del niño y la niña son la base más firme para las políticas, pues reconocen que ellos y ellas son actores sociales, a los que se debe respeto, cuidado, educación y servicios integrales en su propio interés superior, e identifican a quienes tienen la responsabilidad de proteger esos derechos junto con los niños y niñas pequeños y en nombre de ellos y ellas: los cuidadores, los docentes, las comunidades y los gobiernos.

- **Argumentos de equidad y justicia social.** Relacionados con los argumentos políticos y de derechos humanos, se hace referencia a que los programas para la primera infancia son la intervención más eficaz para ayudar a romper el ciclo intergeneracional de la pobreza de muchos niños, niñas, familias y comunidades. Para la niñez desfavorecida, la calidad de la Atención y Educación a la Primera Infancia ejerce una influencia significativa y duradera en su éxito educativo y en sus oportunidades de vida.

Si bien se reconoce que los resultados han de variar, la justicia social exige una cierta equidad básica lo cual impone que se tomen medidas adecuadas para asegurar el aprendizaje y el desarrollo durante los primeros años, pues se sabe que son significativos para la determinación del futuro de los niños y las niñas. En ese sentido, las Naciones Unidas reconocen que la educación es un derecho individual que no está garantizado cuando los niños y las niñas alcanzan la edad de empezar a ir a la escuela. Por ello, en la conferencia mundial de Educación Para Todos, realizada en Jomtien-Tailandia en 1990, y el Foro Mundial de Educación para Todos, llevado a cabo en Dakar-Senegal, África, en el 2000, se declaró la primera infancia como la primera etapa educativa del ciclo vital. Es decir, se trascendió la noción de cuidado y atención y se plantea el objetivo de extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Este argumento se relaciona también con el argumento económico, en tanto se reconoce que la inversión en la primera infancia contribuye a mejorar la equidad social, ayuda a los niños, niñas y a sus familias, y aumenta la eficacia de inversiones en salud, nutrición y educación.

- **Argumentos científicos y de desarrollo humano.** Los argumentos científicos, como su nombre lo indica, apelan a los resultados de investigaciones, básicas y aplicadas, que se han llevado a cabo en diferentes latitudes y desde diferentes disciplinas y que han mostrado, por un lado, que los primeros años de vida, incluyendo la gestación, son de crucial relevancia en el desarrollo humano y que las experiencias de los niños y las niñas, a estas edades, son muy importantes en la configuración de su cerebromente y afectan o impactan, a corto, mediano y largo plazo, su desarrollo cognitivo, comunicativo, lingüístico, emocional y social, entre otros. A su vez, el desarrollo de los niños afecta no solo su bienestar personal sino que impacta su capacidad para contribuir al bienestar de la sociedad en general.

Por otro lado, las investigaciones que se han ocupado de identificar el impacto de un conjunto de intervenciones dirigidas a la primera infancia, también han jugado un papel importante en los argumentos científicos. Es decir, estudios longitudinales que se han interesado por determinar las bondades o el impacto de programas dirigidos a este grupo etario en diferentes aspectos: nutrición, promoción de la salud y prevención de alteraciones en el desarrollo, educación inicial, participación familiar y comunitaria, entre otros.

- **Argumentos económicos y basados en el desarrollo sostenible.** De acuerdo con UNESCO (2007) “los programas de atención y educación de la primera infancia pueden mejorar la salud, la nutrición y la educación del niño, y estos resultados se mantienen en cierta medida a largo plazo” (p. 123). Lo anterior se demuestra en análisis e investigaciones económicas que constituyen, en general, estudios de los costos y beneficios de programas para la primera infancia. Tales análisis revelan las mejoras en las facultades cognitivas y socioemocionales, el progreso escolar, la salud

mental, el índice de criminalidad y las ganancias en la edad adulta, y muestran las altas tasas de retorno que tiene la atención de alta calidad a la primera infancia.

Como lo señala MacEwan (2013), a partir de los hallazgos de cuatro estudios interesados por este tema (Los Proyectos Perry Street Preschool y Carolina Abecedarian Project y el Estudio del Instituto Nacional de salud infantil y desarrollo Humano y un estudio de impacto del programa Head Start):

- Los programas de alta calidad hacen contribuciones sustanciales a la vida de los niños y niñas pequeños y producen grandes retornos a las inversiones que la sociedad hace en ellos y ellas.
- No obstante la gran necesidad de un cuidado infantil ampliamente disponible, con solo proporcionar el “cuidado adecuado” es poco probable que se produzcan las fuertes ganancias que genera la atención, cuidado y educación de alta calidad.
- Cuando no se pueden suministrar programas de alta calidad, el cuidado adecuado puede seguir siendo importante para apoyar las necesidades de cuidado del niño y la niña en las familias.
- Cuanto mayor es la inversión en la educación de la primera infancia, los rendimientos económicos a la sociedad (y a los niños) es mayor por dólar invertido.
- Los programas pueden ser importantes para mejorar la vida de los niños/as, pero sus logros se pueden ver restringidos por tres aspectos: la calidad de los programas, los factores generales de ambiente y por la calidad de las diferentes modalidades de atención a las que asisten los niños/as después de sus experiencias de la primera infancia.
- Los programas de educación inicial pueden ser un buen punto de partida para mejorar las vidas de los niños/as, pero son solo una parte de un esfuerzo que debe ser más prolongado (p. 4).

En relación con lo anterior, la Cumbre Mundial de las Naciones Unidas, se refirió al desarrollo social, al desarrollo económico y a la protección del ambiente como los “tres pilares interdependientes, que se refuerzan recíprocamente”, del desarrollo sostenible.

El Desarrollo Sostenible se define como el desarrollo que procura satisfacer las necesidades del presente sin hipotecar las de las generaciones futuras. Mira más allá de la consecución de la equidad para la población mundial actual e intenta asegurar la equidad pensando en las generaciones futuras. Difícilmente podría encontrarse un lugar mejor para empezar que la atención y educación de la primera infancia (Siraj-Blatchford y Woodhead, 2009, p. 10).

- **Argumentos sociales, culturales y de valores morales.** Como se señala en el documento *Bases Sólidas: atención y educación de la primera infancia* (UNESCO, 2007), la primera infancia en un mundo de transformación, desestabiliza y desarticula muchos de los mecanismos existentes para cuidar y educar a los niños. Estos mecanismos evolucionan con el tiempo, son diferentes en diversas culturas y se relacionan con las estructuras familiares y comunitarias y con el papel social desempeñado por los hombres y las mujeres; por ejemplo, factores como “las migraciones en busca de trabajo, la urbanización y la continua afluencia de la mujer al mercado laboral están transformando las estructuras familiares” (p. 116)

En este sentido, los argumentos sociales, culturales y de valores varían en los diferentes contextos socio-culturales, y se plantea como principio que la transmisión de valores sociales y morales que guiarán el futuro inicia en los primeros meses y años de vida, pues es a través de los niños y las niñas que la humanidad los transmite. Por otro lado, se reconoce que el desarrollo y el aprendizaje son influenciados y ocurren en múltiples contextos sociales y culturales.

ATENCIÓN INTEGRAL

Atención integral (Consejo Asesor de la Primera Infancia y Ministerio de Desarrollo Social de Panamá, 2011; Ortéz, 2009; Peralta y Fujimoto, 1998; Van der Laat 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 los 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 y las niñas en entornos protectores y seguros que promueven su bienestar. Es decir, al cubrimiento y garantía de los derechos de los niños y las niñas.

Como se mostró en el apartado anterior, dedicado a la definición de primera infancia, los argumentos a favor de promover la realización de los derechos de la primera infancia se han dado desde diferentes sectores: científicos, económicos, culturales, sociales, y políticos; lo anterior ha hecho que se reconozca la importancia de la atención integral y educación de la primera infancia para lograr el crecimiento armónico de los niños y las niñas y garantizar un tránsito con mejor calidad por los contextos de desarrollo y aprendizaje en los que se desenvuelvan a lo largo de su vida.

Hablar de integralidad en la atención y educación a la primera infancia implica, entonces, considerar diferentes elementos y factores que promuevan el desarrollo pleno de las y los niños, con enfoques diferenciales y reconocimiento de la diversidad; ese es el reto a asumir si se quiere intervenir en forma adecuada en esta etapa determinante en la vida de las personas. A continuación presentamos algunas particularidades de las diferentes formas de referirse a la atención a la primera infancia, mencionadas anteriormente:

Atención integral

En el Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) Panamá (Consejo asesor de la primera infancia y Ministerio de Desarrollo Social de Panamá, 2011) se habla de la atención integral a la Primera infancia como eje importante de la política social cimentada en cuatro argumentos fundamentales: (i) el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derechos, (ii) el reconocimiento de que la primera infancia es un período crucial en la vida del ser humano, (iii) la certeza de que las intervenciones dirigidas a la población de esta edad pueden establecer las bases para enfrentar los retos de la pobreza, la inequidad y la exclusión social y (iv) considerar que la inversión en la primera infancia tiene alta rentabilidad futura, si se piensa en las personas como capital social.

En este sentido, en el documento la atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI (Peralta y Fujimoto, 1998) se entiende por atención integral “el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que dicen relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables” (p. 18)

Otro elemento importante en la concepción de Atención integral es la que brinda el reporte sobre la situación actual de la oferta de servicios de atención integral para la población indígena en la primera infancia en Costa Rica (Van der Laet Alfaro, 2009), pues además de concebirse como un modelo que pretende garantizar a todos(as) los habitantes del país, el derecho a la atención básica, para protegerlos del riesgo de enfermar, así como para facilitarles las condiciones básicas, para el pleno desarrollo de sus potencialidades y el logro de sus aspiraciones, se concibe desde los principios de universalidad, solidaridad y equidad.

En el marco del Programa Social de atención educativa por vía no institucional *Educa a Tu Hijo* (MINED, UNICEF, CELEP 2003) de Cuba, se habla de atención integral al desarrollo infantil y atención para el desarrollo integral.

Atención y educación

En el informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en mundo (UNESCO, 2007), dedicado a la Atención y Educación de la primera infancia (AEPI), se afirma que estas sustentan la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños – incluyendo la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo– desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria en contextos formales, no formales e informales (UNESCO, 2007, 2010, 2012).

En el contexto Europeo

La expresión educación y atención a la primera infancia hace referencia [...] a la oferta educativa autorizada por el estado y financiada con fondos públicos, destinada a niños y niñas que no han alcanzado la edad de escolarización obligatoria. Se han unido los términos “educación” y “atención” para subrayar el hecho de que estos servicios educativos pueden combinar el cuidado infantil con actividades de aprendizaje y desarrollo madurativo (EACEA, 2009, p. 7)

La AEPI tiene proveedores muy variados (instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, entidades privadas, comunidades y familias) y constituye un continuo de dispositivos conexos en el que participan diversos protagonistas y que está formado por distintos elementos: familia, amigos y vecinos; guarderías para grupos de niños de varias familias, instaladas en el hogar de una de ellas; programas impartidos en centros; clases y programas impartidos en escuelas; y programas destinados a los padres.

Las políticas y servicios de AEPI varían en función de la edad y el desarrollo del niño y se pueden estructurar en el marco de dispositivos formales, no formales e informales. El alcance global de la AEPI lo ponen de manifiesto los objetivos generales que se le asignan en el mundo entero:

- Proveer cuidados sanitarios, vacunar, alimentar y asesorar en materia de nutrición;
- ayudar a los padres recientes, informándolos y educándolos;
- crear un entorno seguro para que los niños pequeños puedan jugar con sus compañeros y socializarse;

- compensar las desventajas de los niños vulnerables y fomentar su capacidad de adaptación;
- hacer que los niños estén listos para incorporarse al medio escolar y promover la preparación para la escuela primaria;
- suministrar servicios de guardería para los niños cuyos padres y familiares trabajan;
- fortalecer las comunidades y la cohesión social

Enfoque integral y holístico

Hablar de enfoque integral de la atención a la primera infancia es considerar diferentes elementos y factores que en los programas promoverán el buen desarrollo de las niñas y los niños. Se hace referencia a la salud, la promoción de los derechos, la recreación, la atención psicológica, la nutrición, el trabajo con las familias (IDIE, 2008).

A niveles regional y global existe una tendencia generalizada a fomentar y adoptar programas con un enfoque multidimensional y multidisciplinario hacia la integralidad en la atención de la primera infancia, lo cual contribuye a promover la coordinación intersectorial en el desarrollo de políticas y programas en este ámbito. Por ejemplo, UNICEF y otras organizaciones (UNICEF, Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y Fundación Bernard van Leer, 2006; Ortéz, 2009) proponen un enfoque integral y holístico para el desarrollo de la primera infancia:

Dicho enfoque (...) implica un reforzamiento de los vínculos entre padres y niños y la constante evaluación de la eficacia de las instituciones y servicios destinados a los niños pequeños. Un enfoque integral que proteja a cada uno de los niños y cumpla con sus múltiples derechos es el único modo de asegurar que el niño comience a vivir de la mejor manera posible. (...) El desarrollo de la primera infancia debe centrarse en el niño, poner énfasis en la familia, asentar sus bases en la comunidad, gozar del apoyo de la sociedad y ser defendido a escala mundial (UNICEF, Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y Fundación Bernard van Leer, 2006, p. 14)

El enfoque holístico para el desarrollo de la primera infancia, se refiere a las políticas y programas que aseguren los derechos de los niños y niñas a la salud, la nutrición, el desarrollo cognitivo, psicológico y social y a la protección. Dentro de los requisitos del enfoque holístico está que todas las intervenciones deben llegar a todos los niños, incluidos los más vulnerables por diferentes situaciones y condiciones, y que se deben proteger y promover los derechos de la mujer, pues es el primer paso en la obtención de beneficios para los niños.

En este sentido, un enfoque holístico para el desarrollo de la primera infancia es, ante todo, un derecho de los niños y las niñas, pues se reconoce que los niños tienen el derecho a la supervivencia y al desarrollo (Artículo 6 de la Convención de los derechos de los niños), lo cual requiere buena atención de la salud y nutrición de los niños y las madres, agua potable y saneamiento adecuado, atención psicosocial, oportunidades de aprendizaje temprano y seguridad emocional, protección contra el abuso y la explotación, y la igualdad de derechos de los niños y las niñas.

En el documento *Programming Experiences in Early Child Development* (UNICEF, 2006) se menciona que existen estudios que sugieren que hay efectos aditivos, e incluso sinérgicos, entre las intervenciones, lo cual se traduce en un mayor impacto en el desarrollo de los niños y niñas. En este sentido, de acuerdo con la propuesta que aparece en el mismo documento, mejorar la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo requiere tres intervenciones: (1) los servicios básicos de calidad, (2) las buenas prácticas de atención dentro de la familia y la comunidad, y (3) la implementación de las políticas de desarrollo infantil temprano.

Si los tres componentes de intervención mencionados se combinan, habrá un mayor impacto en el bienestar de los niños y niñas. Se puede considerar que los componentes operen en cuatro niveles, como se muestra en la siguiente tabla tomada y traducida de UNICEF (2006, p. 3) (ver tabla 2.18).

Tabla 2.18. Niveles en los que operan los componentes de intervención desde un enfoque holístico (Tomado y traducido de UNICEF, 2006)

NIVEL	RESPONSIBLE	INTERVENCIÓN
Nivel micro	Familia	Se trabaja sobre comportamiento, prácticas, habilidades, opciones y poderes de toma de decisiones de las familias y los cuidadores
Nivel intermedio	Comunidad	Se trabaja con servicios y productos obtenidos a nivel de la comunidad y la organización comunitaria
Nivel macro	Nacional, Distrital Sub-regional	Se trabaja sobre las políticas, los presupuestos y la asignación de recursos
Nivel mega	Internacional	Objetivos, metas, estándares y mecanismos de financiación

Cuidado y educación

En otros documentos se hace referencia a *cuidado y educación de la primera infancia* (UNESCO, 2004), esto puede ser a causa de las traducciones del concepto Early Childhood Education an Care, sin embargo resaltamos el documento puesto que se trata de un estudio que examinó “los diferentes mecanismos intersectoriales y en un menor grado, interinstitucionales de coordinación de cuidado y educación de la primera infancia (CEPI) y analizar los factores que facilitan o traban su exitosa coordinación a nivel nacional” (p. 7).

La consideración integral del desarrollo de los niños en la primera infancia abarca tanto las dimensiones de salud, nutrición, higiene, educación, saneamiento ambiental, acceso a agua potable, cuidado, afecto y protección (UNESCO, 2010).

MODALIDADES DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL PANORAMA INTERNACIONAL

Como anunciamos en la introducción, en la primera parte de esta sección presentaremos una recopilación y descripción de algunas modalidades de atención a la primera infancia en el mundo. Posteriormente, en la segunda parte, *Experiencias destacadas de atención Integral a la primera infancia en el panorama internacional*, presentaremos experiencias destacadas en cada uno de los países con base en las siguientes variables y/o componentes: modalidad(es), edades en las que se aplica la modalidad, 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 dependencias y modalidades en mundo, prestados por una mezcla de proveedores públicos y privados. En lo referido al 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. Por otro lado, también es muy frecuente el desarrollo de programas por parte de iniciativas privadas, las iglesias, ONG y 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 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)¹⁰ sistematiza la información sobre las acciones orientadas al cumplimiento de los derechos de la primera infancia en América Latina, y da cuenta del grado de cumplimiento de estos derechos. El sistema ofrece datos actualizados

¹⁰ <http://www.sipi.siteal.org/>

de las normativas y las políticas en estos países y provee estadísticas regionales para facilitar la búsqueda se puede acceder a los datos filtrados por país o por grupo de derechos.

La información que presentamos en este apartado es diversa, pues da cuenta de la variedad documental recogida y de las búsquedas posteriores que se realizaron para enriquecer las descripciones de 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 realizamos por continente y por país, y también va a encontrar que, aunque se presentan únicamente servicios o programas para la primera infancia, los énfasis de dichos servicios y programas también varían. 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. Esta diversidad y otras características se hacen visibles en las tablas que presentaremos por continente.

En la tabla 2.19 se presenta un listado con todos los programas y servicios que, por continente y país, se describirán más adelante.

Tabla 2.19. Programas y servicios descritos en cada continente

CONTINENTE	PAÍS	PROGRAMA O SERVICIO
Asia	China	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nurseries ▪ <i>kindergarten</i>
	Camboya	<ul style="list-style-type: none"> ▪ School Readiness Programme: escuelas amigas de los niños ▪ Home-Based Early Childhood Programmes
	Filipinas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrated child development services (ICDS)
	Japón	<ul style="list-style-type: none"> ▪ System of early childhood education

CONTINENTE	PAÍS	PROGRAMA O SERVICIO
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>kindergartens</i> ▪ <i>Daycare centers</i> ▪ ECEC Centers (nintei kodomoen) ▪ Non-formal ECEC programs
	Tailandia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ National Centre on Early Childhood Development ▪ Thailand's Book Start Programme ▪ Tipos de Centros de desarrollo infantil: <i>Kindergarten</i> / preschool clases, Child Development Centers, Private sectors ▪ Parenting programmes
	Rusia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Care system ▪ Care & education system ▪ Education & care ▪ Preparation to school
África	Gambia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Becas fondo fiduciario para las niñas ▪ Club de Madres ▪ The Baby Friendly Community Initiative (BFCI)
	Malawi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preescolares ▪ Centros de cuidado basados en la comunidad ▪ Cuidado infantil en el hogar y la comunidad ▪ Cinco servicios ▪ Educación de padres y apoyo
	Suráfrica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Públicos ▪ Independientes ▪ Ikamva Labantu's-Early Childhood Development Training and Resource Centre
Sur América	Argentina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa "Primera infancia mejor" ▪ Programa Nacional de Atención Integral al Niño y al Adolescente-PRONAICA ▪ Jardines Comunitarios ▪ Modalidades de educación inicial ▪ Otros
	Chile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Programa Nacional de Educación Preescolar-PRONEPE ▪ Instituto Nacional del Niño y la Familia – INNFA: Programa

CONTINENTE	PAÍS	PROGRAMA O SERVICIO
		<p>Creciendo con Nuestros Hijos – CNH; Programa de Desarrollo Infantil – PDI;</p> <ul style="list-style-type: none"> Programas Basados en la Comunidad Desarrollados en Sectores Marginales de Guayaquil
	Paraguay	<ul style="list-style-type: none"> 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
	Perú	<ul style="list-style-type: none"> Programa Nacional Wawa Wasi: Wawa Wasi Rural, Wawa Wasi Institucional, Programa Qatari wawa (Levántate niño) Centros de Desarrollo Integral de la Familia (CEDIF) Programa Integral de Educación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF) Programa Buen Inicio (BI) Programa Bibliotecas Ambulantes Programa Hermanitos / Programa Abuelitos Otros Proyecto de Atención Integral a Niños y Niñas Menores de Seis Años de la Sierra Rural (PAIN)
	Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> Centros de Atención a la Infancia y la Familia – CAIF / Plan CAIF – INAU Buen Comienzo-Promoción de los Derechos Sociales Programa “Nuestros Niños” Federación de Instituciones Populares de Educación Inicial-FIPEI
	Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> Programa Familia Centros del niño y la familia Modelo de Atención al Niño Preescolar del Sector Rural Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP) El Maestro en Casa
Centro América	Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> Hogares Comunitarios Centros de Educación y Nutrición-CEN Centros Infantiles de Atención Integral-CINAI Centros de Desarrollo Infantil-CDI
	El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> 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'il, Karb'es)
	Honduras	<ul style="list-style-type: none"> 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

CONTINENTE	PAÍS	PROGRAMA O SERVICIO
	Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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
El Caribe y las Antillas	Bermudas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de desarrollo infantil de Bermudas
	Cuba	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Círculos infantiles ▪ Escuela primaria (grado preescolar) ▪ Programa “Educa a Tu Hijo”
	Haití	<ul style="list-style-type: none"> ▪
	Jamaica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Early Childhood Comission ▪ Roving Caregivers ▪ Coalition For Better Parenting (CBP) ▪ Radio Jamaica (RJR)
	República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aldeas Infantiles SOS ▪ Centros Infantiles de Atención Integral-CIANI
	San Vicente y las Granadinas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Programa de Asistencia Sanitaria a la Primera Infancia
	Trinidad y Tobago	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Early Childhood Care and Education Centers (ECCE)
Norte américa	México	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programa de educación inicial-CONAFE ▪ Programa Estancias Infantiles ▪ Guarderías Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) ▪ Proyecto Trabajando Juntos ▪ Programa de desarrollo humano: Oportunidades
	Canadá	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas Federales (Federal programs): Transferencias a personas y los gastos fiscales; AEPI y programas relacionados bajo protección federal; contribuciones federales a los servicios de AIPI para comunidades aborígenes; Transferencias a Provincias y Territorios ▪ Servicios en las Provincias y Territorios
	Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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
Europa	Información de 21 países aproximadamente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 EAPI ▪ 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

CONTINENTE	PAÍS	PROGRAMA O SERVICIO
Oceanía	Australia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Commonwealth approved services: Long Day Care (LCD); Family Day Care (FDC); Outside School Hours Care (OSHC); Occasional Care (OC); In-Home Care (IHC) ▪ Pre-school / Kindergarten ▪ Otros servicios financiados por el DEEWR: Multifunctional Aboriginal Children's Services (MACS); Indigenous playgroups ▪ Playgroups; Indigenous outside school hours care and enrichment programs; Crèches (including JET crèches); Flexible / innovative services ▪ Positive Parenting Program
	Nueva Zelanda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Āhuru Mōwai

A continuación presentaremos en cuadros 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, Centro América y 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 región¹¹ existe una gran cantidad de marcos jurídicos, iniciativas y disposiciones relativas a la primera infancia. En muchas naciones de Asia se encuentran varias de las más pobladas en el mundo: China, India, Indonesia, Pakistán 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.

¹¹ Asia es el continente más extenso y poblado de la Tierra que, con cerca de 44 millones de km², 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

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, Philippines, Sri Lanka, Thailand), Early Childhood Education (Indonesia, Cook Island, Fiji, Marshall Islands), Early Childhood Care (Viet Nam), Early Childhood Development (Nepal) y Educación preescolar (China, Central Asian republics), 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 en la siguiente tabla y pueden ser consultados para ampliación de la información.

- **China**

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 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 valorado en la cultura china; 2) que cada vez más padres, especialmente aquellos que son más jóvenes y más educados, han aprendido que la AEPI tiene un papel importante en el desarrollo de la primera infancia y las oportunidades de vida

a largo plazo para los niños; 3) el rápido desarrollo socio-económico 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 delinea 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, los servicios, los 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 regulaciones del gobierno son distinguidos como modelos nacionales para la formación y la emulación.

En China, la ECEC se refiere a la educación y el cuidado de niños en edad preescolar desde el nacimiento hasta la edad de seis o siete, que varían 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 guarderías asumen 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 *kindergartens* 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 (tres años), medio (cuatro años) y seniors (5 años); otros operan sobre una base de un año o dos 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 a 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 (1) las empresas y fábricas, (2) instituciones de gobierno y (3) las comunidades. Los dirigidos por empresas y fábricas se encuentran normalmente dentro de la empresa o de la fábrica 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 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 del barrio y son de bajos costos para los padres.

- **Camboya**

UNESCO y UNICEF, 2012; Rao y Sun, 2010

School Readiness Programme

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

El Programa de Preparación Escolar (SRP) es un esfuerzo nacional dirigido por el Ministerio camboyano 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 en 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 School Readiness Programme se centra principalmente en la modificación de los contenidos curriculares durante las primeras ocho 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 promueve metodologías de enseñanza amigables para los niños así 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, hay cuatro tipos principales de programas preescolares: el preescolar estatal; preescolar comunitario, programas en el hogar, y preescolares privados. El programa basado en el hogar (*home-based programme*) se centra en las madres como las primeras y más importantes maestras del niño y su objetivo es apoyarlas como primeras educadoras. Esto se hace involucrando a las madres con sus hijos en actividades de aprendizaje temprano en el entorno del hogar, promoviendo así el desarrollo del niño y la preparación escolar.

Este programa, que fue 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 madre líder quien ha sido 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 como alguien que es más educada y más experimentada que otras madres.

Las madres líderes o *core mothers* asisten a las reuniones mensualmente, en las que entregan folletos y ejercicios prácticos con los niños en los hogares, 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 a usar las actividades cotidianas para estimular el desarrollo de sus hijos y la forma de introducir conceptos básicos para ellos. Un calendario de actividades para el 5 y 6 años de edad, desarrolladas por UNICEF es una fortaleza significativa en los programas basados en el hogar y es claramente valorado por las madres líderes y sus grupos.

Había 13.447 niños matriculados en los programas basados en el hogar en el año escolar de 2005-2006 (en total ECCE matrícula es 119893) 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**

UNESCO y UNICEF, 2012; Rao y Sun, 2010

Healthy Start programme

El Healthy Start programme, administrado por la Fundación Consuelo, involucra un diseño de visitas en el hogar (*home-visiting scheme*). Las mujeres embarazadas y las nuevas madres se inscriben en el programa, el cual provee asesores o consejeros que las visitan durante los primeros tres años de la vida del niño o niña.

El programa se enfoca en incrementar el comportamiento positivo de los padres y en la disminución de los riesgos del ambiente a través de: (i) aumentar el conocimiento de los padres acerca del desarrollo infantil; (ii) el suministro de juegos y actividades para apoyar el desarrollo saludable y el aprendizaje; (iii) el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la familia; y (iv) un mayor acceso a los servicios sociales, médicos y de empleo.

Las familias con niños de la misma edad (dentro de un rango de edad de tres meses) se agrupan durante el embarazo y los primeros dos años de vida del niño o niña, las visitas en

el hogar se realizan dos o tres 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

El Parent Effectiveness Service (PES) se inició en 1978 y lo implementan las unidades del gobierno local en Filipinas. Se trata de una intervención domiciliaria en ECCD para ayudar a los padres, los 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, crecimiento y desarrollo de sus hijos.

En Filipinas, el programa PES se ha convertido en el componente principal del programa domiciliar en el hogar ECCD. Las siguientes intervenciones se ofrecen dentro del PES:

- La **Neighbourhood Parent Effectiveness Assembly** es el principal medio para llegar a los padres, donde un grupo de 10 a 20 padres de familia se reúnen semanalmente para discutir problemas comunes y sus soluciones.
- En el **Day Care Service Parents' Group**, los padres de niños recién nacidos hasta seis años están matriculados en el centro de cuidado. El servicio de cuidado de los niños se hace en grupos y está supervisado, regulado y llevado a cabo por los padres del grupo.
- La estrategia de Entrenamiento en Casa (**Home Training**) es proporcionada por el trabajador social a padres voluntarios quienes, a su vez, se ponen en contacto con aquellos padres que no pueden asistir a la *Neighbourhood Parent Effectiveness Assembly* o 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 en zonas muy remotas que no pueden beneficiarse de los tres programas anteriores se les dan 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 **Empoderamiento y Reafirmación de Habilidades** por parte de los padres en cuidado de los niños (Empowerment and Reaffirmation of Paternal Abilities Training), tiene como objetivo mejorar los conocimientos, habilidades y 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 que han sido preparados para ayudar en la entrega del programa Parent Effectiveness Service; materiales como: (i) un Manual sobre Effective Parenting, (ii) Manual para los implementadores y Padre-Voluntarios y (iii) Manual sobre ECCD School-on-the-Air.

- **India**

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

Integrated Child Development Services (ICDS)

El programa Integrated Child Development Services (ICDS), 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 del gobierno y en 1995 el gobierno se comprometió a universalizar el programa para todos los beneficiarios elegibles en las zonas rurales, indígenas 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 seis años. Bajo este programa de nivel nacional, los niños hasta la edad de seis años y 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, la educación preescolar, educación en salud y nutricional. Los servicios se proporcionan a través de una red de Centros Anganwadi (AWCs) o “patios” (courtyards) y se organiza con base a proyectos. Esto ha ayudado a descentralizar el programa y llegar directamente a los beneficiarios.

Los servicios que ofrece son los siguientes: (a) a los niños menores de 6 meses: inmunización; (b) a los niños entre 6 meses y 3 años de edad: suplementación nutricional, inmunización, chequeos de salud, y servicios de referencia; (c) a los niños entre 3 a 6 años de edad: suplementación nutricional, inmunización, chequeos de salud, servicios de referencia y educación preescolar no formal; (d) 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; (e) mujeres entre los 15 a 45 años: educación en salud y nutrición; (f) niñas y adolescentes entre 11 a 18 años de edad: 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**

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

System of early childhood education

El sistema de Educación para la primera infancia en Japón es muy amplio. 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), pero 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, quien establece el tamaño, las características de las instalaciones y la cualificación de los maestros. Muchas de estos jardines están profundamente influenciados por las creencias religiosas ricas de Japón: el cristianismo, el budismo y el Shinto. Estas filosofías juegan un papel importante en la forma en que se ejecutan los programas preescolares.

Kindergartens

Los *kindergartens* proveen tres años de cuidado y educación para los niños de tres años de edad en adelante, quienes van a ingresar a la escuela primaria después de terminar su tiempo en el jardín (*kindergarten*).

Daycare centers

Los *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 pre-primaria asiste ya sea un jardín de infantes o guardería.

ECEC Centers (Nintei Kodomoen)

El Nuevo sistema de “ECEC Centers (*nintei kodomoen*)” fue autorizado por el gobierno central desde 2006.

Non-formal ECEC programs

Si bien el marco general para la educación de la primera infancia lo indica 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 *kindergarten* o cada *daycare center*. Esto da como resultado una diversidad de formas de estas modalidades de atención:

1. **Una forma de atención y educación de la primera infancia que se basa en fomentar las relaciones humanas dentro del grupo:** El objetivo principal es que los niños aprendan las rutinas básicas de la vida diaria y hábitos de estudio. Los tiempos de actividad consisten en espacios de tiempo organizados por el profesor y espacios de tiempo que los niños pueden utilizar con relativa libertad, sin recibir instrucciones del profesor. Durante los tiempos de juego libre, se anima a los niños a jugar con otros niños o dirigir su atención y relacionarse entre ellos, en lugar de pasar tiempo 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 con los niños.

2. **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. Los niños aprenden habilidades tales como la lectura de los caracteres chinos, la escritura de los 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 casi ningún espacio para la elección individual. Los niños están estrictamente disciplinados a observar las reglas del *kindergarten*.

3. **Una forma de atención y educación de la primera infancia que está centrada en los niños:** La mayoría del tiempo es usado por el niño para el juego libre. También hay actividades grupales, pero con un mínimo de instrucción directa del profesor. Los materiales y los equipos para el juego, así como artículos como 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 del cuidado de la primera infancia y educación: *guiding child care theory* o el enfoque *free child care and*

education. Con la enmienda de 1989 se modifica el Plan de Estudios para el *Kindergarten* donde está filosofía se pone 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 al grupo.
- Los roles y relaciones se aprenden de acuerdo a 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. Lo anterior va en coherencia con los principios de la educación infantil temprana (ECE).

Parenting programmes

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

- **Tailandia**

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

National Centre on Early Childhood Development

En Tailandia se creó el National Centre on Early Childhood Development, el cual proporciona supervisión y coordinación de las políticas en los cinco ministerios que participan en sus programas y servicios de Desarrollo Infantil Temprano.

Un ejemplo de las actividades que realiza es el programa *Thailand's Book Start*.

Thailand's Book Start Programme

Thailand's Book Start es un programa que aborda las necesidades de alfabetización y desarrollo de los niños más pequeños. Este programa es coordinado entre el Ministerio de Salud (como el primer proveedor de servicios de cuidado) y el Ministerio de Educación (como Ministerio de Apoyo).

Tipos de Centros de desarrollo infantil

- *Kindergarten* / preschool classes: se ofrecen en las zonas rurales y urbanas, para niños con edades entre 3-5 años, en jornadas completas.
- Child Development Centers: están disponibles especialmente en las zonas rurales, para niños entre 2 a 5 años, en jornadas completas.
- Private sectors: disponibles en las zonas urbanas, para niños de 3 a 5 años.

Cuando se trata de servicios no maternos, que proporcionan la salud, la nutrición, y también algunas de las actividades psicosociales o de aprendizaje, existen servicios disponibles como guarderías (*nurseries*) y centros de cuidado diario (*day care*) (grupo de edad 0-5 años), para los para los lactantes y los niños pequeños cuando los cuidadores familiares (es decir: padres, familiares) no están disponibles para cuidar a los niños durante el día.

El gobierno apoya centros de cuidado diario o guarderías en el lugar de trabajo de los padres (por ejemplo, oficinas, fábricas).

En Tailandia, 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 el cuidado infantil y la estrategia del 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 de salud se comparten con los maestros, lo cual les ayuda en el monitoreo de la salud de los niños después de ingresar a la escuela.

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

- **Rusia**

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

Care system

El sistema de cuidado para niños de 2 meses a 1 año.

Care & Education System

Sistema de cuidado y educación para los niños de 1 a 3 años, llamado *early years*.

Education & Care

Educación y cuidado para los niños de 3 a 5 años, denominado *preschool education*.

Preparation to School

Preparación para la escuela para niños desde 5 a 6,5 u 8 años. Denominada *preprimary education: ensuring school readiness*.

- Los centros de educación preescolar se dividen de la siguiente manera según su función:
- Jardines de infancia o *kindergartens*.
- *Kindergartens* que priorizan una o varias direcciones de desarrollo infantil (intelectuales, artísticos y estéticos, etc. física).
- *Kindergartens* o guarderías de tipo compensatorio que priorizan la intervención de anomalías en el desarrollo físico y psicológico de los niños.
- *Kindergartens* o jardines de infancia que enfatizan en la salud, priorizando las medidas y procedimientos de mejora de saneamiento, higiene, profilaxis y la salud y la supervisión.
- *Kindergartens* 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 – *kindergartens* o jardines de infantes que hacen hincapié en el desarrollo psicofísico, intervención y mejora de la salud de todos los niños que asisten.

ÁFRICA

África¹² posee valiosas y eficaces tradiciones en el cuidado de niños, que se han caracterizado por ser prácticas culturales que permiten la configuración de reproducción de espíritu libre y también permiten 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, África tiene unas prácticas de cuidado y educación de la primera infancia que existen desde antes de la intrusión de la tradición islámica-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 que presentamos en la siguiente tabla y pueden ser consultados para ampliación de la información.

12 El continente se organiza en 54 países, siendo 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, Namibia, 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.

- **Gambia**

UNICEF, 2009

Becas fondo fiduciario para las niñas

La razón para que la mayoría de las niñas abandonen la escuela es el costo. Por lo tanto, UNICEF ha utilizado parte de los recursos para contribuir al Fondo Nacional de Becas para Niñas para beneficiar a las niñas más sobresalientes en las áreas rurales.

Las cuotas se utilizan para pagar la matrícula, los libros y los derechos de examen para las niñas. Esta iniciativa está cobrando impulso, y para el año 2000, 300 mujeres se beneficiaron de la asistencia del UNICEF. Cada una de las chicas recibió \$34, que era suficiente para cubrir la matrícula, los libros y derechos de examen. La asistencia de UNICEF fue muy oportuna y bien recibida por el Departamento.

Club de Madres

Para abordar adecuadamente el costo de la escolaridad y responder a las barreras culturales de las niñas de estas regiones 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 chicas como sea posible, 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), UNICEF apoyó la formación de clubes de 23 madres en las tres regiones más necesitadas del país, a partir de 2000.

El objetivo general de los clubes es promover la participación de la comunidad y crear oportunidades para las mujeres en particular para contribuir 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 el padre / madre, especialmente en temas sensibles como el matrimonio precoz, el embarazo adolescente y otros temas de salud reproductiva.

The Baby Friendly Community Initiative (BFCI)

El BFCI es un enfoque a nivel de la comunidad que se ocupa de la nutrición (lactancia básicamente exclusiva durante los primeros seis meses) para los niños y sus madres. Esta experiencia también forma a los padres y cuidadores en el manejo del agua y educación en higiene, así como los problemas de saneamiento ambiental. En Gambia, la experiencia ha sido utilizada como un punto de entrada para el enfoque ECD integrado a nivel de la comunidad en la que se han hecho intentos para educar a los padres y cuidadores para lograr la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo como integral. Atender las necesidades de intersección de los niños pequeños y sus cuidadores en forma 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, se observaron mejoras en el bienestar de los niños y el mayor compromiso de los del gobierno.

- **Malawi**

WGECD, 2013

Preescolares

Escuelas Infantiles / Crèches / Centros / patios de guardería (Modelos Urbanos)

Centros de cuidado basados en la comunidad

Los CBCC son programas de Desarrollo infantil temprano / informales de cuidado preescolar rural (modelo rural para los niños vulnerables). Un servicio de los padres de niños / ancianos comunitario administrado por los padres / tutores y la comunidad.

Está diseñado para promover el desarrollo integral de los niños de 0-5 años de los niños especialmente vulnerables. También mejora la capacidad de los padres / cuidadores para proporcionar una atención de calidad a los niños en los primeros años. Se integra prácticas y servicios de diversos sectores para los niños toda la atención que necesita. Los servicios van desde el aprendizaje temprano y la estimulación, atención psicosocial, nutrición, salud, agua y saneamiento, protección y IGA.

Objetivo del CBCC

Brindar cuidado a los niños efectivamente de manera sostenible para cumplir con los derechos de los niños a la supervivencia, crecimiento, desarrollo, sobre todo a los niños huérfanos y otros niños vulnerables.

Objetivos de la CBCC

- Equipar a los padres y cuidadores con conocimientos y habilidades para proporcionar una atención de calidad adecuada.
- Mejorar la salud y 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 los vínculos y mejorar la colaboración entre las comunidades, los departamentos gubernamentales, 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 para la CBCC.

Cuidado infantil en el hogar y la comunidad

Desarrollo Infantil Temprano para la Supervivencia, el Crecimiento y Desarrollo / Manejo Integrado de la Comunidad de las enfermedades infantiles (ECC-SGD/C-IMCI) / Desarrollo Infantil Integrado (I-ECD).

Cinco servicios

Los servicios perinatales y prenatales a nivel de las instalaciones y de la comunidad.

Educación de padres y apoyo

Servicios de planificación familiar, desarrollo de habilidades, actividades económicas, conciencia de género, la educación de la población, etc.

- **Sudáfrica**

South African Government, 2001; UNESCO, IBE, 2006

Educación pre-primaria

Suráfrica 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 (DIT) (*Early Childhood Development, ECD*), incluye a los niños y niñas que están los programas llamados *pre-Grade R* hasta los que ya cursan la llamada *Foundation Phase* (fase de los cimientos) constituida por los grados 1° a 3°.

La educación pre-primaria (Pre-primary education) se refiere a la educación previa al grado primero y está dirigida a los niños y niñas que están entre los 0 a 6 años. Los programas

Pre-primary 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*), los cuales atienden a los niños entre 0 y 4 años.

Las escuelas independientes y las escuelas públicas proveen el componente de Grado R (*Reception year*), en el caso de las escuelas públicas es administrado por la escuela de órgano de gobierno y operado por un particular o de la comunidad.

Los programas de pre-primaria para los niños son ofertados por: escuelas pre-primarias independientes que atienden a los niños 3-5 años de edad; escuelas privada operadas por la comunidad; guarderías o escuelas infantiles que proporcionan servicios a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años y suministros domiciliarios a los niños desde el nacimiento hasta los 5 años.

Pre Grado R (*Pre-Grade R Programmes*): Programa pre grado R, que atiende niños entre 0 y 4 años niños de 4 años, aunque 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 liderar a medio plazo el desarrollo y ejecución de programas en el año denominado pre-acogida para niños de cuatro años de la población rural pobre y las familias infectadas y afectadas por el VIH / SIDA y niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

El Pre-Grado R, programas inclusivos e integrados, deben proporcionar oportunidades para fomentar el desarrollo emocional, social, intelectual, física, espiritual y moral de los niños y las niñas y utilizar el juego como el vehículo principal para lograrlo.

Se prestará 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

Grado R (*Reception year*): precede al Grado 1 en la educación de Suráfrica, y está dirigido a niños y niñas entre 0 y 6 años, con mayor afluencia de niños de 5 años. Para que los programas sean verdaderamente integrados, se tiene en cuenta la nutrición y salud de los niños así como la seguridad, el desarrollo físico y las necesidades de agua y saneamiento

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 comprometió a desarrollar, dentro del grupo prioritario de ECD el Programa Nacional de Acción para la Infancia, currículos apropiados para los programas de *Pre-Grade R*, con mayor énfasis en matemáticas, lenguaje y habilidades para la vida.

Públicos

Las instituciones públicas de atención a la primera infancia son financiadas por los departamentos provinciales de educación y son las escuelas pre primarias las que proporcionan servicios y programas de educación inicial a niños entre 3 y 5 años.

Independientes

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

Los centros *Ikamva Labantu's* son sitios de las mejores prácticas y será la sede de preescolar “modelo”, con capacidad para atender hasta 150 niños, así como un centro de formación que proporcionar formación intensiva para 50 maestros por año. El Centro incorporará todos los aspectos del desarrollo de la primera infancia, pero también se centrará en tres áreas clave que han sido identificadas como las lagunas en los enfoques existentes. Estos son:

- 1) Programación del habla y lenguaje de y comunicación
- 2) Cuidado de bebés
- 3) Orientación y apoyo de los padres

El programa de formación para los maestros está diseñado para extenderse a lo largo de 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.

El centro también será la sede de un Centro de Padres que brindará orientación y apoyo a los padres y / o tutores en el desarrollo de sus hijos. Esto permitirá promover y facilitar un enfoque integrado y holístico para el desarrollo de la primera infancia, donde están capacitados maestros, padres y la comunidad en general a colaborar en el cuidado y la crianza de los niños sudafricanos desfavorecidos.

SUR AMÉRICA

Los informes acerca de la primera infancia en Sur América¹³ (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 International Guatemala y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), 2008;

¹³ Sur América está conformada por doce países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela.

Harris- Van Keureny Rodríguez Gómez, 2013; Myers, 2000; Peralta Espinoza y Fujimoto Gómez, 1998; UNESCO, 2010; UNESCO, 2006^a, 2006^b; UNESCO, 2004; UNICEF y CINDE, 2001; Vargas-Barón, 2009; OEI, 2013; Bedregal, González, Kotliarenco y Raczynski, 2007; Mara, 2009; Ministério da Educação Brasil, Secretaria 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 Solar, 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 presentamos en la siguiente tabla y pueden ser consultados para ampliación de la información.

- **Argentina**

BID, 2013; OEI 2013; UNICEF, 2005; UNESCO, 2010

Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros Años”

El *Programa Nacional Primeros Años* del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (integrado por el Ministerio de Educación, Salud y de Desarrollo Social) es un programa de apoyo parental, con cobertura nacional.

El Programa Nacional de Desarrollo Infantil Primeros años (niños y niñas de 0 a 4 años) tiene un importante componente educativo. Fue creado en 2006, intenta llegar a las familias que no son atendidas por jardines o centros de primera infancia. El programa cubre a 434.850 familias con niños menores de 4 años en condiciones de vulnerabilidad. Trabaja en 214 localidades, de las cuales 47 son rurales.

Primeros Años se desarrolla en el ámbito del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales 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 niños

de 0 a 4 años. El Programa 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 la implementación del Programa 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 224 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.

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

El Plan Nacional de Acción 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, la salud materna y 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. Las estrategias para el desarrollo del Plan son: focalización, descentralización, integralidad, participación, fortalecimiento institucional y transformación de los modelos de atención de la educación inicial y comedores escolares.

El Plan tiene como objetivo asegurar un adecuado crecimiento y desarrollo de los niños desde la gestión hasta la adolescencia siguiendo la estrategia central de Atención Primaria en Salud y la complementación alimentaria asegurando la cobertura en los sectores más carenciados. Plantea metas en lo referente a la salud infantil, la salud materna y la nutrición,

las cuales están relacionadas con sus áreas de trabajo: nutrición, salud materna, salud integral del niño y el adolescente.

El Plan se focaliza en áreas con predominio de “pobreza estructural” (INDEC¹⁴). La población objetivo son las familias residentes en las zonas seleccionadas.

Las estrategias para el desarrollo del Plan son: (1) Focalización (2) Descentralización: la ejecución del Plan es federal y descentralizada y son las provincias 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, Acción Social y Educación (4) Participación: se promueve el gerenciamiento de los diferentes programas por la población objetivo, trabajadores de los diferentes sectores involucrados, ONG y OG (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: en Salud brindando atención a la familia, en Desarrollo infantil trabajando un modelo de atención integral. Los CDI (Centros de Desarrollo Infantil) atienden niños de 2 a 5 años, semanalmente 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

Los 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

¹⁴ Instituto Nacional de Estadística y Censos de Argentina

objetivo son familias de escasos recursos y en situación de vulnerabilidad económica, y se focaliza la atención 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.

Los jardines atienden a 46.818 niños en la ciudad de Buenos Aires, a través de 206 centros. La cobertura es universal, más allá de que haya prioridades de ingreso vinculadas a la integración del grupo familiar, la vulnerabilidad y la proximidad al jardín. Particularmente se da prioridad a: **(i)** los niños que viven cerca del centro, **(ii)** los hermanos de los niños que ya asisten al centro, o **(iii)** los hijos de los empleados de la escuela. También 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**

Yapu, 2010; BID, 2013; OEI, 2013

Programa Nacional de Atención a Niñas y Niños Menores de Seis Años-PAN

El PAN es el Programa Nacional de Atención a Niñas y Niños Menores de Seis Años, que contribuye a mejorar su crecimiento y desarrollo.

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. La creación del Programa surge como consecuencia de la necesidad de: (i) Ordenar y articular la oferta de servicios entre sí y con niveles normativos y de políticas (ii) Vincular la demanda con la oferta de servicios (iii)

Adoptar el nuevo marco de políticas nacionales descentralizadas y participativas (iv) Racionalizar los sistemas de gestión uniformando normas (v) Aprovechar los recursos técnicos y financieros disponibles, así como la experiencia acumulada en los proyectos existentes.

Actualmente el Programa Nacional de Atención a Niñas y Niños Menores de Seis Años 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 (1) brindar atención integral adecuada a niñas y niños menores de seis años en: Educación Inicial, Nutrición, Salud y Protección

Para la mujer (1) Mejorar los conocimientos de las mujeres participantes del Programa (educadoras y madres) sobre la atención integral a la niñez

Para la familia (1) Fortalecer a las familias como principal agentes de atención integral al niño y (2) Promover la participación de la familia y la comunidad como actores de su propio desarrollo.

El PAN trabaja con dos modalidades de atención: directa e indirecta.

- **Modalidad directa:** Atiende a los niños y niñas en Centros Infantiles que pueden ser:
(i) Centros Infantiles Familiares, funcionan en la casa de una familia voluntaria reconocida por la comunidad donde se reúnen 15 niños y niñas con la asistencia de dos educadoras, quienes son madres de familia propuestas por la comunidad y capacitadas por el PAN. (ii)Centros Infantiles Comunitarios, funcionan en ambientes de la comunidad, de la Alcaldía, las Parroquias y las O.N.G. y tienen de 25 a 100 niños y niñas que son atendidos por 4 a 6 educadoras.
- **Modalidad indirecta:** Reúne a padres de familia y les capacita para que mejoren la atención de sus hijos.

Centros Integrales de Desarrollo Infantil-CIDI-BOLIVIA

El Proyecto Nacional de Centros Integrales de Desarrollo Infantil (CIDI) 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 del Proyecto 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 seis meses y menores de seis 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 y cuya capacidad física de atención varía de 30 a más de 100 niños en áreas urbanas y de 25 niños en áreas rurales. Los tiempos de atención en los urbanos suponen una atención 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 atienden 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 cinco días a la semana.

Proyecto Subregional Andino de Servicios Básicos y Políticas para la Infancia en Bolivia-PROANDES

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, tipificada como unas regiones muy deprimidas, de entre dos mil y cuatro metros de altura, su economía se basa en la actividad agropecuaria de subsistencia, no existe forma de comercialización debido a la falta de vías de acceso, crédito y tecnología, lo que se refleja 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 (1988-1992), 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: OPS/OMS, PMA, UNIPA, PNUD, FAO entre otras, 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 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: (i) contribuir a disminuir la morbilidad materna e infantil y mejorar el nivel de salud de la población, (ii) mejorar y ampliar la infraestructura física de salud; (iii) mejorar el estudio nutricional de la población, especialmente mujeres y niños; (iv) mejorar las condiciones de salud ambiental; (v) mejorar el nivel educativo de la población, especialmente la mujer y (vi) lograr la participación y movilización de la comunidad alrededor del Proyecto.

Modalidades y programas de educación inicial

La Ley de Reforma Educativa, en el marco de la Constitución Política del Estado, reconoce el nivel preescolar como el primer nivel del Sistema Educativo, planteando por primera vez la atención al niño de 0 a 6 años en dos ciclos: uno primero de 0 a 4, cuya responsabilidad aún la delega a la familia y a la comunidad y un segundo ciclo para el que oferta los servicios.

Por otro lado, propone una concepción globalizadora de la educación preescolar a través de un currículo centrado en los intereses y posibilidades de los niños para favorecer el desarrollo integral de las funciones básicas, que toma en cuenta los saberes propios del niño y las especificidades socioculturales y lingüísticas de su entorno familiar. Este currículo se

implementará a nivel nacional, partiendo de un tronco común, cuyas ramas diversificadas se elaborarán en los niveles locales, regionales y departamentales.

Algunas Modalidades y programas de Educación inicial en Bolivia, son:

– **Plan Internacional Inc.**

Para Plan Internacional Inc., 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 el programa están relacionados con múltiples aspectos de la realidad de los niños.

Modalidad Indirecta (EIMI): visitas domiciliarias y consejería, capacitación a madres de familia. Los componentes del EIMI 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 AIEPI Comunitario.

Atención directa: ludotecas comunitarias instaladas en centros infantiles o espacios comunitarios.

– **Desarrollo Infantil Integral (DII) Programa de Desarrollo Local Integrado (PRODELI-UNICEF)**

UNICEF, a través del Programa de Desarrollo Local Integrado (UNICEF-PRODELI), atiende a la población de 0 a 6 años que vive en áreas rurales de extrema pobreza.

El objetivo del sub-proyecto 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)**

Según la institución, el modelo de atención intercultural que desarrolla para la alfabetización y el programa de DII responden a las necesidades de los pueblos indígenas. Desarrollan Atención indirecta: visitas domiciliarias y Atención directa: actividades educativas una vez por semana.

- **Christian Children’s Fund Bolivia (CCF – Bolivia)**
- **Cuidado temprano del desarrollo infantil (CTDI o ECCD¹⁵)**. El objetivo general que orienta este programa es el de 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 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/a en el hogar y la comunidad para así disminuir la morbi-mortalidad y mejorar sus condiciones de vida a través de la movilización social.

- **Brasil**

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

Programa “Primera infancia mejor”

¹⁵ Sigla de Early Child Care Development (que en castellano quiere decir desarrollo del cuidado de la niñez temprana) (Yapu, 2010)

El Programa “Primera Infancia Mejor” (PIM), fue lanzado en abril de 2003 en el Estado de Rio Grande do Sul. Es un Programa que tiene como uno de sus ejes estructurales la intersectorialidad.

El PIM es una de las más importantes políticas públicas de dicho Estado y trabaja con el fin de alcanzar la consecución de 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. El Programa da prioridad a áreas cuya población se encuentra en situación de vulnerabilidad y riesgo social; que concentran un alto número de niños de cero a seis años y madres embarazadas; que presentan índices elevados de mortalidad infantil y un gran número de niños no asistidos por escuelas de educación infantil.

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 Nacional de Atención Integral al Niño y al Adolescente-PRONAICA

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 compromisos internacionales como los adquiridos dentro de la Cumbre Mundial por la Infancia. Concibe la atención integral garantizando las condiciones de sobrevivencia, desarrollo, protección y participación; con la corresponsabilidad 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 que desarrollan este proyecto social, previo análisis de situación de cada comunidad donde funcionan los Centros Integrados de Apoyo al Niño (CIAC).

El programa tiene como objetivos generales la movilización y participación comunitaria, atención integral para el niño de 0 a 6 años, su enseñanza básica, atención para el adolescente y educación para el trabajo, asistencia 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, promoción de la salud, 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 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

Coordinador desde el Programa de Atención a la Población Infantil-(PAPI), Secretaría de Acción Social (SAS). Departamento de Articulación, Fortaleza-Estado de Ceará-Brasil

Los Jardines Comunitarios son un Programa de atención integral del niño que procuran tener ante todo una orientación pedagógica, de promoción del desarrollo del menor, nutrición y salud. Tiene como objetivos: (i) Atender a la niñez de 0-6 años a través de los Jardines Comunitarios para contribuir a su desarrollo físico, intelectual, afectivo y social, extendiendo su atención a los hijos de los servidores públicos (ii) Promover la participación de la familia en el proceso socio-educativo del niño impulsando la comunidad para que participe de las actividades de los Jardines Comunitarios como instrumento de bienestar. (iii) 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**

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

El Subsistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo (CHCC), comenzó a implementarse durante el año 2007, constituyendo un avance significativo en relación con las políticas públicas dirigidas hacia la infancia en ese país.

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 ambientales 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 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 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.

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 INTEGRÁ

INTEGRA es una fundación educacional, de carácter privado sin fines de lucro, creada en 1990. Gracias a INTEGRÁ, en todas las comunas de Chile hay educadoras, auxiliares de párvulos y asistentes de niños -"las tías de INTEGRÁ"- 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 su desarrollo intelectual, emocional, social y nutricional.

Para lograrlo, INTEGRÁ 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, mundo 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 INTEGRÁ forma parte del Plan Nacional de Superación de la Pobreza y del Plan Nacional de la Infancia.

Ofrece servicios de (a) Atención y cuidado de menores en horario de 8:30-16:30 (b) Atención y cuidado de hijos de madres trabajadoras, en horario de 8:30 horas a 19:30 horas, en 306 Centros (9546 niños) y salas cunas en 89 establecimientos (2073 lactantes) (c) Programa educacional con apoyo de material técnico-pedagógico y material didáctico (d) Alimentación: se cubre el 70% de las necesidades calóricas que requieren los niños, a través de cuatro servicios de alimentación (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 la Fundación INTEGRÁ tiene. Si bien los objetivos del curriculum son los

mismos, sólo que se realizan adecuaciones metodológicas en función de las realidades particulares de los lugares donde se focaliza el programa. Las modalidades de atención de INTEGRA 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 a 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 a 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 tres Centros Rurales; la atención directa de los niños está a cargo de dos 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 donde 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 a las necesidades de cada lugar y a los recursos existentes.

También existen centros donde 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. Este es definido de acuerdo a las necesidades de las madres que trabajan, la extensión horaria funciona a continuación de la jornada habitual extendiéndose generalmente, hasta las 19:30hrs.

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 dificultades.

- **Establecimiento en Convenio:** Se trata de un establecimiento de administración delegada por INTEGRAL a instituciones, organizaciones de iglesias, ONG y organizaciones comunitarias, cuyo objetivo es el cuidado y el desarrollo infantil.

Junta Nacional de Jardines Infantiles-JUNJI

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, es una institución del Gobierno de Chile cuyo principal objetivo es dar educación integral (que incluya alimentación y asistencia social) gratuita a niños y niñas entre tres meses y cinco años de edad, en jardines infantiles y programas no convencionales de educación parvularia.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles, de acuerdo a la política gubernamental de favorecer la igualdad de oportunidades, desarrolla actualmente doce 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

- **Los Jardines Infantiles:** son establecimientos que entregan Educación Parvularia a los niños y niñas desde los 84 días hasta los 5 años, momento que ingresan a la educación básica. Están divididos en diferentes niveles, según la edad: (i) Sala Cuna, desde los 84 días hasta 1 año (ii) Menor, desde 1 año hasta 2 años (iii) Medio, desde los 2 años hasta los 3 años (iv) Mayor,– desde los 3 años hasta los 4 años (v) Transición: Primer nivel (conocido como prekindergarten), desde los 4 años hasta los 5 años. Segundo Nivel (conocido como Kindergarten), desde los 5 años hasta los 6 años. En este nivel los niños comienzan asistir a Escuelas Municipalizadas o Colegios.
- **Sector Público:** La JUNJI entrega 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 la JUNJI se clasifica en 12 Programas de Atención: (i) Jardín Infantil Clásico, (ii) Jardín Infantil Familiar, (iii) Jardín Infantil para Párvulos de Comunidades Indígenas, (vi) Jardín Infantil Estacional, (v) Jardín Infantil a Distancia,

(vi) Jardín Infantil Laboral, (vii) Jardín Infantil Patio Abierto, (viii) Jardín Infantil a Domicilio, (ix) Jardín Infantil Radial, (x) Jardín Infantil Comunitario, (xi) Sala cuna en el hogar, (xii) Sala Cuna en el Consultorio.

Estos se dividen en programas convencionales y no convencionales¹⁶. 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. Estos programas han permitido en los últimos años 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.

Otros

El programa “Conozca a su hijo” también se desarrolla en recintos carcelarios. El programa 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:** El programa 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 (Población La Victoria).
- La tarea educativa con los niños estaba a cargo fundamentalmente 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 socio-económico bajo, entre 0 y 2 años:** Está dirigido a niños de nivel socio-económico bajo de 0 a 2 años y

¹⁶ Una descripción más amplia de estas modalidades puede encontrarse en el siguiente enlace:
<http://www.oei.es/inicial/chilene.htm#10>

consiste en la evaluación periódica de su desarrollo psicomotor y en una intervención con aquellos niños que en la evaluación revelen estar en riesgo de presentar un retraso o tenerlo.

- **Programa Centros de Alimentación y Desarrollo del Lenguaje (CADEL):** El programa 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 sólo dos horas al día de lunes a viernes, con el propósito básico de darles a los niños una ración alimentaria y estimular su lenguaje.

- **Ecuador**

BID, 2013; OEI, 2013

El Programa Nacional de Educación Preescolar (PRONEPE)

PRONEPE es un Programa del Ministerio de Educación (MEC) que contribuye al desarrollo integral de los 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 al desarrollo de las capacidades básicas y la estructuración del conocimiento integral y significativo de niños y niñas, en los sectores más necesitados del país.

PRONEPE ha logrado fortalecer una propuesta pedagógica propia, que permite vincular la enseñanza en valores con el desarrollo del pensamiento y formación de las 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 los 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:** Brinda educación correspondiente al 1er año de educación básica y propicia una adecuada articulación metodológica con el 2do 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 las capacidades básicas, la construcción de conocimientos significativos, al reconocimiento y el respeto de los derechos infantiles. Los CRA pretenden llegar a la población más pobre, en zonas sin servicios básicos o que sus ingresos sean menores a 80 dólares mensuales.

Esta modalidad atiende a 3.900 niños y niñas de ocho provincias: Carchi, Cotopaxi, Loja, Esmeraldas, El Oro, Guayas, Tungurahua, Zamora.

El programa tiene dos componentes: (1) Jardines integrados y círculos de recreación y aprendizaje y (2) Asistencia técnica y pedagógica a centros infantiles del ORI e INNFA.

Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA)

El 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, gobiernos seccionales, sociedad civil y 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 1 hora semanal (para los niños más pequeños).

El Programa Creciendo con Nuestros Hijos es una nueva modalidad de desarrollo integral para niñas y niños menores de 6 años, el Programa prepara sistemáticamente a sus familias, para que éstas realicen de manera permanente acciones educativas estimuladoras del desarrollo de sus hijos. Creciendo con Nuestros Hijos privilegia y promueve la participación de los barrios y comunidades en estos procesos.

- **Programa de Desarrollo Infantil (PDI):** El PDI es un programa permanente del INNFA, iniciado en 1988, que tiene un papel importante en un sistema de protección social: primero, proveen a niños/as 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 a su edad; respetados por sus familias y por la sociedad; y, segundo, dan a las madres con hijos/as 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 el equipamiento, mobiliario y material didáctico, así como capacitación y asistencia técnica para el período 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 son quienes 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/as 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 y 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 cuatro componentes básicos: atención preescolar; atención primaria de salud; comunicación social y recreación; promoción y organización de las mujeres.

Los cuatro 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, implementación y evaluación de los proyectos.

El programa preescolar incluye dos modelos: el Hogar Comunitario y el Centro Comunitario. El Hogar Comunitario Infantil (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 y 6 años de edad que permanecen entre 8 y 9 horas diarias durante 5 días a la semana.

El Centro Comunitario Infantil (CCI) ofrece cuidado a un máximo de 100 niños generalmente divididos por grupos de 25 niños en un lugar facilitado por la comunidad (Iglesia, Club Deportivo, Sede Comunitaria). Recibe a 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 hogares Comunitarios como los Centros Infantiles 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**

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, en parte 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 Nacional Abrazo 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, métodos de enseñanza y aprendizaje, nutrición, salud y 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 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 y su reinserción familiar.

Hogar Educativo Comunitario Mita Róga (Casa de los niños y de las niñas)

Dentro de las experiencias “no escolarizadas” se cuenta con los Mitâ Roga (casa de los niños/as) orientados a niños de 8 meses a dos años de edad (hogares comunitarios) y de 3 a 5 años de edad (centros educativos comunitarios).

Mita Róga es un Proyecto 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 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.

Mita Róga 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 guías a partir de la experiencia que sirven de orientación sobre el proceso a seguir para la elaboración de los programas, contenidos y sistemas de evaluación y monitoreo. Esto lo realiza con la cooperación de UNICEF.

Además de los Mita Róga, 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 un *Programa Diversificado de Educación no Escolarizada* a través de Ludotecas Comunitarias, Proyectos de Integración de los Abuelos en el Mita Róga 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 zonas urbanas del interior del país, donde se desarrollan los programas de educación inicial, de acuerdo a los recursos humanos y materiales disponibles.

- **Perú**

Programa Nacional Wawa Wasi

El programa Wawa Wasi es un programa social del estado peruano que brinda un servicio de cuidado durante el día a niñas y niños menores de cuatro años en el que se les otorga una 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 lo tanto instancias comunitarias, organizadas en torno al Wawa Wasi y son responsables de gestionar los recursos para la atención de las niñas y niños de su localidad.

Los principales tipos de Wawa Wasi son:

- **Wawa Wasi Rural.** El cual funciona en dos modalidades:

Wawa Wasi Familiar: Funciona en la casa de Madre Cuidadora. Cada Wawa Wasi conforma un módulo el cual 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** Funciona bajo el auspicio de instituciones públicas y privadas que acogen los lineamientos y 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 y con la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo.

En 2011, el programa fue disuelto. Sobre la base del Programa Nacional WawaWasi 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 de estas modalidades 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)

El Programa Qatari wawa (Levántate niño), en el Perú, tiene como objetivos reconocer y promover prácticas de crianza infantil milenarias y saludables, incorporando otras de manera vivencial, progresiva y consensuada, y fortalecer las capacidades de las familias y de la comunidad para promover el desarrollo integral de los niños desde su 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: (i) Visitas domiciliarias (ii) Vigilancia del crecimiento y desarrollo de los niños, (iii) Encuentros con autoridades y líderes locales, y con madres y adolescentes líderes, (iv) Talleres con las madres y sus niños, con los hermanos mayores, y con las familias, (v) Jugando con mis hijos en el Yachay Wasi (Casa del Saber), que es un 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 Centros de Desarrollo Integral de la Familia (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 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 madres de familia.

La promotora durante la visita conversa con los padres de familia o tutores y observa el desenvolvimiento del niño durante el juego y la relación que establece con su familia orientándolos en el desarrollo y bienestar infantil. En general, cada promotora está a cargo de cinco familias como mínimo, dependiendo de la amplitud de la zona.

Programa Buen Inicio (BI)

El Programa Buen Inicio (BI) surge en 1999 como una experiencia innovadora que buscó mejorar el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas de comunidades rurales pobres, desde la gestación hasta los tres años de vida. UNICEF, en asociación con 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 Programa 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 a nivel de los municipios, servicios de salud, comunidades y familias para finalmente alcanzar al niño.

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.

Este es un programa que tiene entre sus antecedentes un programa de bibliotecas rurales viajeras que se viene desarrollando desde hace más de 30 años en Cajamarca. Este programa 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 donde se almacenen los libros, las bolsas, las 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, etc.).

Programa Hermanitos/Programa Abuelitos

El programa Hermanitos es un programa para los niños menores de 4 años a través del cuidado de los hermanos mayores. El objetivo del programa es atender y estimular con mayor efectividad a los niños menores de 4 años a través de las actividades y juegos con sus hermanas/os mayores.

El programa se propone 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 de Atención Integral a Niños y Niñas Menores de Seis Años de la Sierra Rural (PAIN) 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. El programa 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 los padres y madres y niños y niñas en maneras culturalmente apropiadas. El programa se dirigía a niños y niñas de tres a seis años de edad. Las animadoras atendían a 15 a 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 toma de decisiones comunitaria participativa. No se ofrecieron visitas al hogar ni servicios de educación para padres individuales, aunque los padres asistían a ocasionales sesiones de grupo lideradas por animadoras.

PAIN fue objeto de una evaluación externa detallada que la encontró exitosa en cumplir varios de sus objetivos principales; sin embargo, perdió su apoyo financiero y terminó en 2004.

Otros

- Programa mi Familia y Yo
- Programa Bebitos, Mamá y Papá
- Programa “Mamá, Papá y Yo”
- Programa Aprendo Jugando en el Hogar
- Programa “Papá y Mamá”
- Programa un Parque para los Niños
- Programa la Alegría de Jugar
- Programa “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-PAIGRUMA
- Programa de Cuidado Infantil
- Cunas Municipales

• Uruguay

Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) ¹⁷ 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

¹⁷ En el sitio web <http://www.plancaif.org.uy/>, se encuentran descrito en detalle el Plan CAIF.

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/as desde el nacimiento hasta los 4 años, sus familias y sus comunidades.

El PLAN CAIF está orientado esencialmente a la educación y atención de niños de 2 y 3 años de edad específicamente localizados en áreas sociales con elevados índices de pobreza, procurando aumentar la eficiencia de políticas sociales, proveyéndolos de enseñanza, educación y alimentación, logrando que esté en igualdad de condiciones con sus pares no carenciados al comenzar el ciclo siguiente, a partir de los 4 años.

Existen Centros CAIF de Modalidad Urbana y otra para los Centros CAIF de Modalidad Rural, que integran en un mismo sistema la acción socio-educativa 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 y constituyéndose en un valioso referente comunitario en los puntos de localización.

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.

Buen Comienzo-Promoción de los Derechos Sociales

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 CIDE¹⁸.

El objetivo del programa es favorecer el desarrollo integral de los niños/as en edad preescolar, atendidos por instituciones públicas y privadas que prestan servicios a sectores de población en situación de riesgo social, a partir del (i) fortalecimiento de las capacidades de los padres para promover y acompañar el proceso de desarrollo y aprendizaje de sus hijos; (ii) de la capacitación a un núcleo de personas integrantes de cada una de las Instituciones participantes en el Proyecto para aplicar y transferir la metodología PPH; (iii) la ejecución de los ajustes y adaptaciones que resulten necesarias para adecuar la metodología a la realidad uruguaya; (iv) la realización de experiencias de aplicación de la metodología con grupos de padres en las cuatro instituciones participantes; (v) incrementar el nivel de intercambio y coordinación entre las instituciones participantes del Proyecto.

Este programa lo ejecuta el Plan CAIF-INAU, e inició en el año 1998.

Programa “Nuestros Niños”

Ejecutado por el Departamento de Descentralización, División Promoción Social. El niño en sus primeros años de vida, con su entorno familiar y comunitario, constituye el centro de este programa. El programa tiene 3 líneas de acción: (i) Desarrollo infantil y educación inicial, (ii) Promoción de la comunidad (iii) Fortalecimiento de estrategias de atención a la infancia y promoción de los derechos de niños y niñas de Montevideo.

- **Desarrollo infantil y educación inicial:** su objetivo es promover modalidades de atención no convencionales, de carácter socio-educativo e integral, que abarquen: (a) cobertura y seguimiento nutricional (b) prevención y seguimiento en salud (c) programa pedagógico y de educación temprana (d) apoyo a la familia y al entorno social
- **Promoción de la comunidad:** tiene varios propósitos: (a) promover la identificación y calificación de los recursos humanos de la comunidad (b) apoyar a las Comisiones

¹⁸ Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile

Vecinales en la gestión y administración del Programa a nivel local (c) formar educadores (d) realizar talleres de información, orientación e intercambio de experiencias (e) orientar a las familias y comunidades para el cuidado y educación de los hijos (f) 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: (a) Centros de orientación y estimulación temprana a madres y bebés de sectores marginados (b) Campañas periódicas de difusión y sensibilización de los derechos del niño (c) Generar instancias de coordinación permanente entre educadores del sistema formal y no formal (d) Coordinar acciones en el área de la expresión y la recreación dentro del ámbito escolar en vistas a crear mayores motivaciones en las poblaciones afectadas por la deserción y la repitencia (e) Promover programas de apoyo a la reinserción escolar de niñas/os 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

La Federación de Instituciones Populares de Educación Inicial (FIPEI) brinda atención integral para niños menores de 5 años de los sectores populares. Según datos ANEP/CEPAL la matrícula pública preescolar en Montevideo en 1989 sólo atendía un 37 por ciento de los niños de escasos recursos (17.691 niños) y en el interior del país era sólo del 18 por ciento (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 Administración de Educación Pública (ANEP) y del Fondo de las

Naciones Unidas (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 las instituciones de la Federación, 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. FIPEI hace parte de las instituciones que son 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 etéreo beneficiado son los preescolares de 0 a 5 años de ambos sexos en condiciones de pobreza. La Federación de cubrimiento al 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.

Programa Familia

Tiene como objetivo principal orientar a las familias para facilitar el desarrollo integral de niño desde la concepción hasta los seis 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 desde su concepción hasta los 6

años, a fin de elevar los niveles en la calidad de atención integral de los niños de 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 TV, 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 autogestionarias 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, orientada 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 niño.

CENTRO AMÉRICA Y EL CARIBE

Respecto a la AEPI en la región de Centro América¹⁹ y El Caribe²⁰, 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.

¹⁹ Centro América se divide en los siete países independientes de Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá

²⁰ El Caribe es una región conformada por el mar Caribe, sus islas y las costas que rodean a este mar. La región 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 de esta región del continente 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.

Los informes acerca de la primera infancia en esta región (UNESCO, 2007; Araujo, López-Boo, y Puyana, 2013; Elvir y Asensio, 2006; Van der Laat Alfaro, 2009; Consejo asesor de la primera infancia, Ministerio de Desarrollo Social de Panamá, 2011; FUNDAESPRO, APPEDIBIMI, 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 International 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^a, 2006^b; UNESCO, 2004; UNICEF y CINDE, 2001; Vargas-Barón, 2009; OEI, 2013; Bedregal, González, Kotliarenco y Raczynski, 2007; Mara, 2009; Ministerio de Educación, 2004; Ochoa, Maillard y Solar, 2010; UNICEF, 2012b), permitieron la recopilación de la información que presentamos en la siguiente tabla y pueden ser consultados para ampliación de la información.

- **Costa Rica**

BID, 2013; OEI, 2013; Van der Laat Alfaro, 2009

Hogares Comunitarios

Los 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 a las niñas. Los padres de familia deben pagar una cuota mínima por la atención que se le brinda 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 cuatro 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; son 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 a niñas que reciben educación inicial y estimulación para el crecimiento en los CEN-CINAI.

Centros de Desarrollo Infantil (CDI)

Los Centros de Desarrollo Infantil atienden a niños menores de 12 años que viven en la pobreza extrema y riesgo social. También incluye a la población menor de 7 años y le propicia un desarrollo integral. A los niños, y a las niñas entre 7 y 12 años se les proporciona, 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 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 que debe ser previamente seleccionada.

- **El Salvador**

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

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

El Instituto Salvadoreño de Protección al Menor fue, hasta el 2002, la Institución encargada de generar y coordinar un sistema participativo con cobertura nacional de atención y protección integral de los niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años, que garantice 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, para que estuviera acorde a la Política Nacional para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia del país.

El Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA) es el encargado de la provisión pública de servicios de primera infancia. Lo hace 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, sólo 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)

Los CBI, que 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.

Los CBI atienden a los niños y niñas con edades comprendidos entre los 2 y los 7 años de edad.

Centros de Desarrollo Integral (CDI)

Los CDI cuentan con infraestructura de mejor calidad que los CBI y los niños están separados en grupos según sus edades, son por lo general centros exclusivos del programa.

Los CDI están orientados la atención de los menores de 2 años de edad.

Centros Infantiles de Desarrollo

Los Centros Infantiles de Desarrollo son lugares en los cuales la Asociación 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 los 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 et al., 2011).

- **Guatemala**

Comisión Nacional para la Niñez y Adolescencia, et al., 2008; FUNDAESPRO, APPEDIBIMI, CINDE, FUNDASAL y CANTERA, 2011; BID, 2013

Programa Hogares Comunitarios

El programa de Hogares Comunitarios depende de la Secretaría de Obras Sociales de la Esposa del Presidente (SOSEP). Este programa gubernamental 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:

- 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.

Los *Hogares Comunitarios* ofrecen siete modalidades de atención distintas dependiendo del número de niños inscritos.

Programa de Atención Integral a la Niñez (PAIN)

El 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.

El programa surgió en 1984 y su aplicación empezó en 1986, con el fin de promover el cuidado y educación inicial de los niños guatemaltecos, principalmente indígenas, que viven en condiciones desfavorables en las áreas rurales y urbanas marginales del país. La focalización se realiza a través de la ubicación de los centros.

Se dan 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 1 hora junto con sus madres.

Niños Refugiados del Mundo-APPEDIBIMI

La Asociación para el Desarrollo Integral y Multidisciplinario (APPEDIBIMI) desarrolla una práctica educacional 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 seis aldeas de Nebaj, brindando una atención especial en el aspecto físico y mental, como producto de la violencia; desarrollando con ellos 11 módulos de contenido. Se pretende la capacitación de jovencitas mayahablantes en el cuidado y 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, promovieron una iniciativa de atención a la niñez que comprendió dos acciones básicas: la formación de personal comunitario en asuntos relacionados con la educación y el cuidado de niños y niñas; y la instalación de centros de aprendizaje para niños y niñas, adecuada al contexto de la población indígena y la situación de guerra.

Centros comunitarios infantiles (CECI)-FUNDAESPRO

La Fundación Esfuerzo y Prosperidad (FUNDAESPRO) ha desarrollado una práctica de atención en comunidades urbanas precarias de la ciudad de Guatemala y áreas conurbanas a ésta. 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)

El Programa Tías Maravillosas surge en 1993 como una alternativa de atención a niños indígenas maya-hablantes 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 incommunicados. 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: (i) Área de aprestamiento (ii) Área de lenguaje (iii) Área de matemáticas.

- **Honduras**

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).

El objetivo del programa 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 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 el logro de los objetivos del Programa, su accionar se desarrollará en el marco de tres áreas básicas:

- 1) Fortalecimiento de la familia.
- 2) Mejoramiento de las condiciones de vida del niño, niña y de la familia, (3) Divulgación de los derechos de la niñez.

Respecto al Mejoramiento de las condiciones de vida del niño, niña y de la familia, contemplan dos sub-áreas básicas de trabajo: (i) El cuidado y atención infantil (0 a 11 años) y (ii) La atención a la adolescencia (12 a 18 años).

El cuidado y atención infantil se desarrolla en Centros de Atención Integral a nivel nacional, ofreciendo servicios a los niños y niñas de 0 a 6 años, los cuales son espacios destinados a brindar una serie de estímulos y experiencias a los niños y niñas 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 Pre básica (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 cuatro o seis años de edad. El programa se basa en un enfoque altamente participativo que construye sobre las culturas y patrones de crianza locales.

Personal local capacita a madres guías, y los materiales de capacitación son adaptados a la lengua y las condiciones socioculturales de las comunidades. Materiales de estimulación temprana se fabrican con objetos que cada comunidad consigue, y las actividades de estimulación tienen lugar en el hogar usando elementos comunes en el hogar.

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, de desnutrición y de niños y niñas en riesgo, crónicamente enfermos y con rezagos en el desarrollo. Emplea una estrategia combinada de padres-educación para padres y desarrollo infantil. 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 Centros de Educación Preescolar No Formal (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 socio-económicas desfavorables son los que más necesitan de ella.

Los Centros de Educación preescolar no Formal (CEPENF) tienen un ciclo de diez meses y operan en las áreas urbano-marginales, son atendidos fundamentalmente por voluntarios de la comunidad.

El objetivo de estos centros 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.

Los CEPENF tienen un horario de atención de lunes a viernes en jornada matutina con duración de dos horas y media. Se atienden grupos no menores de 15 niños.

Existen en Honduras diferentes instituciones que implementan los CEPENF, con algunas modificaciones pero siguiendo los mismos objetivos, estas son: Federación Save the Children, Unidad de Servicio de Apoyo-UNISA, Federación Hondureña de Mujeres Campesinas-FEHMUC, Tierra de Hombre-T.D.H., 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

Los Centros Comunitarios de Iniciación Escolar (CCIE), que se concentran en el área rural y tienen una duración de 2 meses, es decir que se ejecuta en los 2 meses de 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, todos ellos debidamente entrenados.

El principal objetivo de los CCIE es ampliar a bajo costo la cobertura del nivel preescolar rural, propiciando al menor de 6 años, al mismo tiempo que 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**

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 la protección de la familia ha sido el Programa de Atención Integral de la Niñez Nicaragüense (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 del Programa Amor, 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 MINED, la entidad internacional Save the Children y la organización de desarrollo nicaragüense CAPRI. Las actividades se desarrollan en el municipio de Ocotal del departamento de Nueva Segovia, con la organización nicaragüense Movimiento Comunal Nicaragüense y la Comisión de Preescolares de la alcaldía de Ocotal.

Centros de Educación Preescolar no Escolarizada-CEPNE

Los CEPNES, 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.

Los CEPNES son una de las modalidades de atención que responden a la realidad social y económica de Nicaragua. Estas modalidades son: (i) Centros de Extensión Preescolar No Escolarizada (CEPNE) (ii) Centros Preescolares Pilotos (iii) Centros Preescolares

Comunales (iv) Preescolares Populares (v) Preescolares Privados (vi) Aulas de Preescolares anexas a otros Centros.

Proyecto Aprendiendo en Casa

Es una experiencia educativa aplicada entre los años 2005 y 2008 en tres municipios, con predominio de población rural y dispersa (Mateare del departamento de Managua, Juigalpa del departamento de Chontales y San Lucas del departamento de Madriz), en coordinación del 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 los genera el propio MINED, con el apoyo de UNICEF. Este programa 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**

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)

Son uno de los principales programas públicos de servicios de primera infancia en Panamá, dirigidos a los niños y las niñas menores de cuatro años de edad, 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, donde 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 los niños, las niñas y las familias que viven en condiciones de pobreza en el ámbito rural, indígena y urbano. La población directa que es atendida a través de este programa son los niños y niñas de 4 y 5 años de edad de los 185 corregimientos más pobres del país.

Este es un programa no formal para atender a los niños y niñas menores de 6 años proporcionando 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.

Los CEFACI son atendidos por promotores o promotoras escogidos entre los padres y madres de la comunidad y capacitados por personal de la Dirección nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación. Para la atención y buen funcionamiento de estos centros fueron creados los Comités de Padres y Madres administradores de los CEFACI, conocidos como los COPAMACE.

Programa de Centros de Educación Inicial Comunitarios (CEIC)

Este programa está dirigido a los niños y las niñas de cuatro a cinco años de edad, que viven en zonas de baja densidad poblacional.

CEIC es una modalidad no convencional en la que la atención a los niños/as en edad preescolar, es realizada en un centro educativo por una promotora seleccionada por la comunidad en la que va a trabajar.

La promotora 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/as 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/as, que incluye cintas de audio, manuales, unidades de aprendizaje, entre otros.

Programa de Educación Inicial en el Hogar (EIH)

Educación Inicial en Hogar es un programa educativo no formal e innovador, se creó para darle respuesta a las necesidades educativas de los niños y niñas menores de seis años que viven en comunidades de pobreza extrema y de mayor dispersión geográfica, donde son inexistentes los Programa de Educación Inicial (Jardín de Infancia o Centro Familiar y Comunitario de Educación Inicial (CEFACEI).

Es un programa educativo dirigido a las familias, para que actúen como agentes educativos de sus hijos e hijas menores de seis años. Este programa viene funcionando desde 1997, en la República de Panamá, pero anteriormente era conocido como Madre a Madre.

La población directa que es atendida a través de este programa son las madres, padres y miembros de la comunidad. La población indirecta que es atendida 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 este programa.

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.

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 la ejecución del mismo.

Programa de Estimulación Precoz

Es un programa del Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE) 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 1 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 1 año y durante 4 horas al día. La atención a los menores de 1 año se hace a través de consultas médicas. En estas salas se provee almuerzo y dos refrigerios.

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.

EL CARIBE Y LAS ANTILLAS

- **Bermudas**

UNESCO, 2010

Programa de desarrollo infantil de Bermudas

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 en inglés). 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 dos 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 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 cuatro años de edad pueden acceder a uno de los diez 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 cuatro 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**

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

Los Círculos Infantiles constituyen modalidades de atención institucional.

Círculo Infantil 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”

El 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**

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 organizaciones vinculadas con el desarrollo, establecieron un Equipo de trabajo de DPI para 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 poder albergar algunos centros preescolares. El Equipo de trabajo estimó que, en los tres 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**

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

Early Childhood Comission

La Comisión de Primera Infancia del Ministerio de Educación (ECC, por sus siglas en inglés), creada en 2003, cumple la función de ente regulador de los servicios públicos y privados de primera infancia en Jamaica.

La Comisión regula los Daycares (0 a 3 años, privados), Infant Schools e Infant Departments (3 a 5 años, públicos), Basic Schools (3 a 5 años, privados con apoyo público) y Prep Schools (3 a 5 años, privados). Los servicios de cuidado en Jamaica regulados por la ECC generalmente tienen instalaciones propias o se encuentran anexos a escuelas e iglesias.

Las funciones de la Comisión de la Primera Infancia de Jamaica vienen estipuladas en la legislación: (i) Asesorar a la Administración, a través del Ministro de Educación y Juventud, en torno a asuntos de política relacionados con el desarrollo de la Primera Infancia, incluidas las iniciativas y medidas destinadas a alcanzar los objetivos nacionales de DPI, (ii) Prestar asistencia en la elaboración de planes y programas en el ámbito del DPI, (iii) Supervisar y evaluar la aplicación de los planes y programas de DPI, y realizar recomendaciones al gobierno (iv) Actuar como entidad coordinadora para racionalizar las actividades de DPI, (v) Convocar consultas con las partes interesadas pertinentes, según proceda (vi) Analizar las necesidades de recursos del sector y realizar recomendaciones en torno a partidas presupuestarias, (vii) 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 (viii) Regular las instituciones de la primera infancia (ix) Realizar estudios relativos al DPI.

Roving Caregivers

Roving Caregiver, que actualmente se adelanta en 5 países del Caribe, tiene como estrategia las visitas al hogar de niños entre 0 y 3 años.

En este programa 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 la salud, higiene y seguridad de sus hijos/as.

Las *caregivers* son madres voluntarias y el programa las entrena antes de que comiencen a atender a las familias. El programa inició en 1996 como un esfuerzo de capacitación a jóvenes que habían abandonado la escuela. 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)

La “Coalición para una mejor crianza” (Coalition for Better Parenting-CBP), 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.

La Coalición lleva a cabo un programa de capacitación de seis meses, a los padres o cuidadores, en un esfuerzo por mejorar los conocimientos y habilidades de las personas involucradas con la crianza de los hijos. También realiza asesorías, remisiones a otros servicios y apoyo técnico para los padres.

<http://www.moe.gov.jm/node/38>

Radio Jamaica (RJR)

Los medios de comunicación es otro socio que trabaja con UNICEF para apoyar y fortalecer la crianza de los hijos en Jamaica.

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.

El programa se puede escuchar en Radio Jamaica 94 FM (o en línea en www.radiojamaica.com) los miércoles a las 8:45 pm con una repetición del programa de los domingos a las 11:45 am.

- **República Dominicana**

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 la Aldea. El desarrollo infantil es atendido tanto por la escuela, que dispone de profesores capacitados y 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 diez a veinte casas unifamiliares, con capacidad para vivir una madre con un grupo de nueve a once niños y niñas. Son viviendas sencillas, con todas las dependencias de una vivienda familiar: dormitorios, sala de estar, comedor, cocina, jardín, etc. Cada Aldea SOS posee áreas recreativas y de deportes. A los menores se les trata de proporcionar un ambiente familiar permanente, donde la madre es la responsable de ese hogar y donde se comparten, tanto las tareas como los afectos.

Centros Infantiles de Atención Integral-CIANI

Los CIANI son coordinados por el Consejo Nacional para la Niñez (CONANI). Este consejo 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, ejecución y 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 los 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) ofrece orientación a nivel comunitario, motivando y concienciando a los adultos sobre el cuidado y desarrollo de los menores.

Los Centros Infantiles de Atención Integral ofrecer 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 e integrando a las familias y a las comunidades.

- **San Vicente y las Granadinas**

UNESCO, 2010

El Programa de Asistencia Sanitaria a la Primera Infancia

El Programa de Asistencia Sanitaria a la Primera Infancia en San Vicente y las Granadinas (ECHO por sus siglas en inglés), que combina servicios sanitarios a la comunidad para niños de 0 a 3 años con servicios de estimulación temprana.

El Programa de Asistencia Sanitaria a la Primera Infancia (ECHO por sus siglas en inglés) es un concepto que desarrolla los servicios de salud materno-infantil ya existentes. El objetivo global de este programa es desarrollar los 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:

- 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.
- Supervisar el desarrollo temprano y la salud de niños pequeños que no tengan un acceso adecuado a servicios de primera infancia.

- **Trinidad y Tobago**

BID, 2013

Early Childhood Care and Education Centers (ECCE)

Los Early Childhood Care and Education Centers (ECCE) del Ministerio de Educación 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 1 año de entrenamiento). Estos perfiles son un requisito que se cumple estrictamente, lo que permite garantizar buena calidad en el capital humano de los centros.

NORTE AMÉRICA

Norte América²¹ se divide políticamente en 3 países soberanos e independientes: Canadá, Estados Unidos y México.

Los informes acerca de la primera infancia en Norte América (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,

²¹ 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.

2010), permitieron la recopilación de la información que presentamos en la siguiente tabla y pueden ser consultados para ampliación de la información.

- **México**

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

Programa de educación inicial-CONAFE

El Programa de Educación Inicial (PEI) del 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 Educación Inicial se dirige a mujeres embarazadas y a padres de niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad 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 la educación prenatal, preparación para ser padres y madres, evaluaciones del niño, estimulación temprana, educación y apoyo a padres, y participación comunitaria. El programa 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 cuatro 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.

El programa se focaliza hacia 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 Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)

El programa provee servicios de cuidado para personas afiliadas al seguro social. Este programa cuenta con uno de los presupuestos más altos de Latinoamérica, lo que le permite mantener un coeficiente de atención muy bajo y contar con una muy buena infraestructura.

Describe como misión la de proporcionar a los hijos(as) 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

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:

- A distancia: a través de las clases por radio y de consultas por teléfono.
- 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), la cual lidera el programa.

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 prestar servicios educativos y de salud designados a familias inscritas en Oportunidades.

Oportunidades 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 dos años de edad. Las poblaciones objetivo son familias urbanas, periurbanas y rurales que están marginadas y que viven en condiciones de pobreza severa. El programa está adoptando cada vez más una estrategia combinada padres-hijos/as 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 dos años de edad, tamizaje y evaluación del niño, educación y apoyo a padres, servicios de atención primaria en salud y servicios de protección.

- **Canadá**

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

Programas Federales

El Gobierno Federal provee los siguientes programas y beneficios:

- Transferencias a personas y los gastos fiscales (Transfers to Individuals and Tax Expenditures), que incluyen:
 - **Beneficio de Atención Universal por Hijo (Universal Child Care Benefit):** El Beneficio de Atención Universal por Hijo (UCCB) se introdujo en 2006 y ofrece un pago en efectivo de \$ 100 al mes a las familias por cada hijo menor de seis años (máximo \$ 1,200 / año por hijo).
 - **Crédito Tributario por Hijos (Child Tax Credit):** El propósito de esta medida es reducir la carga fiscal sobre las familias con niños.
 - **Crédito fiscal por inversión en espacios 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 \$ 10,000 por cada espacio de cuidado infantil creado.
 - **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 siete 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.

- 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 dos son de maternidad y paternidad, y consisten en prestaciones de maternidad para trabajadoras que se encuentran embarazadas o que hayan dado a luz a un niño, y las prestaciones o beneficios de paternidad para los trabajadores elegibles que están cuidando a un niño recién nacido o recién adoptado.
- **AEPI y programas relacionados bajo protección federal (ECEC and Related Programs under Federal Aegis)**, que incluyen:
- 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 de Canadá a adultos recién llegados a Canadá. El programa tiene un componente de cuidado de los hijos, lo que ayuda a 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.
 - 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.

- **Contribuciones federales a los servicios de AIPI para comunidades aborígenes (Federal Contributions to Aboriginal²² ECEC)**, que incluyen:
- Inicitativa de cuidado infantil First Nations²³ e Inuit (First Nations and Inuit Child Care Initiative –FNICCI–): ésta iniciativa apoya la disponibilidad de servicios de cuidado de niños en las reservas indígenas y en las comunidades Inuit.
 - 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 servicios ofrecidos por el gobierno provincial para las personas que viven fuera de las reservas.
 - Programa Head Start para los niños y familias del pueblo First Nations-New Brunswick (First Nations Child and Family Service Head Start – New Brunswick): 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.
 - 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 que sean razonablemente comparables a los de la provincia de residencia o mediante la organización de los estudiantes que viven en la reserva para

²² “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.

²³ 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.

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).

- Programa ‘Aboriginal Head Start’ en comunidades urbanas y del Norte (Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities): este es un programa para el desarrollo integral de la primera infancia para los 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 dónde 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, promoción de la salud, la nutrición, el apoyo social y participación de los padres.
 - Programa ‘Aboriginal Head Start’ en las Reservas (Aboriginal Head Start on Reserve): es un programa de intervención en la primera infancia para los niños, niñas (0 – 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 los niños en el programa 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.
- **Transferencias a Provincias y Territorios (Transfers to Provinces and Territories):** Además del gasto directo y medidas fiscales para las familias, el gobierno federal apoya la atención y educación de la primera infancia (AEPI) a través

de una asignación nominal de las transferencias a las provincias y 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 (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 10 territorios, no se describe la Isla Prince Edward, Nunavut, ni Yukon.

- **Newfoundland and Labrador:** En 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.
- **Nova Scotia:** En Nueva Escocia, el *kindergarten*, llamado primer grado, es de jornada completa en el día para todos los niños de cinco 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.
- **New Brunswick:** En New Brunswick, el *Kindergarten* es de jornada completa obligatoria para todos los niños de cinco años. New 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:** Ontario es la única provincia que ofrece *kindergarten* para niños de cuatro años, llamado *Junior Kindergarten*; el *Kindergarten* para niños de cinco 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 dónde 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:** En 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 en Saskatchewan, incluyen *kindergarten*, *pre-kindergarten (pre-K)* and cuidado infantil regulado. El *Kindergarten* es ofrecido en jornadas de medio día para todos los niños de cinco 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:** En Alberta, *kindergarten* se refiere a cualquier programa educativo en el año anterior al grado 1°; otros servicios o programas para la primera infancia están disponibles para los niños más pequeños. El *Kindergarten* 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 charter y escuelas privadas, y operadores de ECS sin fines de lucro).

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

- **Northwest Territories:** En los territorios de noroeste, 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**

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

Programa Head Start

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 cinco años.

Los programas Head Start proporcionan un entorno de aprendizaje que apoya el crecimiento de los niños en las siguientes áreas: (i) lenguaje y alfabetización (ii) cognición y conocimientos generales (iii) desarrollo físico y salud (iv) desarrollo social y emocional, y (v) enfoques de aprendizaje.

Los programas Head Start 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 de Head Start se han diseñado para que respondan a la herencia étnica, cultural y lingüística de cada niño y familia.

Head Start recalca el papel que desempeñan los padres como los primeros y más importantes maestros de sus hijos. Los programas Head Start establecen relaciones con las familias para apoyar lo siguiente: (i) el bienestar familiar y las relaciones positivas entre los padres y los hijos, (ii) las familias como estudiantes y maestros de por vida, (iii) la participación de la familia durante las transiciones, (iv) conexiones de la familia con los pares y la comunidad, y (v) las familias como defensoras y líderes.

Servicios de HS:

Head Start presta servicios a los niños en edad preescolar y sus familias. Muchos programas Head Start también brindan servicios de Early Head Start, en 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 Head Start ofrecen una variedad de modelos de servicios, dependiendo de las necesidades de la comunidad local. Los programas pueden estar basados en lo siguiente:

- Centros o escuelas donde los niños asisten para recibir servicios de jornada parcial o completa.
- Hogares de cuidado infantil familiar, y/ o

Hogares de los propios niños, donde un miembro del personal los visita una vez a la semana para brindar servicios a los niños y a su familia. Los niños y las familias que reciben servicios en su hogar se reúnen periódicamente con otras familias matriculadas para tomar parte en el aprendizaje en grupos, facilitados por el personal de Head Start.

Más de un millón de niños reciben servicios de los programas Head Start cada año, inclusive los que residen en todos los estados y territorios de EE.UU., 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 Infants²⁴, Toddlers²⁵ and Families

Zero to Three es una organización nacional sin fines de lucro que provee a los padres, los profesionales y los responsables políticos de los conocimientos y del saber-hacer para fomentar el desarrollo temprano de los niños y niñas de 0 a 3 años.

²⁴ Bebés lactantes

²⁵ Niños y niñas de 1 a 3 años de edad

El Centro existe desde 1977, fundado por expertos en el desarrollo infantil y la salud física y mental de los niños 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 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.

El Centro 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.

También tiene 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 forma 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 auto-confianza y el auto control; 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, que describimos en la siguiente columna.

El sitio web del National Center for Infants, Toddlers and Families es:

<http://www.zerotothree.org>

Programa Early Head Start

Early Head Start (EHS), 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 familias de bajos ingresos que reciben ayuda a través de la Asistencia Temporal para Familias Necesitadas (sigla en inglés TANF) o el Ingreso Suplementario de Seguridad (sigla en inglés SSI). Los niños de hogares de acogida o las familias sin hogar también suele 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 en Head Start.

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 de EE.UU. Los objetivos de este programa son (i) promover resultados prenatales saludables para las mujeres embarazadas, (ii) mejorar el desarrollo de los niños de corta edad y (iii) promover el funcionamiento familiar saludable, todos a través de la educación.

El marco del programa Early Head Start incluye cuatro pilares, además de otras tres áreas de importancia: (a) Administración / Gestión, (b) Mejora Continua y (c) los niños con discapacidad

Los pilares son:

(I) El desarrollo del niño, (II) el desarrollo de la familia (III) el desarrollo del equipo de talento humano y (IV) el desarrollo comunitario.

En este sentido, los servicios que el programa proporciona, directamente o mediante remisión, incluyen: (i) Servicios de educación temprana con prácticas evolutivamente apropiadas; (ii) Visitas al hogar, especialmente para familias con recién nacidos; (iii) Educación de los padres y actividades entre padres e hijos; (iv) Servicios de salud mental y

salud integral y (v) 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 Early Head Start están enfocadas en los siguientes aspectos:

(i) Estrategias de Transición: transición entre el ingreso y el egreso de EHS, transición dentro del programa, transición de la familia, transiciones en el desarrollo de los niños; (ii) proceso de convenio de colaboración de la familia; (iii) respuestas a las necesidades de salud mental de los bebés, los niños y las familias (iv) la socialización para los bebés y los niños en la opción del programa basado en el hogar (Home-Based Program); (v) el desarrollo del talento humano del programa.

National Association for the Education of Young Children²⁶

La Asociación Nacional para la educación de los niños pequeños 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:

- Mejorar la práctica profesional y las condiciones de trabajo en educación infantil
- Apoyar los programas para la primera infancia, trabajando para lograr un sistema de alta calidad de la educación para la primera infancia
- Construir una organización de alto desempeño e inclusiva, de grupos y personas comprometidos a promover la excelencia en la educación de la primera infancia para todos los niños.

²⁶ Niños y niñas de 3 a 8 años

Las estrategias y acciones de la Asociación están diseñadas para lograr que (i) 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 formadores 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 (ii) 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 (iii) Todas las familias tengan acceso a los programas de educación para la primera infancia que sean asequibles y de alta calidad, y que participen activamente en la educación de sus hijos como pares reconocidos y respetados (iv) todas las comunidades y 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 National Association for the Education of Young Children, se encuentra información relacionada con publicaciones, oportunidades de desarrollo profesional, recursos sobre política pública, e información sobre los temas prioritarios de la Asociación <http://www.naeyc.org/>

National Institute for Early Education Research

El National Institute for Early Education Research (NIEER), realiza y divulga la investigación para apoyar la educación de la primera infancia de alta calidad y eficaz para todos los niños pequeños.

El Instituto ofrece asesoramiento independiente, basado en la investigación, y asistencia técnica a los responsables políticos, periodistas, investigadores y educadores.

El programa de investigación del Instituto, está dirigido a: (i) proporcionar una visión de excelencia en la educación temprana en términos que sean útiles para la política y comprensibles para el público general; (ii) monitorear y evaluar los progresos nacionales y estatales hacia la educación inicial de alta calidad; (iii) 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; (iv) explicar los costos, los resultados y los beneficios económicos de políticas alternativas.

El sitio web del instituto es: <http://nieer.org/>

Programa *The Incredible Years*

Los programas para padres *The Incredible Years* (Los Años Increíbles), puestos en marcha hace más de 25 años por la Prof. Carolyn Webster-Stratton y sus colegas, con base en Seattle, han sido evaluados rigurosa y positivamente en comunidades situadas en Gales e Inglaterra, además de Estados Unidos. Los programas fueron creados 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”, según el cual los padres discuten videoclips en que 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 problema

EUROPA

En los países del continente europeo²⁷, los servicios de “Early childhood education and care” 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 EAPI 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 EAPI en Europa se organiza en torno a dos modelos principales: en el primero la oferta se realiza en centros integrados, y se estructura en una única etapa para todos los niños en edad preescolar; en el segundo modelo, los servicios de EAPI 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 en la siguiente tabla y pueden ser consultados para ampliación de la información.

²⁷ 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.

Principales modelos de oferta educativa

En los países nórdicos (excepto Dinamarca), Letonia y Eslovenia, los servicios de EAPI se ofrecen solamente 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**

En el caso de 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 EAPI 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 de un niño comienza a los 7 años, tiene derecho a ingresar durante el año en que cumple los 6 si los padres así lo desean. Por último, la educación infantil para niños con necesidades educativas especiales se extiende a dos años, aunque la edad de comienzo de la educación obligatoria para estos niños es de 5 años.

- **Suecia**

En Suecia los ayuntamientos también tienen que ofrecer educación preescolar a todos los niños desde que cumplen 1 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**

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

En cinco 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.

- **Dinamarca**

En 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**

En 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, los niños a partir de los 2 años y medio se incorporan al sistema escolar general (en Francia, a veces desde los 2).

- **Luxemburgo**

En Luxemburgo, donde la escolarización obligatoria comienza a los 4 años, las autoridades locales tendrán, 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 solo los niños mayores (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 de 1 año, la mayoría de los niños no ingresa en la educación infantil hasta los 3 años.

Principales modelos de oferta educativa para menores de 3 años

En lo que se refiere a los niños más pequeños (normalmente los de 0 a 3 años), la situación es compleja y variada, pero, en general, estos países 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, *CODAJE (Commissions départementales pour l'accueil des jeunes enfants)*, 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 de los niños de esa edad encuentran plaza en centros de atención como las guarderías municipales, que tienen una matrícula casi completa en educación infantil.

- **Austria**

En Austria existe 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**

En 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)**

En el Reino Unido 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 libres. 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, los estándares de calidad establecidos para el aprendizaje y la atención a niños de 0 a 6 años.

- **Países Bajos (Nederland)**

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 madres que trabajan. Uno de los objetivos políticos del gobierno central es que los niños desfavorecidos participen en la EAPI 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 EAPI de los menores de 3 años son extremadamente bajos.

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 madres que trabajan. Uno de los objetivos políticos del gobierno central es que los niños desfavorecidos participen en la EAPI desde los 2 años.

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 sólo abren a media jornada, mientras que algunas escuelas también 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 EAPI, 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 EAPI puede también extenderse a las tardes, noches y fines de semana, 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 EAPI flexibles, como por ejemplo, Lituania, donde el plan de desarrollo de la EAPI 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.

Hay dos países que tienen un sistema mixto. En Malta, los centros de EAPI 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 EAPI

- **Bélgica**

En Bélgica (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**

En 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, etc.).

- **Países Bajos**

En los Países Bajos, la política del gobierno con respecto a la EAPI 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 EAPI. Las autoridades municipales deciden tanto la estrategia como los medios que han de utilizarse en estos casos.

- **Portugal**

En Portugal existen centros destinados específicamente a los niños desfavorecidos, financiados por el gobierno y que ofrecen servicios de EAPI, como los Centros Sociales de Solidaridad. Además, la figura del mediador socio-cultural, de reciente implantación, ayuda a la integración escolar y general de niños inmigrantes y pertenecientes a minorías étnicas.

- **Irlanda**

En Irlanda el perfil socio-demográfico de la zona es una 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**

En Hungría, desde 2008 los niños en situación de desventaja (generalmente definidos en función de la condición económica y educativa de sus padres) también tienen prioridad en el acceso a la EAPI, 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 *bölcsőde* (guardería). Los profesionales y voluntarios implicados en el *Biztos kezdet* ayudan en tareas de atención infantil y asistencia social y sanitaria.

- **España**

En España se observa 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 el Reino Unido (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 familias más necesitados, como los pertenecientes a minorías étnicas, los desempleados, las personas con discapacidad, los progenitores adolescentes y cabezas 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 los niños y niñas de 1 a 6 años

La Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) (2009) describe, respecto a la oferta educativa para los niños y niñas en Europa, 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 EAPI.

Tamaño de los grupos y ratios

Las ratios de personal constituyen uno de los factores más determinantes con respecto a la calidad. Pueden establecerse de dos formas: fijando ratios máximas 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 son pequeños; el número de niños 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 de niños pequeños 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 sólo en Estonia, Finlandia, Irlanda, Islandia y Letonia las ratios son 1 adulto por cada 12 niños, o incluso menores. 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, los 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 Prekmurie la comunidad gitana organiza sus propios servicios de EAPI, que pueden contar con personal gitano o no.

La situación es muy diferente con 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 diez 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 de niños relativamente grande. 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.

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 EAPI 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.

Normativa sobre permisos por maternidad o paternidad en países de Europa (EACEA, 2009, p. 95-97)

- **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 madres 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 1 año recibe una prestación si está desempleado o en excedencia por cuidado de hijo. Desde el 1 de enero del 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 1 año. Sin embargo, no se concede el subsidio 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 1 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 apoyo 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 queda 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 (*pappamånader*). 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 también 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 tres 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 tres 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 tres años. Los padres que deciden educar a sus hijos ellos mismos también tienen derecho a ayudas económicas específicas.

OCEANÍA

De Oceanía²⁸, se presenta los servicios de Australia y una experiencia de Nueva Zelanda. En Australia existen diferentes tipos de servicios de Early Childhood Education and Care (atención y educación a la primera infancia) y usualmente están asociados con diferentes estándares de regulación y financiación (Commonwealth of Australia, 2011).

Los informes acerca de la primera infancia en Oceanía (Commonwealth of Australia, 2011; Oates, 2010), permitieron la recopilación de la información que presentamos en la siguiente tabla y pueden ser consultados para ampliación de la información.

- **Australia**

Commonwealth of Australia (2011; Oates, 2010)

Commonwealth approved services – servicios aprobados por el Gobierno

La mayoría de la asistencia del cuidado infantil lo provee el gobierno por medio de pagos a familias que les ayude con los costos de los servicios de cuidado aprobados (*Commonwealth approved services*):

- **Long Day Care (LCD)**: es un centro basado bajo 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)**: estos servicios son apoyados y administrados por redes de cuidadores quienes proveen un cuidado flexible y actividades de desarrollo en sus propias casas para niños de otras personas.

²⁸ Oceanía es un continente insular de la Tierra 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

- **Outside School Hours Care (OSHC):** provee cuidado principalmente para niños de escuela primaria, antes o después del horario escolar y en las vacaciones.
- **Occasional Care (OC):** centro que provee cuidado flexible de los 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):** disponible para familias que no tiene 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 es que: (i) los familiares o el niño(a) tienen una enfermedad o una discapacidad, (ii) porque viven en zonas rurales o alejadas o (iii) porque la familia ha tenido muchos hijos.

Pre-school / Kindergarten

En Australia el preescolar también se conoce como *kindergarten*. Allí, la educación preescolar no es obligatoria. Las familias pueden decidir voluntariamente llevar a los niños al *kindergarten*. La mayoría de los niños australianos ingresan al *kindergarten* un año antes de ingresar a la escuela, mientras que los niños de comunidades indígenas pueden acceder dos 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 distribuidas a través de una gama de modelos: integrados con los entornos escolares (públicos y privados), integrados 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 jurisdicciones que ofrecen programas gratuitos de preescolar.

Other DEEWR funded services – Otros servicios financiados por el DEEWR

Otros servicios, conocidos como Budget based funded (BBF) services, son financiados por el Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales (Department of Education, Employment and Workplace Relations). Estos servicios 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 a condiciones de pobreza. Los servicios BBF incluyen:

- **Multifunctional Aboriginal Children’s Services (MACS):** 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”, programas nutricionales y/o programas de crianza.
- **Mobile child care services:** Los servicios de esta modalidad consisten en visitas a áreas rurales y remotas. Provee sesiones flexibles para los niños que incluyen playgroups, 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:** En estas “grupos de juego” se desarrollan actividades educativas y de socialización culturalmente relevantes para la comunidad local.

El objetivo de las actividades educativas y sociales es preparar a los niños para el Pre-school, la escuela y las relaciones en la comunidad. Los playgroups también promueven actividades para que las familias se apoyen y compartan experiencias.

- **Indigenous outside school hours care and enrichment programs:** esta modalidad ofrece cuidados para los niños y adolescentes indígenas en edad escolar. Los

“enrichment programs” operan en espacios comunitarios y ofrece cuidado supervisado, actividades organizadas, centros de tareas y servicios de nutrición.

- **Crèches (including JET crèches):** (Guaderías) 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, habilidades e intereses con el fin de tener un desarrollo culturalmente apropiado en el juego y el aprendizaje.

Antes del 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: Ofrece educación y cuidado flexible para la primera infancia a las familias que viven en zonas rurales y en comunidades remotas con población dispersa. Este servicios pueden incluir OSHC, LDC, OC, mobile multipurpose services, on-farm care, multi-sited child care y overnight care.

Las semanas, horas y días que opera el servicio se programan con los padres que usan el servicio. Los programas de *innovative services* se ofrecen a familias y comunidades donde los programas convencionales no logran cubrir o solucionar las necesidades de la comunidad.

Playgroups²⁹

Los playgroup consisten en sesiones informales, donde las madres, padres, abuelos, cuidadores, niños y bebés se reúnen en un ambiente relajado.

²⁹ 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.

Estas reuniones o sesiones son organizadas y administradas por los 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.

Los Playgroup se realizan en cualquier lugar que sea 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 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

La Triple P (Positive Parenting Program, Programa para Padres Positivos) 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 serios problemas de conducta, emocionales y evolutivos en los niños mediante el aumento de los conocimientos, las habilidades y la confianza en sí mismos de los padres.

Comprende cinco 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 comunicación, 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.

El Positive Parenting Program 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.

También 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, cólera 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 (i) combina enfoques universales y específicos de manera tal que las familias con situaciones más complejas puedan recibir un apoyo más intensivo, (ii) aplica el principio de “intervención mínima suficiente”, intentando adaptar el nivel de apoyo a las necesidades de las familias, (iii) tiene múltiples grados de intensidad: los cinco niveles de intervención utilizan principios coherentes de crianza positiva, (iv) emplea esquemas flexibles de administración: se puede ejecutar en grupos grandes o pequeños, individualmente, por teléfono y como programa de autoayuda, (v) adopta un marco autorregulador donde los padres establecen sus propios objetivos (vi) trabaja en diferentes culturas (vii) cubre una amplia franja de edad, desde la primera infancia hasta la adolescencia (viii) es sumamente rentable y (ix) posee un sistema estandarizado de formación y cualificación para los profesionales.

• Nueva Zelanda

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, en base a la filosofía tradicional maorí respecto al desarrollo infantil y los objetivos de la crianza. El nombre alude también al entorno nutriente del seno materno y 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 “capacitación” de los educadores se basa en la cultura maorí y cubre cinco 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. Respeto los principios del *Te Whaariki*, 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 las comunidades tanto urbanas como 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 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, relacionándolos 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.

SURAMÉRICA

- **Chile: Chile Crece Contigo**

En Chile, en el año 2009 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” (Ochoa, Maillard, & Solar, 2010; Chile crece contigo, Diciembre, 2012).

El programa nacional del mismo nombre, tiene como objetivo acompañar el proceso de desarrollo de los niños y niñas que se atiendan en el sistema público de salud, desde su primer control de gestación y hasta su ingreso a pre-kinder 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 niñas que presentan situaciones de vulnerabilidad (Ochoa, Maillard, & Solar, 2010; Chile crece contigo, Diciembre, 2012).

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 niñas un 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 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 (Chile crece contigo, Diciembre, 2012).

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 que el desarrollo infantil es multidimensional y, por tanto, simultáneamente influyen aspectos biológicos, físicos, psíquicos y sociales del niño y 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 en las que se aplica la modalidad

Desde la gestación hasta los 4 años.

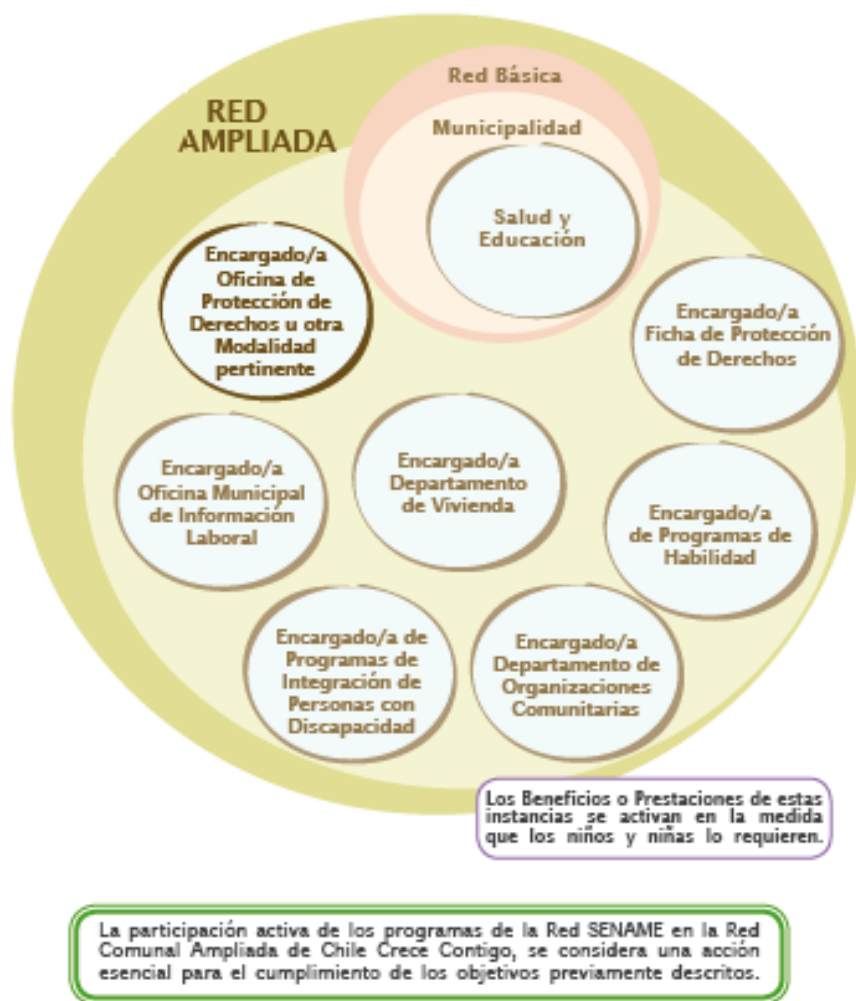
Actores

- **Ministerio de Salud (MINSAL):** Tiene la responsabilidad de apoyar el desarrollo biopsicosocial del niño o 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 los 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)**

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):



Gráfica 2.1. Componentes del programa Chile Crece Contigo.

- 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.

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 a 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.

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 prestaciones.

- Mejorar el acceso y 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 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: <http://www.crececontigo.gob.cl/>

-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.

CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

• El Caribe: Roving Caregivers

La experiencia Roving Caregiver es un programa trascendental de la Fundación para el Desarrollo de la Niñez del Caribe (en inglés 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 la familias sobre los aspectos de salud y cuidado infantil e inició en 1996 como un esfuerzo de capacitación a jóvenes que habían abandonado la escuela,

tiempo después, este se transformó en un estudio piloto que produjo la primera generación de caregivers (UNESO, 2007; Spiker & Gaylor, 2012; Foundation for Development of Caribbean Children, 2011; Global Child Development Group, s.f.).

- **Caribe (Santa Lucía, Granada, 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, que son realizadas por agentes o jóvenes capacitados, una vez por semana, con el fin de desarrollar con los niños y las niñas y sus padres de familia (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 motivadas a repetir estas actividades con los niños diariamente hasta la siguiente visita. Las madres reciben también orientación sobre la 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 como 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 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

No especifica.

- **Cuba: Educa a tu Hijo**

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: 1. La vía institucional y 2. La vía no institucional. La primera modalidad es realizada en centros de atención (Círculos Infantiles y Aulas de Preescolar), y la segunda modalidad 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 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”, el cual está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, de la misma manera que los son los Círculos Infantiles y las Aulas de Preescolar.

Este programa, fue antecedido por una importante experiencia realizada en Cuba, que se preocupaba por hallar alternativas que permitieran preparar a la educación, a los niños y niñas de 5 a 6 años que vivían en zonas rurales y de difícil acceso y en donde las escuelas no contaban con un grado de preparación preescolar (Centro de referencia Latinoamericano 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 cero a seis años de edad.

Su aplicación ha sido tan importante, que en el año 2002, el programa ofrecía una cobertura a un 70,9% de la población infantil cubana de cero a seis 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 los 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), que 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).

Modalidad(es)

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:

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.

- **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.
- **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.

Edades en las que se aplica la modalidad

Está dirigido a todos los niños y niñas de 0 a 6 años que no asisten a instituciones de educación infantil.

Actores

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.

El programa está conformado por:

- **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.
- **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.

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.

- **Grupos coordinadores:** Los Grupos Coordinadores del Programa funcionan en los diferentes niveles y con determinadas funciones:
- **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.

- **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.
- **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.
- **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.

Contextos

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.

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.

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.

Estrategias

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.

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 movilizadores 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:

- Cooperar en la búsqueda de personal que oriente a la familia.
- Promover y realizar diferentes acciones para el desarrollo infantil (culturales, deportivas, recreativas, sanitarias, entre otras).
- Aportar locales para la realización de actividades con los pequeños.
- Promover la confección de juguetes y materiales a bajo costo.
- Estimular la participación de las familias en las acciones educativas del Programa.

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.

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.

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.

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.

Recursos

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.

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.

Materiales

El soporte pedagógico del Programa Social de Atención Educativa se presenta en 9 folletos bajo el título “Educa a tu Hijo”.

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. 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.

Dinámicas

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.

Evaluación de la modalidad

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.

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.

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:

- La evaluación sistemática.
- El diagnóstico del nivel de desarrollo y preparación alcanzado por los niños y niñas al ingresar al Primer Grado de la Escuela Primaria (básica).
- Monitoreo del Programa “Educa a tu Hijo”.

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.

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:

- El desarrollo alcanzado por los niños.
- La preparación de la familia para estimular el desarrollo de sus hijos.
- El conocimiento y participación de la comunidad en el Programa.

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.

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.

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:

- se preocupan más por su alimentación y descanso (70%, 84%, 88%);
- conversan más con ellos y los escuchan (66%, 72%, 82%);
- también juegan con ellos y le dan un gran valor al juego (64%, 70%, 85%);
- se preocupan por llevarlos de paseo (42%, 61%, 75 %);
- interactúan más con otras familias acerca de cómo educar y lograr el desarrollo de sus hijos (52%, 75%, 82%).

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.

Dificultades

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.

Recomendaciones

Otorgadas por los documentos:

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.

Continuar el fortalecimiento de la vía no institucional como efectiva para lograr la educación de los niños cubanos desde las primeras edades implica:

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Sistematizar y enriquecer las campañas de divulgación en todos los niveles, utilizando para ello diferentes vías, por ejemplo, los medios de difusión masiva.
- Mantener y perfeccionar el sistema de seguimiento y evaluación de los resultados del Programa como vía esencial para elevar de manera permanente su calidad.

- 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.
- Continuar promoviendo diferentes formas de estimulación, especialmente a promotores, ejecutores y las propias familias.
- Sistematizar y divulgar las mejores experiencias para establecer las regularidades y particularidades de esta modalidad.
- Continuar documentando e intercambiando la experiencia del “Educa a tu Hijo” con otros países de América Latina y el Caribe.

Referencias

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

- **Panamá. Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial – CEFACEI**

Los Centros Familiares y Comunitarios de Educación Inicial – CEFACEI 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, 2000).

Este programa inició en el año 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, 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 ha logrado algunos avances con 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, 2000; OEI, s.f.)

Modalidad(es)

Familiar-comunitario, no formal: “Este 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 que es atendida a través de este programa son los niños y 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, 2000; OEI, s.f.).

Actores

“Estos centros familiares y comunitarios son atendidos por promotores o promotoras (actores educativos) escogidos entre los padres y 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, quienes son 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 organismo internacional, 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 a través del programa de Orientación Familiar (cada año).

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

Este programa, fue creado en 1980, es coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social y se caracteriza como uno de los programas públicos principales que ofrecen servicios para atender a la primera infancia en Panamá, beneficiando a una población muy vulnerable, los niños con necesidades educativas especiales (Araujo, López-Boo, & Puyana, junio 2013). .

Modalidad (es)

Institucional.

Edades en las que se aplica la modalidad

Menores de 5 años, con necesidades educativas especiales.

Actores

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.

Contextos

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.

Componentes

Componentes de los principales programas públicos (Araujo, López-Boo y Puyana, junio 2013).

Institución	Ministerio de Desarrollo Social	Instituto Panameño de Rehabilitación Especial
Programa	Centros de Orientación Infantil y Familiar	Programa de Estimulación Precoz
Componentes		
Servicios de cuidado	Cuidado en centros. Sólo para madres trabajadoras.	Trabajo especializado en centros propios del programa o en salas especiales del COIF. Dos turnos de 4 horas diarias cada uno. Atención a menores de 1 año a través de consultas médicas.
Servicios de alimentación	El programa brinda almuerzo y 2 refrigerios al día.	En los centros se provee almuerzo y 2 refrigerios. En las consultas no se ofrecen alimentos.
Seguimiento nutricional	La maestra pesa y mide a los niños cada 3 meses. La información se sistematiza, es analizada por los nutricionistas y se entrega a los padres.	Se mide y pesa a los niños 3 veces por año. Los datos se guardan y se utilizan para dar orientación a los padres.
Entrega de suplementos	Se provee hierro cuando es necesario.	Se provee medicina desparasitante de manera anual y alimentos fortificados.
Apoyo a los padres	Se realizan charlas mensuales en el centro sin el niño presente, en las que se trabajan temas de crianza, salud, nutrición y aprendizaje.	Se realizan sesiones de trabajo mensuales con los padres para entender su rol en el desarrollo de sus hijos.



Estrategias

El programa busca enfocarse en la población de escasos recursos y las madres trabajadoras con hijos que tienen necesidades educativas especiales.

Recursos

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.

Institución	Ministerio de Desarrollo Social	Instituto Panameño de Habilitación Especial
Programa	Centros de Orientación Infantil y Familiar	Programa de Estimulación Precoz
Gastos Totales (2010)	US\$939.143,4	US\$1.752.963,0
Gastos administrativos	0,0%	1,6%
Materiales	33,5%	4,0%
Alimentación	10,2%	2,1%
Salarios	14,3%	91,6%
Infraestructura / Mantenimiento	42,0%	0,4%
Capacitaciones	0,0%	0,3%
Costo anual por niño (2010)	US\$257,1	US\$25,9*
Ingresos totales (2010)	US\$939.143,4	US\$1.752.963,0
Tarifa pagada por las familias	Los padres pagan entre US\$0,5 y US\$20,0 con un promedio de US\$8,0	No deben realizar ningún pago

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 y Puyana, junio 2013).

Institución	Ministerio de Desarrollo Social	Instituto Panameño de Habilitación Especial
Programa	Centros de Orientación Infantil y Familiar	Programa de Estimulación Precoz
Calidad		
Lugar donde opera	- Centros exclusivos del programa - Instalaciones anexas a escuelas e iglesias - Centros comunitarios	- Centros de salud - Centros exclusivos del programa - Salas anexas a centros del COIF
Estándares	Se cumple la regulación en términos de amoblamiento y dotación. No se cumplen los estándares sobre las áreas al aire libre y espacios de juego. No se posee regulación en términos de espacio mínimo por niño.	Faltan estándares en términos de amoblamiento y lugares al aire libre. No se posee regulación en términos de espacio mínimo por niño. Monitoreo de los centros cada 4 meses.
Perfil del personal	Maestros: el perfil mínimo profesional para contratación no se cumple por problemas de recursos humanos. En promedio, tienen 3 años de educación superior.	Estimuladoras: deben ser licenciadas en educación con especialización en educación especial. Trabajan en grupos itinerantes.
	Maestros asistentes: en promedio no han terminado el bachillerato.	Educadoras: educación técnica de 3 años o título en educación especial. Auxiliares: sin requisito de perfil profesional mínimo. Se busca emplear a personas con discapacidades.
Coefficientes de atención (niños por adulto)	3,5 entre 0 y 1 años 4,5 entre 1 y 2 años 6,8 entre 2 y 4 años 25,0 entre 4 y 6 años	12,0 entre 0 y 1 años 7,5 entre 1 y 4 años
Compensación mensual	N/D	US\$700,0 para estimuladoras US\$560,0 para las educadoras US\$400,0 para las auxiliares

Dinámicas

- 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 dos 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 tres 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, donde 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.
- Los COIF cumplen una función reguladora frente a los jardines infantiles privados de Panamá.

Evaluación de la modalidad

Logros: 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.

Dificultades

- 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.

Referencias

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

NORTE AMÉRICA

- **Estados Unidos**

Head Start

Desde el año 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 niñas en edad preescolar más desfavorecidos, con el fin de compensar la desigualdad de las condiciones sociales y/o económicas. Es así, como en 1965, la “Oficina de Oportunidades Económicas del Departamento de Desarrollo Infantil de Estados Unidos (EE.UU.), 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 el año 1977, durante el gobierno de 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 Haed Start y para octubre de 1998, el programa Head Start 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 el año 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, 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” (U.S. Department of Health and Human Services; Office of Head Start (OHS); U.S. Government, 2013).

En el año 2009, el gobierno de Obama, aplicó una “Ley de Reinversión y recuperación para disponer de 64.000 cupos en el programa Early Head Start y Head Start. “Actualmente, Head Start es dirigido por la Administración para Niños y Familias (ACF) en el Departamento de Salud 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 EE.UU.

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 (U.S. Department of Health and Human Services; Office of Head Start (OHS); U.S. Government, 2013).

En la siguiente tabla, se resume algunos aspectos importantes, que caracterizan a esta experiencia.

Modalidad(es)

- 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.

Edades en las que se aplica la modalidad

- “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 cinco 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).

Actores

Padres de familia de los niños y 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.

Contextos

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 EE.UU., incluyendo comunidades indígenas, nativos de Alaska, familias de migrantes y trabajadores de temporada.

Componentes

El programa Head Start 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 cinco dominios esenciales en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los cinco 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 debe tener en cuenta las áreas que son 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.

Estrategias y recursos

- Estado de salud físico.
- Conocimiento y práctica en salud.
- Habilidades motoras gruesas y finas.
- Relaciones de interacción social.
- Concepto de sí mismo y autoeficiencia.
- Autorregulación.
- Salud Emocional y comportamental.

Enfoques de aprendizaje:

- Iniciativa y curiosidad.
- Persistencia y atención.
- Cooperación.

Expresión artístico-creativa:

- Música.
- Danza y movimiento corporal.
- Arte.
- Drama.

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.

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.

Estrategias básicas para promover la preparación escolar

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):

- a) “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”.

- b) La realización de una evaluación y análisis de datos, por lo menos tres 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 dos 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) (i), en su versión modificada refenciado en U.S. Department of Health and Human Services; Office of Head Start (OHS); U.S. Government, 2013).
- c) Proporcionar entrenamiento de aprendizaje temprano al personal a través de las opciones y la configuración del programa.
- d) El establecimiento de planes de bienestar individualizados que promuevan el desarrollo saludable para todos los niños y las niñas participantes del programa.
- e) 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.

Recursos

La oficina de los recursos de Head Start (OHS) se puede clasificar en cuatro tópicos:



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.

Dinámicas

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).

Buenas prácticas

No reporta.

Evaluación de la modalidad***Logros***

- Según el informe final Head Start Research: Head Start Impact Study, realizado en el año 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 (3) años, lo que refiere un aumento en las habilidades sociales (mejoramiento del ámbito social-emocional) y enfoques positivos para el aprendizaje, finalizando los cuatro (4) años de edad.
- En relación al componente de salud, se observa mayores efectos en la recepción de la atención odontológica.
- 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.
- 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.
- Mayores beneficios a la población de primera infancia que habita zonas rurales.

Dificultades

No reportan.

Recomendaciones

No reportan.

Referencias

- 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).

Como se mencionó anteriormente, Head Start, ofrece sus servicios en diversas zonas de EE.UU., por lo tanto, en la siguiente página se describirán de manera general algunos de los programas que se inscriben en este proyecto:

- Unidad de Servicios de Oportunidad Migrante
- Benton Franklin Head Start
- Asociación DE Servicios Infantiles Chelan-Douglas
- Tribus Confederadas de Colville
- Centro de Cuidado Infantil Comunitario (CCIC)
- Tribus Confederadas de la Reserva Chehalis
- Centro de Educación Denise Louie
- Servicios a la Familia del Condado de Grant
- Centro de Desarrollo Infantil First A.M.E.

- Colegio Head Start Lower Columbia
- Tribu Lower Elwha Klallam
- Migrant and Seasonal Head Start
- Hogar de Vecindario
- Tribu Indígena Nisqually
- Servicio Educativo Puget Sound
- Quileute Head Start
- Escuelas Públicas de Seattle
- Colegio Skagit Valley
- Tribu Indígena de Skokomish
- Head Start
- Early Head Start en el Condado de Snohomish

Programas de Head Start

UMOS (United Migrant Opportunity Services Inc.) es financiado por el Departamento de Salud y Servicios Humanos (DHHS) a través de la Oficina de Head Start (OHS). Las operaciones de UMOS también se financian como una agencia delegada de las Comunidades y Consejeros Escolares (CCE). Los servicios de esta unidad consisten en la prestación de servicios Migratorios a los niños migrantes y a sus familias.

Corresponde a un programa preescolar que ofrece el desarrollo de actividades preescolares apropiadas para los niños y niñas más pequeños, brindando una oportunidad para que los padres se involucren en su educación.

La atención se centra en la preparación de los niños y niñas entre los 3 y 4 años para el *kindergarten*, apoyando al bienestar y el desarrollo social y emocional.

El programa Nespelem Head Start se encuentra en el campus principal de la agencia de las Tribus Confederadas de Colville en Nespelem, WA. Los niños y las niñas y sus familias, que asisten al programa, son representantes de una diversa comunidad cultural y lingüística.

Algunos de los idiomas más representativos en este programa son: nselxcin, Amxcin, nimipu e inglés.

Es un programa financiado por el gobierno federal que atiende a niños y niñas de bajos ingresos y sus familias a través de programas preescolares de alta calidad; además, ofrece servicios integrales para la población infantil y sus familias, sin ningún costo. El CCIC es el delegado de Head Start en el Condado de Whitman, que ofrece programas en Pullman, Colfax y Washington. En Pullman se ofrece sesiones de preescolar de medio tiempo, tanto en la mañana como en la tarde, de lunes a jueves y con una clase de todo el día, de lunes- viernes. El resto de los sitios ofrecen sesiones de medio tiempo, de lunes a jueves.

Se ofrece tutorías y orientación para cumplir con las metas de educación de la comunidad.

Es un programa basado en la comunidad financiado con fondos federales que atiende a niños y niñas de tres a cinco años de edad y sus familias, que se encuentran en situación de pobreza.

Los servicios Familiares de Head Start ofrecen un plan de estudios completo en preescolar con personal calificado, servicios de alimentación, transporte, exámenes de salud y apoyo familiar a los niños y las niñas de 3 a 5 años que se encuentran en los centros de Moses Lake, Ephrata, Soap Lake y Grand Coulee. En el programa se evalúa el progreso de cada niño tres veces al año.

Es un programa nacional de desarrollo de la primera infancia que promueve la preparación escolar al mejorar el desarrollo social y cognitivo de los niños y las niñas a través de los servicios en educación, salud, nutrición, de aspecto social, entre otros, a la población infantil inscrita y a sus familias. Cada centro de Head Start invita a los padres a participar en el aprendizaje de sus hijos y también los apoya en el proceso de encontrar recursos para avanzar hacia su propia educación, alfabetización y empleo.

Es un programa integral de desarrollo infantil diseñado para ampliar la preparación escolar de los niños y niñas entre las edades de 3 a 5 años.

Es un programa de atención integral a la primera infancia que ofrece servicios en educación, salud, nutrición, fijación de metas familiares y apoyo en situaciones relacionadas con la atención prenatal. Los niños y las niñas cuentan con estimulación del desarrollo en las áreas de educación y en aspectos sensoriales (como la visión y la audición). Además, la población infantil que presenta sospecha de retraso en el desarrollo se remite al Distrito Escolar de Port Ángeles para una evaluación.

El programa Migrant Head Start temporada (MSHS) proporciona servicios de atención integral a los niños y niñas pertenecientes a familias de trabajadores agrícolas migrantes y temporales. El programa centra el cuidado infantil en los ámbitos de nutrición, salud y participación de los padres en todas las áreas del desarrollo: social, emocional, cognitivo y físico. La edad de los niños en el programa de Head Start Migrante y Temporal oscila entre un mes y cinco años de edad.

Los programas de Head Start en las Escuelas Públicas de Seattle cumplen ofrece programas de atención integral de medio tiempo o tiempo completo a los niños y niñas entre los tres y cuatro años de edad.

Este programa es gratuito y ofrece servicios de desarrollo integral infantil para las madres embarazadas y/o niños de cero a cinco años de edad de familias de bajos ingresos.

En Skokomish Start se ofrece una gama de servicios personalizados en las áreas de educación y desarrollo en la primera infancia. Toda esta gama de servicios es sensible y apropiado para cada uno de los niños y niñas beneficiados y sus familias, apoyando al desarrollo patrimonial, étnico, cultural y lingüístico.

Este programa es gratuito y financiado con fondos federales que provee estimulación temprana para el desarrollo integral para la población de primera infancia y servicios de apoyo a los padres de familias de bajos ingresos.

Este programa ha proporcionado educación preescolar de alta calidad a niños y niñas entre los 3 a 5 años, quienes participan en un programa integral que incluye actividades de

alfabetización y experiencias sociales y emocionales para promover un desarrollo saludable.

La atención integral se ofrece a niños y niñas de 3½ a 5 años de edad. El programa ofrece una gama de servicios personalizados en las áreas de educación y desarrollo en la primera infancia, medicina, salud dental, salud mental, nutrición y participación de los padres.

A parte de los servicios de atención integral a la primera infancia, en el ámbito de educación se cuenta con docentes calificados que trabajan con los padres para diseñar planes individuales de aprendizaje con cada uno de los niños y las niñas. Se anima a los padres a participar como voluntarios en el salón de clases para extender el aprendizaje y el crecimiento de sus hijos en casa.

El programa ofrece clases a la población de primera infancia cuatro días a la semana. Además, incluye servicios de nutrición, de apoyo a la familia, transporte, servicios de salud general y mental a los niños y las niñas indígenas que pueden participar.

- **México: Proyecto Trabajando juntos**

El programa de Educación Inicial a Distancia por Radio y Teléfono “Trabajando Juntos” 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 preescolar 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 (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999).

Cuando ya se tiene conformada la población objetivo, se realizan los grupos en cada escuela primaria para desarrollar las sesiones presenciales cada 15 días, reuniones en las que 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 de familia (incluyendo a las madres) para ser llevadas a la radio y contestadas por especialistas en la materia” (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999).

En las reuniones presenciales también se les entrega a los participantes unas guías de padres de familia y niños que se utilizan en sesiones posteriores. “Es importante señalar que durante el tiempo 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 diseñadas especialmente para ellos, que se diseñan y desarrollan conforme a un manual de actividades deportivas (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999).

Modalidad(es)

Familiar y 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 (4) temas específicos: pedagogía, salud, socialización y generales.

1. Pedagogía: “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).
2. Salud: “Para que los niños y las niñas adquieran hábitos de higiene personal y sana alimentación” (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999).
3. Socialización: “Para lograr 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:

1. **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: (i) pedagógicas, (ii) de socialización, (iii) de salud.

Las actividades a distancia se complementaban con las sesiones de interacción radio-teléfono. A través del teléfono, las madres planteaban 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.

2. **Presencial:** a través de intercambios de experiencias con las madres y los niños, cada quince 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 vídeo 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 a 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 cinco 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.

Buenas prácticas

No reporta.

Evaluación de la modalidad

Logros: El proyecto refiere que la población beneficiada en total ha sido: 350 padres de familia, directamente y 1750, 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 forma 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 a los programas de radio y si les resultan interesantes las actividades que se realizan en las sesiones presenciales (Universidad Autónoma de Nuevo León, 1999).

Recomendaciones

No reporta.

Referencias

No especifica.

Capítulo 3

PANORAMA NACIONAL

La base documental sobre la que se construye el panorama nacional que aquí presentamos, está conformada por documentos de carácter oficial, académico e investigativo, de los últimos 10 años. En la tabla 3.1 se presenta el listado de los documentos consultados para esta sistematización.

Tabla 3.1. Base documental del nivel Nacional

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
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.	Ministerio de Educación Nacional 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 socio-económica: 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.	Ministerio de Educación Nacional	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.	Ministerio de Educación Nacional	2011
21.	Cartografía Social Pedagógica de Saberes, Prácticas y Necesidades de Agentes Educativos en Primera Infancia.	Ministerio de Educación Nacional 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.	Ministerio de Educación Nacional	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

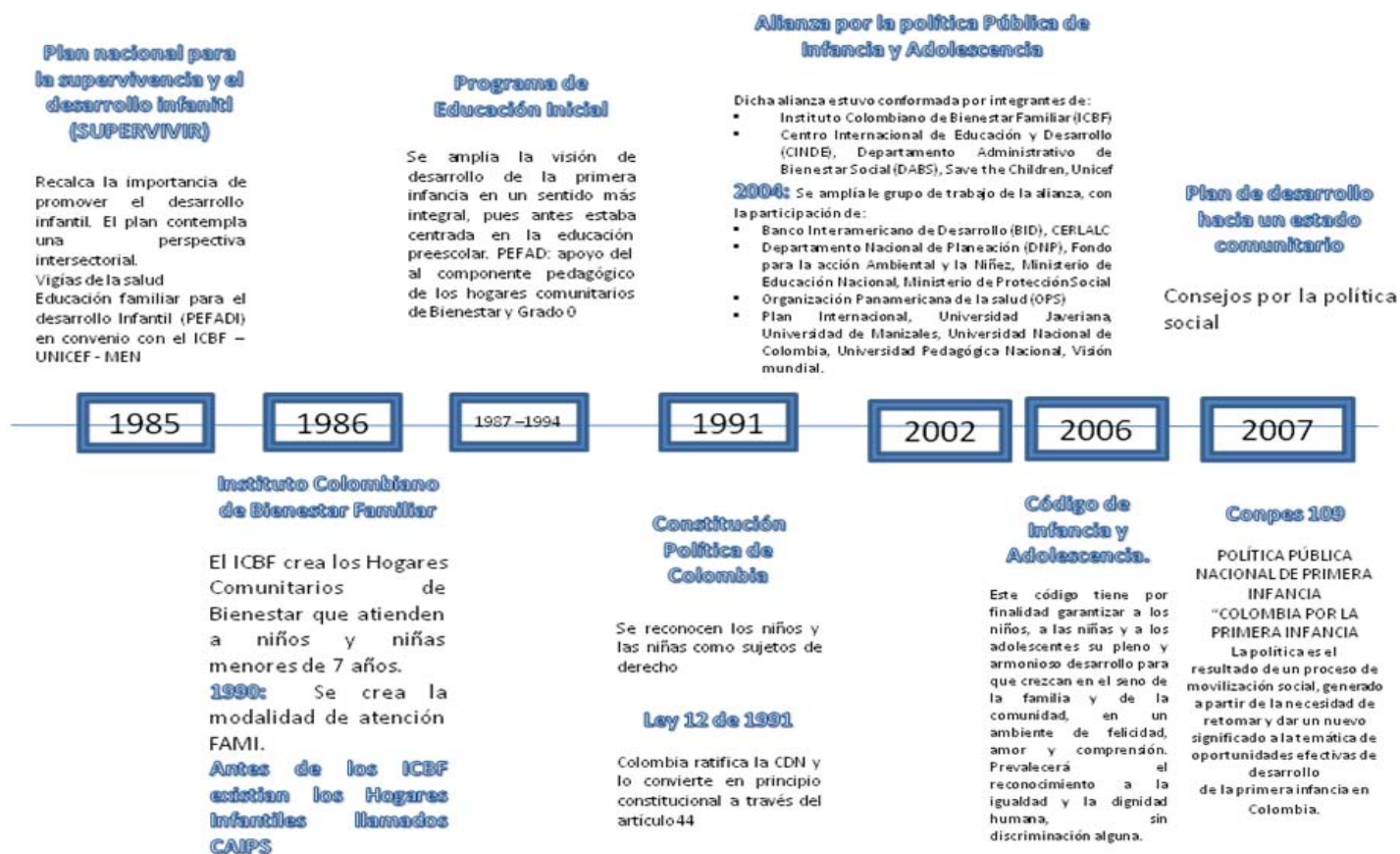
29.	Atención Integral a la Primera Infancia: Colombia Estrategia de País 2011-2014.	Banco Interamericano de Desarrollo	2010
30.	Política Educativa para la Primera Infancia: Eje de Calidad, Desarrollo Infantil y Educación Inicial.	Ministerio de Educación Nacional	2010
31.	Documento Técnico para la articulación 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
34.	Guía No. 35. Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia	Ministerio de Educación Nacional	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.	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	2008
43.	Conpes 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia".	Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional 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- 2010	Ministerio de Educación Nacional	2006
50.	Educación Inicial: Modalidades no Escolarizadas.	Organización de los Estados Iberoamericanos (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 Número 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.	Orozco Mariela	(s.f)
55.	Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia.	Estrategia de Cero a Siempre	(s.f)
56.	Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional.	Estrategia de Cero a Siempre	(Versión actualizada octubre 2012)
57.	Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia.	Estrategia de Cero a Siempre	(s.f)
58.	Lineamiento para la formación y acompañamiento a familias de niños y niñas de la primera infancia	Estrategia de Cero a Siempre	2010
59.	Modalidad de Educación Inicial Familia.	Ministerio de Educación Nacional y Estrategia de Cero a Siempre	(s.f)
60.	Manual de Implementación Programa de Atención Integral a la Primera Infancia-Fase de Transición.	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	(s.f)
61.	Lineamientos: Jardines Comunitarios.	(s.a)	(s.f)
62.	Guía de bolsillo: Atención Integrada a las enfermedades prevalentes en la infancia.	SUSALUD	(s.f)

Como se observa en la tabla anterior, los documentos nacionales consultados incluyen 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 CINDE. A continuación presentaremos una breve descripción de algunos de los documentos consultados:

SISTEMATIZACIÓN DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL

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. Para comprender las transformaciones que se han dado en materia de atención y cuidado a la primera infancia en el contexto colombiano, se presenta a continuación una línea del tiempo que ilustra los antecedentes de programas y políticas desarrollados en Colombia desde el año 1985. Sin embargo, solo se retomarán, en el siguiente apartado, aquellos documentos que han impulsado mayor desarrollo en este tema (gráfica 3.1, a continuación: Línea de tiempo políticas nacionales 1985-2007).



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 los derechos de los niños al Estado, a la familia y a la sociedad.

En el 2004 fue creado en documento Conpes 80 (Consejo Nacional de política económica y social), titulado: “Política Pública Nacional de Discapacidad” como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006: “Hacia un estado comunitario”. Este documento presenta planes de acción para prevenir, mitigar y superar o reducir los efectos de una condición particular de vida (p. 5) que incluye a los niños y las niñas menores de cinco años y que se convierte en el primer antecedente importante en materia de atención a la diversidad. Este documento 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 el año 2006 se establece la ley 1098: “Código de la Infancia y la Adolescencia” como un documento que 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 instrumentos internacionales. En el artículo 29, el código plantea la obligatoriedad del derecho al desarrollo integral de la siguiente manera:

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 [...] 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)

1. En el año 2006 surgió también *el Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2015*: este documento es una apuesta de todas las regiones del país por lograr un acuerdo sobre las necesidades y anhelos en materia educativa. Surge de las reflexiones, de los sueños y los intereses de veinte mil colombianos frente a la educación. El Plan Decenal propone 10 temas que apuestan a garantizar mayores oportunidades de acceso a una educación pertinente y de calidad en los diferentes niveles (inicial, preescolar, básica, media y superior). Estos temas son:

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

Posteriormente, en el año 2007 se referencia el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 109), *Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la Primera Infancia*, en el cual se establecen estrategias, responsabilidades, 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 el año 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 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 su artículo 3 promulga la necesidad de crear una coordinación interinstitucional que garantice la atención integral:

Artículo 3o. 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.

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.

Planes Nacionales de Desarrollo y Primera Infancia

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: (a) garantizar el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños en primera infancia, (b) definir una política pública de largo plazo que oriente al País en materia de sostenibilidad técnica y financiera, universalización de la atención y fortalecimiento de los territorios, (c) 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, (d)

sensibilizar y movilizar a toda la sociedad colombiana con el propósito de transformar las concepciones y formas de relación con las niñas y los niños más pequeños, (e) 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 que surgen del enfoque de los derechos y de la atención diferencial. Inicialmente se contemplaron diez realizaciones con el fin de hacer efectiva dicha visión de derechos y de atención diferencial, pero posteriormente se agruparon en las siete que se describen a continuación (Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia, 2013 (a)):

1. Cuenta con padres, 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 promociona sus derechos y actúa ante la exposición a situaciones de riesgo o vulneración.

Dentro de la estrategia De Cero a Siempre existen un grupo de documentos que orientan las acciones a desarrollar para cumplir con las realizaciones:

- En el documento *Atención Integral, Prosperidad para la Primera Infancia*, realizado por 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?

- El documento *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.
- En el documento *Esquema de los primeros mil días*, se profundiza en la ruta integral de atenciones, que comprende el periodo desde la preconcepción hasta cumplir los dos años de edad. 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.
- Conpes Social 152 es un documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social y del Departamento Nacional de Planeación que dispone la distribución de recursos del sistema general de participaciones para la atención integral a la primera infancia. Se definen las actividades financiables como la infraestructura, incluida la finalización de obras inconclusas, la adecuación de infraestructuras existentes y construcción de nuevos centros de desarrollo infantil para la atención integral a la primera infancia. Se incluye además la ampliación de infraestructuras, la formación de talento humano y la dotación. Estas actividades se deben priorizar de acuerdo con los Lineamientos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Ministerio de

Salud y Protección Social y el Ministerio de Cultura, así como el monto de recursos asignados a cada distrito y municipio y en áreas no municipalizadas dentro de los departamentos del Amazonas, Guainía y Vaupés.

- *Desarrollo Integral en la Primera Infancia, modalidades de educación inicial, Centros de Desarrollo Infantil:* este documento del año 2012 presenta aspectos relacionados con la concepción, las condiciones y los componentes de calidad y los estándares de las modalidades de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y de la Familiar. Se aclara la definición de CDI, los espacios donde se desarrolla cada modalidad de atención, los participantes, la población beneficiada, 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, proceso pedagógico, el talento humano, los ambientes educativos y protectores y el proceso administrativo y de gestión.
- *Fundamentos y Lineamientos Técnicos:* Como Fundamentos y Lineamientos Técnicos se encuentran un grupo de documentos que surgen dentro de la estrategia De Cero a Siempre con el propósito de orientar su implementación en todo el territorio nacional. La construcción de los lineamientos incluyen en su elaboración 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* corresponde a un documento que 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:* En este lineamiento se exponen cuatro 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 expone la importancia que tienen dichos entornos en promover el desarrollo integral de los niños y las niñas promoviendo su salud física, mental, emocional y social, su identidad y su participación en su comunidad y su cultura. Se considera además, la diversidad territorial, social y cultural y las inequidades que existen en los diversos 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:* Por medio de este documento se desarrollan 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 determina 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 garantizar esta protección integral

- *Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia:* Este documento 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, calles y 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 en los diferentes escenarios en los que transcurre la vida de los niños y las niñas, la oportunidad para materializar sus derechos y su visión de ciudadanos activos en formación.

- *Lineamiento técnico de salud en la primera infancia.* Este documento está 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. (pg. 6)
- *Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional* es un 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 niñas menores de 5 años en Colombia, para lo cual expone las dimensiones del desarrollo sustentadas en investigaciones y conceptualizaciones. Además presenta los pilares de la educación inicial y los conceptos pedagógicos: ambiente 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.

El documento establece 6 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, administrativo y de 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 (p. 4).

- *Manual de Implementación programa de atención integral a la primera infancia, Fase de transición:* El documento es construido en el año 2012 y hace parte de la estrategia de Cero a Siempre. Su propósito principal es complementar la guía No. 35 Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia, donde se encuentran todos los requerimientos establecidos para el funcionamiento de cada una de las modalidades de Atención Integral. Contempla orientaciones para las actividades, procedimientos y gestión de la fase de preparación logística de la atención y de la fase de prestación del servicio (p. 3).
- *Lineamiento para la formación y acompañamiento a familias de niños y niñas de la primera infancia:* Este documento del año 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 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:* Este es un 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, familia, sociedad y 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.

Por otro lado, el *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 Estado Comunitario: desarrollo para todos*, a cargo del Presidente Álvaro Uribe Vélez tuvo como objetivos la ampliación de cobertura, el mejoramiento de la calidad de la educación y la eficiencia del sector educativo. Para dar cumplimiento a estos objetivos se creó la estrategia Revolución Educativa, que buscó que todos los niños, niñas y 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 Nacional de Desarrollo 2006-2010 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, agua potable y 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 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 favorezcan 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 (p. 150).

En este plan además se contempla la negociación de instituciones para la prestación de servicios en aquellas regiones donde la oferta pública es insuficiente, para tal efecto se contempla en primera infancia la contratación de servicios con oferentes privados y en arreglos institucionales con el ICBF.

Entre los años 2006 y 2010 el MEN buscó coordinar a 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 niñas pertenecientes a los niveles I y II del SISBEN 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 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:

- *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2002-2010: Documento No. 8:* Este documento 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 mejoramientos de los desempeños de los estudiantes, partiendo para ello de las competencias ciudadanas.

La pertinencia es asumida en esta estrategias como la formación que brinda el sistema al talento humano para incrementar la productividad y 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 en el documento a la modernización y aseguramiento de la calidad del sector educativo desde los niveles central, regional, local e institucional.

- El documento 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 niñas menores de 5 años. Inicia con una presentación del desarrollo infantil desde diferentes perspectivas: afectiva, física, social, cognitiva, comunicativa y enmarcado en tres ciclos. Posteriormente presenta herramientas para orientar y transformarlas 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 35. Guía operativa para la prestación de servicios de Atención Integral a la Primera Infancia.* Esta guía hace parte de la política Revolución Educativa, del año 2010 y 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, denominado: referentes operativos, ilustra las etapas o pasos que se siguen para la prestación del servicio, y 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, implementación, seguimiento y 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,* es un documento de la política Revolución Educativa, del año 2010. Brinda

información clara 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.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

El instituto Colombiano de Bienestar Familiar es un establecimiento público descentralizado, creado a partir de la ley 75 de 1968 y adscrito al Departamento para la Prosperidad Social. Su misión es velar por la protección integral a la primera infancia, la niñez, la adolescencia y a 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.

El ICBF ha construido a lo largo de su historia 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.* Este manual 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. 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 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, implementación, seguimiento y evaluación del POAI en las diferentes modalidades de atención integral a los niños y niñas menores de 5 años. Se divide en dos capítulos. El primer presenta la Estrategia 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, implementación, seguimiento y evaluación del POAI.
- *Guía Orientadora 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 que tiene esta guía 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 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 construido en el año 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 Plan Operativo d Atención Integral POAI, en el establecimiento de pautas y orientaciones técnicas para el diseño del Plan de Formación y acompañamiento a las familias en los Centros de Desarrollo Infantil.
- *Guía Orientadora 4. Formación y acompañamiento a familias Modalidad Familiar de Educación Inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia.* Este documento construido en el año 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, de los encuentros en el hogar y en la conformación de redes de apoyo.
- *Lineamientos Técnico Administrativos y Estándares del Programa de alimentación Escolar PAE.* Este documento fue publicado en el año 2010 y en él se establecen 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. El objetivo principal que busca el lineamiento es favorecer el desempeño académico de los niños, niñas y adolescentes, lograr su asistencia regular y promover hábitos alimentarios saludables en la población escolar
- Mediante la *Resolución 6054 de 2010:* se aprueban los lineamientos Técnico-Administrativos y estándares del Programa de Alimentación escolar, 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 (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, empresas privadas, 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, cuidado y 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/a.

El Lineamiento Técnico Modalidades Hogares Infantiles-Lactantes y Preescolares cuenta con una serie de anexos que contienen: la historia de los hogares infantiles, la ficha integral del niño/a y la familia, los criterios de selección de niños y niñas en las modalidades hogares infantiles, lactantes y preescolares, la dotación básica para un hogar infantil, lactante y preescolar, la conceptualización del desarrollo infantil desde el ICBF: etapas y procesos, el procedimiento para la planeación de actividades, los juguetes y materiales didácticos recomendados por niveles, la minuta semanal según grupo de edad en servicios de prevención, el sustento conceptual sobre el crecimiento y el desarrollo durante los dos primeros años de vida y los principios orientadores de la 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 artículo 29- ley 1098 de 2006*, es un documento que presenta la directriz para garantizar el artículo 29 de la ley 1098 que hace referencia al derecho a la educación integral. Los aspectos contemplados en este lineamiento aplican a todos los servicios de atención que se ofrecen en las diferentes entidades del Sistema Nacional Bienestar Familiar SNBF a la primera infancia. De igual manera, brinda elementos para diseñar y ejecutar planes locales de atención integral a la

primera infancia, 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*: este documento que presenta recomendaciones tanto técnicas como administrativas para el diseño y ejecución de la modalidad de atención a la primera infancia: jardines comunitarios. Para ello hace una presentación del panorama de atención hasta desde la creación de la ley 27 de 1974 que aprueba la creación de los Centros de atención al Preescolar CAIP, actuales Hogares Infantiles, hasta la creación de los jardines comunitarios.
- *Lineamiento técnico para garantizar los derechos a los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad*, es un documento publicado en el año 2012 con el propósito de convertirse en una herramienta para el desarrollo e implementación de la política de atención a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Expone elementos conceptuales y metodológicos para la atención y el rol de cada uno de los actores involucrados en cumplir los derechos de esta población.

REVISIÓN SOBRE LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO NACIONAL: DEFINICIONES

PRIMERA INFANCIA

En Colombia, la definición de Primera Infancia está influida por la nueva legislación y tratados internacionales, donde se asume al niño y la niña como sujetos de derecho. Ese tránsito de objetos a sujetos de derechos, con capacidad para ejercerlos, es ratificado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y toma parte en los objetivos trazados para el milenio por la UNESCO, con el compromiso mundial de dar cumplimiento a los derechos humanos de la Infancia y la Adolescencia.

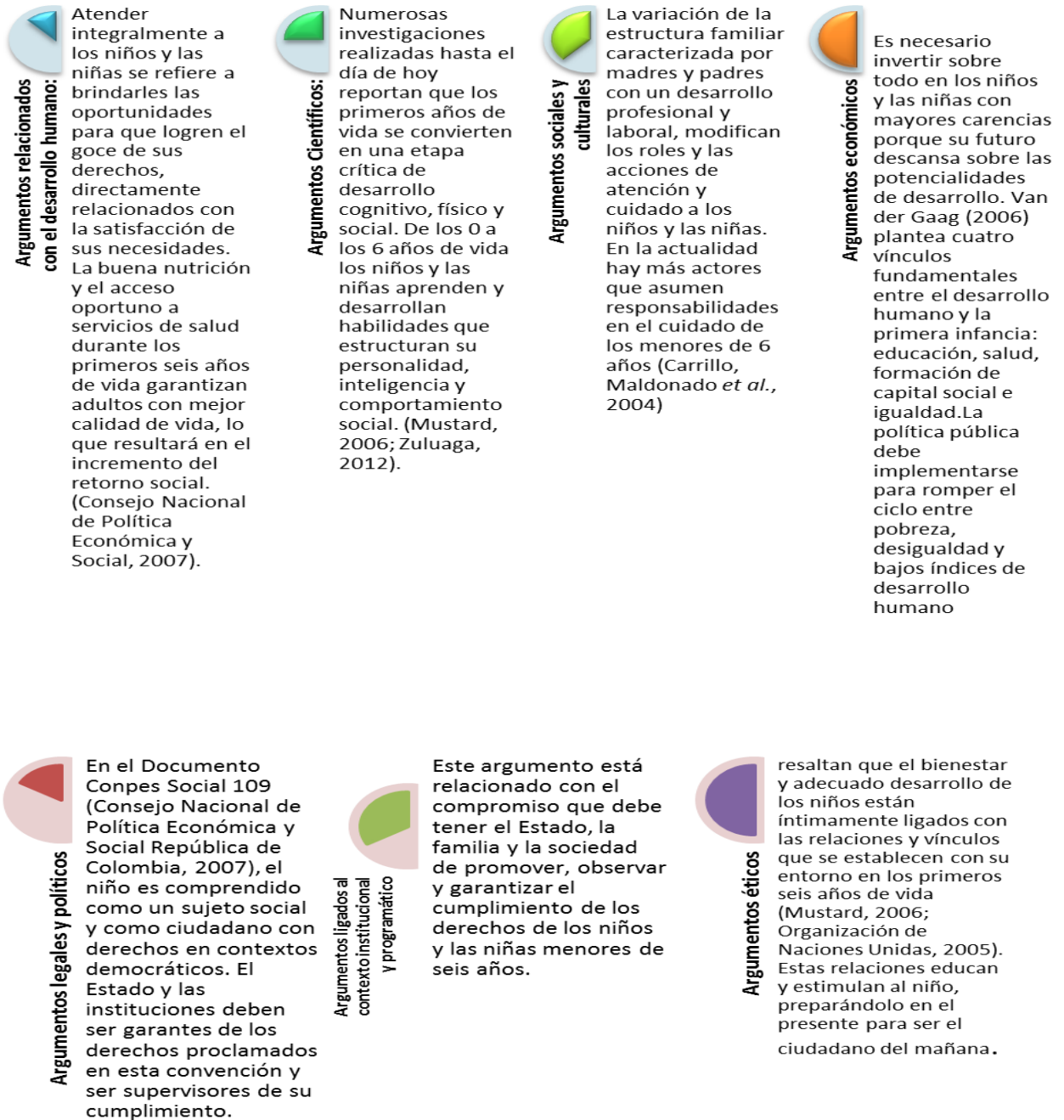
El Código de Infancia y Adolescencia (ley 1098 de 2006) expone en su artículo primero el interés por garantizar el desarrollo armonioso de los niños, niñas y adolescente, y

aclara en el artículo 3 que, de acuerdo con el código civil, se denomina niña o niño a las personas que se encuentran entre los 0 y los 12 años de edad, y adolescente entre los 12 y 18 años. Esta precisión de edad se encuentra en sintonía con la Convención Internacional de los Derechos del niño, que lo define como “todo ser humano menor de 18 años” (art. 1). Sin embargo, el código hace una distinción en la definición de primera infancia en el artículo 29, como se presenta a continuación:

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.(Código de Infancia y Adolescencia, 2006. s.p.)

En el año 2007, el CONPES 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007) hace referencia a la primera infancia desde una perspectiva de inversión pública y privada. Reconoce que favorecer el desarrollo de los niños y niñas menores de 6 años es un compromiso internacional, nacional, gubernamental y civil que beneficiará, a largo plazo, la descendencia de la población gracias a una inversión auto-sostenible y de gran impacto (p. 5).

La primera infancia se define como el periodo de la vida en el que se establecen las bases para el desarrollo posterior del individuo. Los aspectos físicos, psicológicos, sociales, culturales que inician su evolución desde la gestación son objeto de múltiples estudios que corroboran la importancia de una atención y educación inicial de calidad. Desde la aparición del Conpes 109, en los planes de acción del gobierno colombiano se retoman los argumentos derivados de la investigación, que justifican la construcción de una política pública para la primera infancia de la siguiente manera (ver gráfica 3.2):



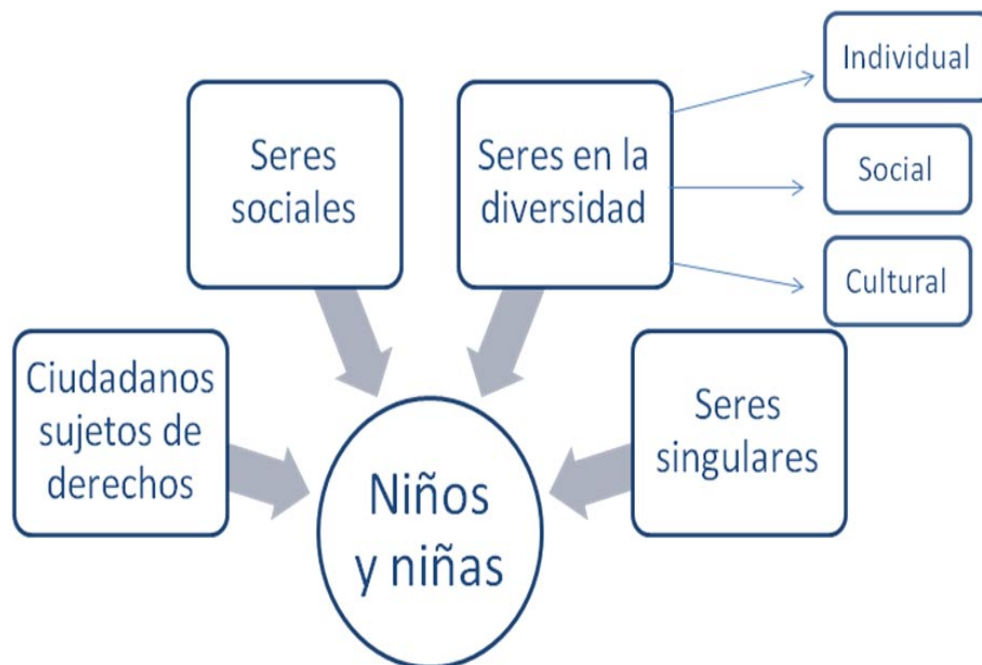
Gráfica 3.2. Argumentos para la construcción del concepto de primera infancia.

La estrategia De Cero a Siempre, Atención Integral a la Primera Infancia, derivada del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, Prosperidad para Todos, presenta en el documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial

Nacional, una definición de primera infancia que sigue brindando argumentos en tres sentidos: el enfoque de derechos, la importancia del desarrollo y la atención integral:

La primera infancia se define como el período del ciclo vital de los seres humanos que se extiende desde la gestación hasta los seis años. Se trata de un tiempo crucial en cuanto a maduración y desarrollo, enmarcado por cambios trascendentales en la vida física, emocional social y cognitiva, que afectan y determinan, en gran parte, las posibilidades de aprendizaje y desarrollo durante el resto de la vida (p. 32).

De igual manera, en la consolidación de la Estrategia de Cero a Siempre, se están ajustando nuevos documentos como el *Lineamiento Técnico de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*, que en su versión preliminar publicada en el año 2013, presenta la definición de primera infancia a partir de los conceptos de niño y niña, como se esquematiza y describe a en la gráfica 3.3:



Gráfica 3.3. Elementos para la concepción de niño y niña.

Niñas y niños de 0 a 5 años, ciudadanos sujetos de derechos

A partir de la Convención Sobre los Derechos del Niño se reconocen como sujetos de derechos, este 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 concebirles 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 comunicarse 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 un 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 de tomar decisiones sobre asuntos que los afectan así como de expresar sus sentimientos de acuerdo con su 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).

Niñas y niños de 0 a 5 años, 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.

Significa lo anterior 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.

Niñas y niños de 0 a 5 años, 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 sus 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.

Niña y niños de 0 a 5 años, 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).

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en sus documentos adopta la definición de primera infancia que presenta en el Código de Infancia y Adolescencia y en los documentos que ha publicado recientemente, vincula la dicha definición los referentes normativos de los Planes de desarrollo. Es el caso del documento titulado *Plan Operativo para la Atención Integral (POAI)* del año 2013 que define junto con el término atención integral la primera infancia como:

Tomando como referente este marco normativo, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 define atención integral como aquella dirigida a los niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años y 11 meses de edad, con criterios de calidad y de manera articulada, con intervención en las dimensiones del Desarrollo Infantil Temprano (p. 10).

Como se pudo ver en esta sección, la conceptualización sobre primera infancia en Colombia se ha venido construyendo a través de los años y por la influencia de tratados y acuerdos internacionales como lo es la Convención sobre los Derechos del Niño. A partir de que Colombia se ratificara en dicha Convención, el compromiso adquirido por hacer cumplir los derechos de las niñas y los niños llevo a los gobiernos a tener en cuenta dentro de sus planes de desarrollo, la infancia y su conceptualización, y lo que se observa es que primera infancia coexiste en los documentos con conceptos como atención integral o protección integral, entendidas esta últimas como las acciones específicas que el Estado, la familia, las instituciones y la sociedad deben llevara a cabo para garantizar los derechos.

El Código de Infancia y Adolescencia del año 2006 marcó un hito importante en la historia de la atención a los menores de 18 años, y aclaró que la franja comprendida entre los 0 y los 6 años corresponde a la denominada Primera Infancia. Este ha sido un gran avance en la delimitación del periodo infantil llamado primera infancia, pues abrió el camino para repensar las particularidades y necesidades propias de este grupo etéreo. Sin embargo, este documento no fue construido de manera específica para reconocer lo que significa ser niños y niñas en nuestro país. La Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” del año 2007 amplía la conceptualización en torno a la primera infancia, y desde una perspectiva con mayor énfasis en la inversión pública y privada presenta los argumentos que respaldan la atención a los niños y niñas menores de 6 años.

Para cerrar este apartado queremos hacer mención al documento preliminar de la Estrategia de Cero a Siempre, titulado Lineamientos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, que presenta una definición de niño y niña en primera infancia desde una perspectiva de derechos, y reconoce en los niños y las niñas, seres que se desenvuelven en la vida social a partir de la interacción con las personas que les rodean. Adicionalmente los niños y las niñas en primera infancia se reconocen como seres sociales, singulares, seres en la diversidad individual, social y cultura. Esta definición demuestra la evolución en la comprensión de infancia que tiene el país y el impacto de la investigación que soporta el trabajo con los más pequeños desde diferentes enfoques, social, cognitivo, filosófico, científico, económico. Esta nueva conceptualización devela la riqueza contenida en la infancia o en las infancias de los niños y las niñas que habitan nuestro país y demuestra un trabajo sostenido e intersectorial.

ATENCIÓN INTEGRAL

Para hablar de atención integral en el panorama colombiano es necesario partir de los convenios o tratados internacionales en los cuales ha participado el país y que han determinado las acciones emprendidas para brindar atención integral a los niños y las niñas. Desde la ratificación de la convención sobre los derechos de los niños y las niñas,

el 20 de noviembre de 1989, se manifiesta el interés por prestar servicios que garanticen la vida plena y aseguren la dignidad y participación activa del niño y niña en la comunidad. Los intereses centrales de la convención radican en la prestación oportuna de servicios de atención, protección o tratamiento de salud física o mental, el derecho a beneficiarse de la seguridad social, el derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, el derecho a la educación y al descanso, el juego y la recreación (Artículos 24, 25, 26, 27, 28 y 30).

La convención plantea la atención en diferentes áreas (salud, educación, protección y recreación) como derechos impostergables. A partir de ella en Colombia, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 en su segunda sección, artículo 15 define la educación preescolar como aquella ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual. Esta definición sitúa el concepto integral como características intrínsecas del desarrollo de cada niño y niña, que se fortalecen en los servicios educativos que brinda el Estado. La ley propone un año de educación preescolar obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis años, con miras a una ampliación gradual a tres grados.

Posterior a la ley general de educación, en el año 2002, el Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia en el componente: Expedición por la primera infancia, “Sistematización de las prácticas de la vivencia de los derechos de los niños en la Primera Infancia”, retoma argumentos dados por el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia al hablar de la perspectiva de derechos y a la protección integral:

- La perspectiva de la protección integral, proporciona el mejor marco para analizar tanto la situación de los niños y adolescentes, como las políticas públicas planteadas en la última década por varias razones:
 - Coloca al niño en la condición de sujeto titular de derechos y no como objeto de compasión.
 - Pone el interés superior del niño como el elemento fundamental en el momento de tomar decisiones sobre un niño o niña o sobre un colectivo de niños y niñas.

- Considera que la Familia, la sociedad y el Estado son corresponsables del cumplimiento de dichos derechos.
- Considera el niño como sujeto participante, hacedor de su propia vida y no sujeto pasivo.
- Permite abandonar miradas sectoriales o basadas en las circunstancias de la situación irregular.
- Exige actuar sobre las condiciones materiales y ambientales sobre los contextos culturales y sociales y sobre las relaciones sociales, que determinan la calidad de vida de los niños y no sólo sobre factores aislados.

En 2006, el código de infancia y adolescencia plantea nuevamente el término de protección integral a partir del artículo 7 para hacer referencia al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos y poseedores de derechos, de su garantía y su cumplimiento, y también hace referencia a la prevención de su amenaza o vulneración reiterando el interés superior de los niños y las niñas. Para dar cumplimiento a la protección integral, el Código de Infancia y Adolescencia dispone su materialización a partir de política, planes, programas y acciones a ejecutar en diferentes ámbitos: Nacional, departamental, distrital y municipal, con la respectiva asignación de recursos económicos, físicos y humanos (Unicef, 2007)

De igual manera, el artículo 17 retoma el derecho a la vida y a la calidad de vida en un ambiente sano como esenciales para el desarrollo integral y la dignidad del ser humano. El cumplimiento de este artículo supone generar las condiciones que aseguren el cuidado, la protección, la alimentación nutritiva y equilibrada desde la gestación, al igual que acceso a los servicios de salud, educación, recreación, vivienda y un ambiente sano en general. Este artículo insiste en la necesidad de desarrollar políticas públicas orientadas hacia el fortalecimiento de la primera infancia. En los dos artículos antes nombrados, 7 y 17, del Código de Infancia y Adolescencia se refiere a la protección integral, adicionalmente, el artículo 29 presenta el derecho al desarrollo integral en la primera infancia y reconoce como derechos impostergables la atención en salud, nutrición, es esquema completo de vacunación, la protección contra peligros físicos y la educación inicial.

El Documento CONPES 109 del año 2007 titulado “Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la Primera Infancia” hace referencia a la atención integral como una oportunidad para impulsar el desarrollo humano del país y lo vincula a la educación inicial por producir efectos escolares, académicos y económicos a largo plazo. En este documento se diferencian los términos protección integral y atención integral. El primero de ellos a partir del cumplimiento de los siguientes aspectos:

(i) proporciona un marco para analizar la situación de los niños y las niñas, (ii) los pone en la condición de sujeto titular de derechos, (iii) establece el interés superior del niño y de la niña como el criterio o parámetro fundamental, para tomar decisiones, (iv) considera que la familia, la sociedad y el Estado son corresponsables del cumplimiento de dichos derechos, (v) consideran al niño como sujeto participante, hacedor de su propia vida y no sujeto pasivo, (vi) permite abandonar miradas sectoriales o basadas en circunstancias de situación irregular, (vii) exige actuar sobre las condiciones materiales y ambientales, sobre los contextos culturales y sociales y sobre las relaciones sociales que determinan la calidad de vida de los niños, de las niñas, y no sólo sobre factores aislados (CONPES 109, 2007, p. 22).

Mientras que el documento plantea la atención integral como un concepto o una estrategia que vincula la perspectiva de derechos, pues ubica a los niños y las niñas como titulares de los mismos:

[...] Por su parte, el principio de integralidad conlleva que una política pública de primera infancia se fundamenta en la necesidad de combinar estrategias que garanticen los derechos de supervivencia, con aquellas que privilegien la garantía de los derechos de desarrollo, de protección y de participación. De esta manera, la integralidad en la política de primera infancia implica que las acciones a desarrollar involucren el tema de educación inicial, programas de salud, nutrición y cuidado (CONPES 109, 2007, p. 26).

El documento CONPES 109 orienta acciones de política en todo el territorio nacional mediante líneas estratégicas que orientan la formulación y ejecución de políticas para el desarrollo integral de la primera infancia, entre ellas se encuentra el mejoramiento de la calidad de la atención integral. Las principales acciones se condensan en:

- Definir los requerimientos básicos de un servicio de calidad para la prestación de servicios de cuidado y educación, o de atención integral dirigidos a la primera infancia.
- Cualificar a agentes prestadores de servicios para la primera infancia.
- Fortalecer la articulación entre la educación inicial y la básica primaria.
- Impulsar iniciativas nacionales y locales para la formación de agentes educativos (padres de familia, cuidadores y docentes) que permitan mejorar la calidad de la interacción con los niños y niñas, en relación con la protección de la vida, la salud, la nutrición y la generación de las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo emocional, físico, cognitivo y social de los niños y las niñas en la primera infancia.
- Fortalecer el uso de medios y nuevas tecnologías para fomentar la adquisición de competencias de los niños y niñas, y brindar herramientas de formación y apoyo a los agentes educativos con el fin de facilitar adecuadas prácticas de crianza para el armónico desarrollo de los niños y las niñas (CONPES, 2007, p. 31).

La ley 1295 de 2009 que 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, mediante la articulación interinstitucional para garantizar los derechos a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral. Esta ley promueve que los Ministerios de Hacienda, Educación, Protección Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, bajo la coordinación del Departamento Nacional de Planeación, realicen una propuesta de acceso progresivo integral a la salud, a la alimentación y educación, respaldados financieramente. En los artículos 10 y 11 se hace referencia a la atención integral a los niños y niñas en condición de discapacidad física o mental y aquellos con características especiales que no puedan hacer parte de centros tradicionales de formación. Para ellas la ley propone una atención especial y especializada en centros adaptados y con profesionales preparados para tal fin (ver tabla 3.2).

Por su parte Ministerio de Educación Nacional en su página web define la atención integral en la primera infancia desde la noción de desarrollo y como respuesta al artículo 29 del Código de Infancia y Adolescencia:

El desarrollo de un niño o niña durante la primera infancia depende esencialmente de los estímulos que se le den y de las condiciones en que se desenvuelva. Es por esto que en la etapa comprendida entre los cero y los cinco años de edad es necesario atender a los niños y las niñas de manera armónica, teniendo en cuenta los componentes de salud, nutrición, protección y educación inicial en diversos contextos (familiar, comunitario, institucional), de tal manera que se les brinde apoyo para su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional, en convenio con el ICETEX conformó el “Fondo en Administración para el Fomento de la Atención Integral de la Primera Infancia”. Este fondo pretende garantizar el subsidio de atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial a los niños y niñas menores de 5 años. De igual manera mediante la creación de la Dirección de Primera Infancia el Ministerio avanzó en la definición de la política educativa para esta población, para su implementación y para brindar asistencia a las entidades territoriales. Entre los objetivos de la Dirección de Primera Infancia se encuentra la promoción del diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de los Planes de Atención Integral para la primera infancia (PAI) para garantizar la nutrición, la salud y la educación de todos los niños y las niñas menores de 5 años en el país. El PAI está definido por el Ministerio como: “el conjunto de acciones coordinadas con el fin de satisfacer las necesidades esenciales para preservar la vida y aquellas relacionadas con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde con sus características, necesidades e intereses” (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

El PAI se creó para ser diseñado e implementado por las entidades territoriales y por prestadores del servicio, para la organización del sistema de atención a los niños y las niñas, a sus familias, a la comunidad y a las instituciones. En él se detalla la ruta de trabajo a seguir y el papel de cada uno de los actores. Sus objetivos principales son:

- Promocionar la nutrición, la salud y los ambientes sanos desde la gestación hasta los seis 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.

- Fomentar prácticas socioculturales y educativas que potencien el desarrollo integral de los niños y niñas menores de seis años.
- Velar por la restitución de los derechos vulnerados a los niños y las niñas, por parte de los organismos responsables.
- Orientar la participación de niños y niñas menores de seis años en la toma de decisiones que afectan sus vidas en los espacios de desarrollo social, familiar e institucional.
- Impulsar la creación de canales de participación ciudadana para la formulación, ejecución y evaluación de políticas locales de primera infancia.
- Garantizar el derecho a la identidad de todos los niños y niñas, desde los primeros días de su nacimiento, realizando las gestiones necesarias. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En el documento que presenta el PAI se definen las acciones a seguir para desarrollar los componentes de atención de acuerdo a las categorías de Protección, Vida y supervivencia, Desarrollo y educación inicial y Participación. A continuación se expone el cuadro que amplía la información sobre dichas acciones (ver tabla 3.2).

Tabla 3.2. Acciones del Programa de Atención Integral

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	VARIABLE	REQUISITOS BÁSICOS
CATEGORÍA 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 que no se tenga, promover acciones para su consecución	
	Edad	Niños y niñas menores de 5 años al momento de la matrícula	
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 auto cuidado y el cuidado mutuo.	
CATEGORÍA 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.			
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.	
	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.	
Seguridad Alimentaria	Lactancia materna	Promoción de la lactancia materna.	
	Nutrición	Según el requerimiento de cada Modalidad de Atención: Minutas acordes 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.
CATEGORÍA 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.
CATEGORÍA 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).

El Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, marco para la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 que en el apartado titulado Desarrollo Infantil y Educación Inicial presenta como uno de sus macro objetivos la universalidad: garantía de acceso, permanencia, cobertura e inclusión que retoma la educación inicial

como parte de la llamada atención integral y la presenta como acción de corresponsabilidad intersectorial e intercultural de todos los sectores que conforman la sociedad. En el Plan Decenal de Educación se aclara que: “el sector educativo, por su naturaleza, es quien tiene la responsabilidad de coordinar las acciones de todos los demás” (Ministerio de Educación Nacional, 2006. p. 37).

En el año 2009, a partir del documento 10 *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*, el Ministerio de Educación Nacional plantea las estrategias de la Política educativa para la primera infancia, dentro de las cuales contempla: el acceso de los niños menores de 5 años a una atención educativa en el marco de una atención integral, que reconozca sus necesidades y las de sus familias. Para el cumplimiento de esta estrategia, el documento sugiere prestar servicios de educación inicial en tres modalidades: institucional, familiar y comunitaria, desarrollar proyectos especiales de atención educativa a partir de una articulación intersectorial e interinstitucional y generar sinergias con el programa Familias en Acción. Otras estrategias contempladas en el documento son: Construcción de Centros de atención integral para la primera infancia, Formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión, Fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia, Sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

El Plan Nacional de Desarrollo: prosperidad para todos 2010-2014, bajo el cual se enmarca la estrategia de Cero a Siempre, presenta como definición de atención integral:

Hace referencia al conjunto de acciones planificadas, continuas y permanentes de carácter político, programático y social encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños en la primera infancia (hogar, centros de salud, centros de desarrollo infantil, instituciones educativas, espacio público) existan las condiciones humanas, materiales y sociales que hacen posible su desarrollo y la garantía del pleno ejercicio de los derechos (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2001).

Por su parte, el plan sectorial 2010-2014. “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, surge como un dinamizador de los planes de mejoramiento de la calidad

educativa, de lo ordenado por la ley general de educación (115 de 1994), por la ley 1450 de 2011, la política educativa del Gobierno Nacional contenida en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 y los propósitos del Plan Decenal de Educación en materia de educación a la primera infancia. En él se propone “Trazar los lineamientos que han de consolidar la educación inicial como un propósito intersectorial e intercultural, determinante para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno” (Ministerio de Educación, 2010, p. 11).

Finalmente, en la Estrategia de Cero a Siempre la atención integral se expresa a través de tres elementos. La concepción de niña y niño y sus derechos, la atención y la gestión. Desde el concepto de niña y niño, se reconocen como seres integrales, sujetos de derechos, que cuentan con capacidades y potencialidades propias y con intereses y necesidades particulares. La atención se denomina integral cuando está organizada en función de los niños y las niñas, se presenta en los territorios y escenarios específicos en donde viven las niñas y los niños, es decir, en el hogar, centros de atención en salud, centros de desarrollo infantil, espacios públicos, y está dirigida a garantizar sus derechos, con las condiciones que aseguran que sean disponibles, accesibles, de calidad, incluyentes y sostenibles de acuerdo con su edad, contexto y condición. Y la gestión se torna integral cuando hace confluir las acciones sectorizadas y descontextualizadas para configurar acciones transversales. Son acciones colectivas en favor de garantizar el desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia.

El documento preliminar de los lineamientos técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, (2013) se conceptualiza la atención integral como el conjunto de acciones intersectoriales del ámbito nacional y territorial, intencionadas, relacionales y efectivas, de carácter político y programático, encaminadas a que 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: (a) efectiva, pues se orienta al logro, pertinente, es decir, centrada en la perspectiva de los niños y las niñas (b) oportuna, pues la atención ocurre en un

momento propicio, (c) flexible, pues es abierta a los cambios y transformaciones, (d) diferencial porque valora a los niños y las niñas como sujetos que viven y se desarrollan de diferentes maneras, (e) continua porque ocurre con regularidad y complementaria porque contribuye a la configuración de la integralidad de la atención.

Atención Integral en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Entre la revisión documental que se registra para esta investigación, los documentos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) analizados fueron en total 21. A partir de estos se realizará una breve descripción sobre el concepto de Atención Integral a la Primera Infancia (ver tabla 3.3).

Tabla 3.3. Base documental Nivel Nacional, Entidad Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
1.	Manual Operativo Modalidades de Educación Inicial en el marco de una Atención Integral para la Primera Infancia	ICBF	2013
2.	Guía Orientadora 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 3: Formación y Acompañamiento a Familias	ICBF	2013
4.	Guía Orientadora. 4: Formación y Acompañamiento a Familias	ICBF	2013
5.	Guía Orientadora 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.	Lineamiento técnico para garantizar los derechos a los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad	ICBF	2012

NO.	TÍTULO DEL DOCUMENTO	AUTOR / ENTIDAD	AÑO DE PUBLICACIÓN
11.	Plan de Atención Integral a la Primera Infancia: niños soñadores. Departamento de Sucre.	Alcaldía de Sucre e ICBF	2010
12.	Colombia por la Primera Infancia con Calidad y Cobertura.	ICBF	2010
13.	Lineamientos Técnico Administrativos y Estándares del Programa de Alimentación Escolar PAE.	ICBF	2010
14.	Resolución 6054: Por la cual se aprueban los lineamientos Técnico- Administrativos y Estándares del Programa de Alimentación Escolar, PAE.	ICBF	2010
15.	Evaluación de Impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF.	Departamento Nacional de Planeación e ICBF	2009
16.	Lineamiento técnico para la garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia Artículo 29- Ley 1098 de 2006	ICBF	2008
17.	Conpes 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”.	Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional e ICBF.	2007
18.	Lineamientos Técnicos Modalidades Hogares Infantiles- Lactantes y Preescolares.	ICBF	2006
19.	Resolución 1637: Lineamientos Técnicos para la Prestación del servicio en las Modalidades de Hogares Infantiles- Lactantes y Preescolares.	ICBF	2006
20.	Acuerdo Número 019 de 1993, de la Junta Directiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.	ICBF	1993
21.	Resolución 1447 de 1993: Por la cual se reglamenta la operacionalización de los Jardines Comunitarios.	ICBF	1993

En el acuerdo 019 de 1993, celebrado por la Junta Directiva del ICBF, se dispuso la importancia de “propender y fortalecer el desarrollo armónico de la familia, proteger al menor de edad y garantizarle sus derechos”, por tal razón se autorizó la iniciación de la Modalidad de Atención “Jardín Comunitario” como experiencia piloto y se acordó que era necesario organizar este tipo de jardines con el fin de brindar atención a los niños en edad preescolar, en especial, a quienes hacían parte de los sectores más vulnerables de la población. Dicha atención, se realizaría de forma orientada “a través de actividades pedagógicas y nutricionales realizadas directamente por los padres y/o acudientes de los niños”, con el propósito de que estos actores pudieran cumplir mejor su deber de velar por el desarrollo integral de sus hijos.

El acuerdo 019 complementa lo dispuesto por otros decretos nacionales realizados en años anteriores. El Decreto 2388 de 1979, que en su artículo 61 estipula que “la atención al preescolar que brinda el ICBF, corresponde, en preferencia, al menor de

siete años, con el fin de suplir y complementar transitoriamente la protección familiar y obtener su desarrollo integral” y Decreto 1471 de 1990, artículo 125, que fundamenta la responsabilidad de diversos actores (los padres, la comunidad y el gobierno) en el cuidado y atención de la población menor de cinco años.

Otro documento, que relaciona lo mencionado con respecto a la atención que deben brindar los Hogares Infantiles, corresponde a la resolución 1637 del 2006, por la cual se adoptan los *Lineamientos Técnicos para la Prestación del Servicio en las Modalidades de Hogares Infantiles-Lactantes y Preescolares*, especificando que el artículo 62 del Decreto 2388 de 1979, refiere “Todo Hogar Infantil para la Atención Integral al preescolar, debe regirse por las normas técnicas y administrativas expedidas por el ICBF” y que según el artículo 63 del Decreto 2388 de 1979 “ estos Hogares Infantiles, cualquiera que sea su modalidad, deben contar con los requisitos físicos, mentales y morales adecuados, definidos por el ICBF, para prestar esta Atención Integral”.

En el mismo año (2006), el documento formal que expone los *Lineamientos Técnicos para las Modalidades de Hogares Infantiles-Lactantes y Preescolares* describe un Plan de Atención Integral, bajo la responsabilidad del Hogar Infantil, “como un contexto de socialización que instruye el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas y como ente promotor e impulsor de la construcción de una nueva imagen cultural de la infancia”. Dentro de este plan se considera indispensable contemplar acciones que permitan alcanzar la Atención Integral, la operacionalización de la misma a partir de una ruta y la integración de las actividades que se realizan con los niños y las niñas y con las instituciones u organizaciones del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), diferentes del ICBF; la comunidad (vecinos, organizaciones o redes comunitarias del sector), el personal del Hogar Infantil y las familias usuarias.

La resolución 1064 del año 2007 establecida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar es un documento que establece los lineamientos relacionados con el derecho a la educación de los niños y las niñas vinculados a los programas de primera infancia del ICBF. En esta resolución se establece que todos los niños menores de 5 años vinculados a los hogares comunitarios de bienestar familiar en las modalidades hogares infantiles o tradicionales, agrupados, múltiples y empresariales, así como las modalidades hogares

infantiles, lactantes y preescolares y jardines comunitarios, reciban progresivamente la educación inicial, cuidado y atención en los respectivos servicios.

Por otra parte, es importante contemplar lo que refiere el Conpes 109: Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” (2007), con respecto a la Atención Integral a la Primera Infancia, puesto que esta publicación contó con la aprobación del ICBF. Dentro de su marco conceptual, este documento incluye unos principios que orientan la política pública de Primera Infancia, enmarcados en una perspectiva de derechos y de Protección Integral. Entre estos principios se estipula lo siguiente:

- La política social se establece desde la *garantía de derechos*, lo que implica corresponsabilidad solidaria, diferenciada y complementaria de familia, sociedad y Estado. Dentro de esta *perspectiva se consideran derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos, la educación inicial y el registro civil.*
- El principio de integralidad conlleva a que una política pública de primera infancia se fundamente en la necesidad de combinar estrategias que garanticen los derechos de supervivencia, con aquellas que privilegien la garantía de los derechos de desarrollo, de protección y de participación. De esta manera, la integralidad en la política de primera infancia implica que las acciones a desarrollar involucren el tema de educación inicial, programas de salud, nutrición y cuidado.
- Este principio de integralidad, se complementa con lo estipulado en el artículo 29 del Código de la Infancia y la Adolescencia (2006), que observa el Desarrollo Integral en la Primera Infancia, como el ejercicio de los derechos en: “la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial”.

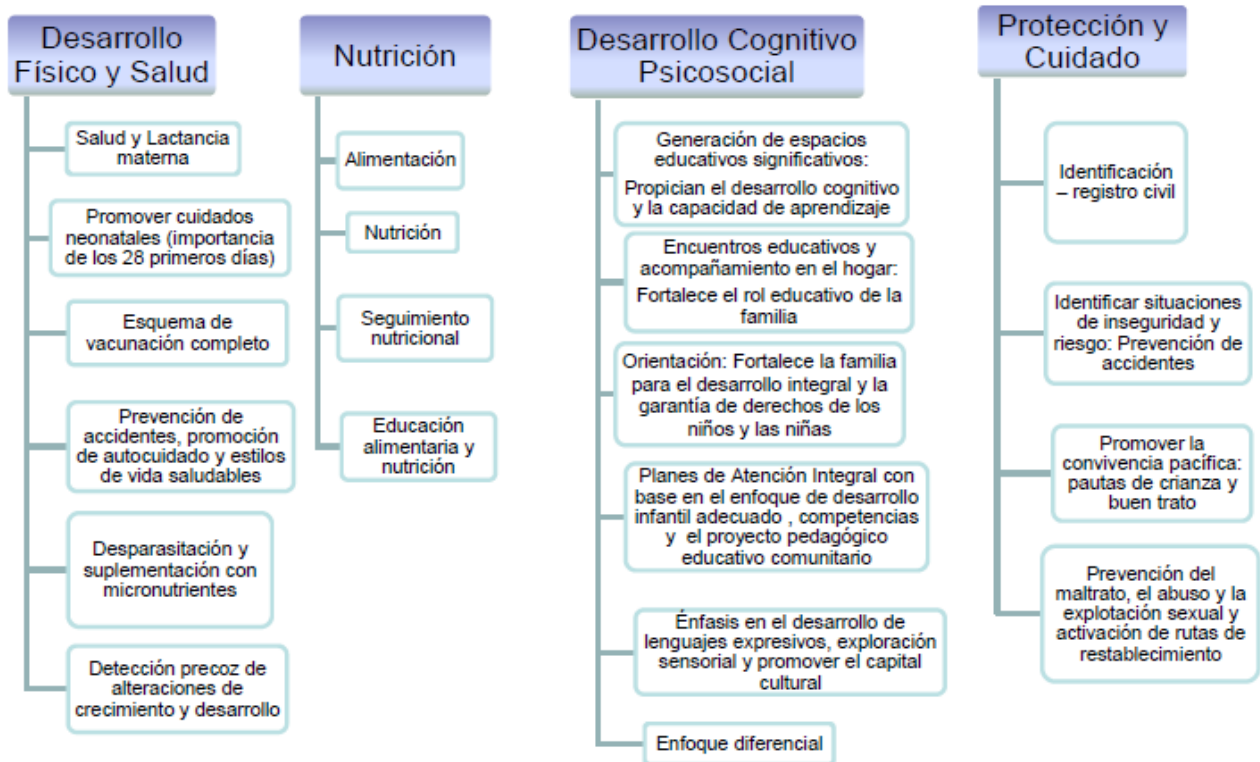
A partir de lo anterior, la Política Pública de Primera Infancia propone como objetivo principal: Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta

los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia.

Entonces, se reconoce que la Atención Integral a la Primera Infancia debe involucrar diferentes esferas y así lo reconoce el ICBF, que expone en su documento “Colombia por la Primera Infancia con Calidad y Cobertura (2010) los siguientes componentes: el Desarrollo Físico y Salud, Nutrición, Desarrollo Cognitivo Psicosocial, Protección y cuidado, tal y como se observa en el siguiente esquema que agrupa los aspectos que involucra cada componente.

Además, la propuesta de Atención Integral a la Primera Infancia que realiza el ICBF, incluye que ésta se garantice de igual forma para los niños y niñas con discapacidad, sin limitarse sólo al desarrollo de actividades y oferta de servicios prestados, pues debe “prever todas las acciones necesarias y de manera coordinada para garantizar plenamente los derechos” de forma igualitaria, tal y como se expresa en el Lineamiento técnico para garantizar los derechos a los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad (2012).

Teniendo en cuenta todo el anterior desarrollo conceptual que se ha contemplado en el marco político, epistemológico e histórico, con respecto a la definición de Atención Integral a la Primera Infancia que ha venido identificando la concepción que plantea el ICBF como institución de gran relevancia a nivel nacional en este aspecto, es necesario afirmar que actualmente basa su perspectiva desde lo estipulado en el Código de la Infancia y la Adolescencia del 2006 (art. 29: la “atención integral se entiende como todas las acciones dirigidas a los niños desde la gestación hasta los 5 años y 11 meses de edad, para garantizar de manera holística su derecho a la educación inicial, el cuidado, la salud y nutrición, la protección y participación a través de una intervención en las dimensiones del Desarrollo Infantil Temprano”) y en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 (la Atención Integral a la Primera Infancia está dirigida a los niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años y 11 meses, de edad, con criterios de calidad y de manera articulada, con intervención en las dimensiones del Desarrollo Infantil Temprano) (ver gráfica 3.4).



Gráfica 3.4. Componentes de la Atención Integral (ICBF, 2010).

En la actualidad se identifican varios actores responsables de la atención integral a los niños y las niñas menores de cinco años en nuestro país. La Ruta Integral de Atenciones es responsabilidad de todas las entidades a nivel nacional, que integran la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, creada en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre, por el Decreto 4875 del año 2011, donde se encuentran las siguientes instituciones:

- El Sistema Nacional de Bienestar Familiar: en el contexto de la protección integral, el SNBF funciona mediante la unión de esfuerzos públicos, la articulación con el sector privado y la sociedad en pro de calidad de vida de los niños y las niñas. El SNBF prioriza su gestión en el Consejo Municipal de Política Social como instancia que coordina la política social territorial. Es fundamental que la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia haga parte de los Planes de Desarrollo

Territoriales, en donde el SNBF tiene injerencia en la búsqueda de garantizar los derechos de las niñas y los niños en los municipios.

- **Comisión Intersectorial de Primera Infancia:** Esta comisión fue creada con el propósito de coordinar las 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, de Cultura, de Salud y Protección Social, el Departamento Nacional de Planeación, y la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE).
- **Instituto Colombiano de Bienestar Familiar:** El instituto es el encargado de la asistencia técnica para la ejecución de los servicios públicos del Bienestar Familiar. En la Estrategia de Cero a Siempre, integra los diferentes sectores que tienen responsabilidad con la primera infancia. Tal y como lo plantea el Manual Operativo Modalidades de Educación Inicial en el Marco de una Atención Integral para la Primera Infancia (ICBF, 2013) dentro de las responsabilidades del ICBF se encuentran:
 - Coordinar la oferta de servicios de atención integral en educación inicial en las modalidades familiar e institucional.
 - Brindar asistencia técnica de con el fin de que los servicios y actuaciones dados a los niños y niñas y sus familias sean pertinentes, de calidad y oportunidad.
 - La protección integral, la garantía, la prevención de la inobservancia y la restitución de sus derechos con la corresponsabilidad de la sociedad y la familia. Esto último incluye las acciones especializadas definidas en la Ruta Integral de Atenciones relacionadas con la vulneración de derechos y los niños y niñas que tienen que acceder a centros especializados de recuperación nutricional.
 - Igualmente al ICBF le corresponde facilitar procesos de organización para la participación de las familias para la gestión de servicios y actuaciones para el

desarrollo integral de los niños y las niñas, así como la movilización de la política pública de primera infancia (p. 24).

Actualmente en nuestro país la atención integral está concebida como una responsabilidad que se logra con la acción de las Direcciones de Primera Infancia, Familia y comunidad, nutrición y protección y con las direcciones regionales y centros zonales del ICBF. Cada sector asume responsabilidades con el fin de promover la garantía de derechos y el desarrollo de los niños y las niñas. A continuación se presenta una breve descripción de los compromisos adquiridos por los sectores que integran la llamada atención integral en nuestro país, y que son mencionados en los documentos del ICBF que retoman la Estrategia de Cero a Siempre.

Salud: “El sistema General de Seguridad Social en Salud tiene la responsabilidad de garantizar el nivel más alto de salud para los niños y las niñas en la primera infancia, las madres gestantes y las parejas en preparación para la concepción. Para ello debe garantizar el acceso y prestación de servicios de salud, que incluye, entre otros, servicios de promoción de salud y prevención de la enfermedad, consultas especializadas y controles nutricionales. Es un reto del sector, en articulación con otras entidades encargadas de la gestión de los servicios de salud, lograr identificar y eliminar todas las barreras de acceso que impidan la prestación de dichos servicios” (ICBF, 2013, p. 25).

Educación: las responsabilidades del sector educativo son:

- Orienta el desarrollo del Sistema de Gestión de Calidad, lo cual incluye, de manera concertada con el ICBF y todos los actores, la definición de estándares de calidad para la prestación del servicio de educación inicial.
- Definir los lineamientos pedagógicos para la educación inicial y brindar asistencia técnica para su implementación.
- Orientar los procesos de cualificación del talento humano encargado de la atención de los niños y niñas en la primera infancia.

- Garantizar el ingreso oportuno al grado obligatorio de transición de todos los niños y niñas atendidos a través de las distintas modalidades de atención en educación inicial en el marco de una atención integral.

Cultura y deportes: A través del Sistema Nacional de Cultura, se desarrollan acciones orientadas a:

- Desarrollo de los lenguajes expresivos y estéticos
- Observación e inclusión del enfoque diferencial
- formación de agentes educativos y comunitarios en herramientas pedagógicas que promueven el desarrollo de la creatividad y la capacidad de aprendizaje en niños menores de 5 años
- Fomento de la lectura desde la primera infancia con la adquisición de la colección de primera infancia, el apoyo al desarrollo de contenidos y de producción de literatura especializada.
- Desarrollo de los procesos de apropiación de prácticas artísticas, difusión de políticas culturales para la primera infancia y estrategias para la socialización del patrimonio y la accesibilidad de la primera infancia a los bienes y servicios culturales.
- El sector de la promoción del deporte, desarrollo de políticas y programas orientados a garantizar el acceso a la recreación de todos los niños y niñas en la primera infancia para la promoción de hábitos de vida saludable a favor de su desarrollo integral. (ICBF, 2013)

Familia y comunidad:

La participación solidaria y organizada de las familias de los niños y niñas usuarios y la comunidad en general, permitirá abrir espacios, articularse con otros sectores sociales, económicos, políticos y culturales y coordinar con entidades públicas y privadas, de tal forma que se aúnen, gestionen y movilicen recursos de todo orden en pro del desarrollo integral de los niños y las niñas y sus familias.

La entidad administradora del servicio y el Centro Zonal del ICBF, promoverán la organización de los padres de familia como asociaciones de padres usuarios para que apoyen el servicio, a través de diversos comités, redes y otras estrategias de organización comunitaria para la cultura, la recreación, la salud, el saneamiento básico ambiental, y los comités de vigilancia y control social.

Estas formas de organización facilitan la participación de los padres de familia en la elaboración del Plan Operativo para la Atención Integral y en la consolidación de redes comunitarias que promuevan condiciones de calidad de vida de las familias para el desarrollo de sus niños y niñas y en el acompañamiento y vigilancia de la calidad del servicio y de los asuntos administrativos y financieros. (ICBF, 2013, p. 26).

El Plan Operativo para la Atención Integral (POAI), se asume en la actualidad por el ICBF para las modalidades institucional y familiar. Un POAI es un plan sistemático y participativo con los distintos representantes o actores de las modalidades de educación inicial, para trabajar en pro de garantizar los derechos de sus niños y niñas. Los procesos que las modalidades 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 la tabla 3.4 se presentan los componentes que estructura el POAI.

Tabla 3.4. Matriz síntesis de estructuración de POAI por componentes

OBJETIVO	¿CÓMO?	¿CON QUÉ INSTRUMENTOS?	¿QUIÉN ES EL RESPONSABLE?	¿QUÉ DOCUMENTOS SIRVEN DE REFERENCIA?
PROCESO: DIAGNÓSTICO-CARACTERIZACIÓN TERRITORIAL				
Conocer 1) ubicación y acceso al territorio específico, 2) la composición étnica y por edades de la	Revisión de Plan de desarrollo; PAI territoriales (regional y municipal); encuentros con representantes de la comunidad, actores claves, redes o	Instrumento para la caracterización territorial. (Formato 10)	EAS con apoyo de familias, vecinos y actores claves comunitarios	Ruta Integral de Atenciones –RIA Plan de desarrollo territorial, PAI territorial. Diagnósticos locales de caracterización familias Red Unidos;

OBJETIVO	¿CÓMO?	¿CON QUÉ INSTRUMENTOS?	¿QUIÉN ES EL RESPONSABLE?	¿QUÉ DOCUMENTOS SIRVEN DE REFERENCIA?
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.	mesas de infancia.			Acta de concertación con comunidades
PROCESO: DIAGNÓSTICO-CARACTERIZACIÓN FAMILIAS, NIÑOS Y NIÑAS USUARIAS				
Conocer las características de las familias y de sus ambientes y prácticas de crianza además de la garantía de los derechos y de las características de desarrollo de los niños y 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)	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)
PROCESO: DIAGNÓSTICO-CARACTERIZACIÓN PRESTACIÓN DEL SERVICIO				
Conocer cómo está la prestación del servicio en relación a los estándares de calidad planteados para la modalidad de atención	Revisión 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)
COMPONENTE FORMACIÓN, ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR, COMUNIDAD Y REDES				
Diseñar e implementar microplanes de formación y acompañamiento a las familias, tomando como punto de partida las necesidades particulares de cada grupo	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	L.T. Formación, acompañamiento a familias; L.T. Perspectiva diferencial; L.T. Entornos que promueven el desarrollo; Manual operativo; Ruta Integral de Atenciones; Guías de

OBJETIVO	¿CÓMO?	¿CON QUÉ INSTRUMENTOS?	¿QUIÉN ES EL RESPONSABLE?	¿QUÉ DOCUMENTOS SIRVEN DE REFERENCIA?
familiar y buscando garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas.				Formación y acompañamiento a familias para las dos modalidades.
COMPONENTE PROYECTO PEDAGÓGICO				
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 a 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	-L.T. Pedagógico de educación inicial-MEN; Manual operativo de las modalidades de educación inicial ICB; Guía de dotación; Documentos sobre modelos pedagógicos; L.T. Protección integral del ejercicio de los derechos; L.T. Participación y ejercicio de la ciudadanía; L.T. Entornos que promueven el desarrollo.
COMPONENTE SALUD PARA LA PRIMERA INFANCIA				
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 los niños y niñas usuarias, 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	Ruta Integral de Atenciones; L.T. salud para la primera infancia; Manual Operativo de las modalidades de educación inicial; L.T. Participación y ejercicio de la ciudadanía; L.T. Entornos que promueven el desarrollo; L.T. Protección integral del ejercicio de los derechos

OBJETIVO	¿CÓMO?	¿CON QUÉ INSTRUMENTOS?	¿QUIÉN ES EL RESPONSABLE?	¿QUÉ DOCUMENTOS SIRVEN DE REFERENCIA?
COMPONENTE TALENTO HUMANO				
<p>Tener una idea clara del perfil del personal con que se cuenta en la modalidad de atención: su formación académica, experiencia, y conocimientos sobre las atenciones a prestar en la modalidad. Definir a partir de ello necesidades de contratación de nuevo personal y necesidades de cualificación. Estructurar plan de acción de talento humano</p>	<p>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</p>	<p>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))</p>	<p>La entidad administradora del servicio y su equipo humano</p>	<p>L.T formación de talento humano; Estándares 36 y 37 de talento humano; competencias, habilidades y funciones del talento humano (Anexo 3)</p>
COMPONENTE ENTORNOS EDUCATIVOS Y PROTECTORES				
<p>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</p>	<p>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</p>	<p>Los que determinen en el proceso las familias y el equipo humano de la institución. Pueden partir de listas de chequeo elaboradas a partir de los componentes incluidos en los tres lineamientos correspondientes a entornos y protección integral del ejercicio de los derechos</p>	<p>EAS, el equipo humano de la organización, las familias usuarias.</p>	<p>L.T. entornos que promueven el desarrollo; L.T. protección integral del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia; Estándares de calidad para modalidades de educación inicial (Anexo 1); L.T. Participación y ejercicio de la ciudadanía.</p>

Fuente: ICBF, 2013.

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 442 del año 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 se suscribió este convenio que 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 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 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 estrategias 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 encuentra:

- Lineamientos técnicos y las orientaciones de política pública de la Estrategia De Cero a Siempre con enfoque diferencial y de inclusión.
- 24 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.
- 2452 agentes educativos cualificados con el diplomado “Inclusión en la Primera Infancia”.
- Adaptación del Índice de Educación Inclusiva para la Primera Infancia para los Centros de Desarrollo Infantil.
- Diseño de un curso virtual en Salud Materno Infantil y Prevención de Defectos Congénitos.

- 722 agentes profesionales de la salud cualificados en promoción de la salud materno-infantil.
- Apoyo a 17 proyectos para el fortalecimiento de la prevención, vigilancia y manejo integral de anomalías congénitas, y 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 1000 primeros días de vida (desde la gestación hasta los dos años de edad).
- Plan Nacional 2013-2014 para la prevención, atención y vigilancia de la salud pública de defectos congénitos.

Gracias los buenos resultados de este Convenio, 26 socios de organizaciones públicas, privadas, ONG y de cooperación internacional aunaron esfuerzos en una nueva 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 pasado 26 de Junio entre 26 entidades, nueve públicas, quince privadas y dos intergubernamentales entre las que se encuentra el Ministerio de Educación Nacional. Esta Alianza tiene por objetivo aunar recursos técnicos, físicos, administrativos y económicos entre las partes, para apoyar el diseño implementación y 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 territorial, a la ejecución de algunos aspectos del plan de acción de la política pública de Primera Infancia. Estos propósitos están dirigidos al fortalecimiento y sostenibilidad de la política pública de primera infancia con acciones que tienen en cuenta: los actores nacionales y 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 tres propósitos del convenio, bajo los cuales se enmarcan las acciones a desarrollar son: (1) fortalecer las capacidades técnicas de las instituciones y 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.

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de convenio y a través de la Dirección de Primera Infancia viene desarrollando el proceso de cualificación del Talento Humano en procesos de Gestión de la Calidad relacionados con el fortalecimiento institucional y el fortalecimiento territorial de la Estrategia 'De Cero a Siempre' y la educación inicial en las diferentes ciudades y municipios del país.

A continuación se mencionan otros convenios suscritos entre entidades de carácter público y privado con el propósito de dar cumplimiento a la política pública de primera infancia en Colombia.

Plan Padrino

Convenio para la promoción de pautas de crianza y hábitos saludables

La Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, de la Presidencia de la República, y Discovery Latin America firmaron un convenio en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, con el fin de aunar esfuerzos orientados a la promoción de pautas de crianza y hábitos saludables, a través de mensajes sensibilizadores divulgados a través de la campaña “Kids en Acción”. Este convenio no involucra ejecución presupuestal por parte de la Presidencia de la República, ni gasto o compromiso monetario para Discovery Latin America. (Adaptado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Paginas/convenios-2012.aspx>)

Convenio de cooperación para la construcción de infraestructura para la atención integral a la primera infancia

Este Convenio tiene como objetivo establecer un marco de colaboración entre la Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, con su programa Plan Padrino, y la Fundación Pacific Rubiales, que permita desarrollar actividades de coordinación y colaboración en proyectos de infraestructura para la atención integral a la primera infancia del municipio de Puerto Gaitán, Meta, en el marco de la Estrategia De Cero a Siempre. Por medio de este convenio Plan Padrino se compromete a brindar asesoría a la Fundación Pacific Rubiales, y esta última se compromete a facilitar los recursos técnicos y operativos para la ejecución de las obras de Centros de Desarrollo infantil.

Convenio para la construcción de un centro de desarrollo infantil temprano en Silvia-Cauca

La Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, la Fundación Mario Santo Domingo, la Embajada de Japón, y el Municipio de Silvia, firmaron un convenio en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, para la construcción de un Centro de Desarrollo Infantil en Silvia-Cauca que beneficiará a 117 niños y niñas. El proyecto tendrá un costo total de \$199’959.146, tendrá un área de 242,34m², y contará con cuatro aulas y sus respectivas zonas de circulación.

Convenio para la construcción de un centro de desarrollo infantil temprano en Cajibío-Cauca

La Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, la Fundación Mario Santo Domingo, la Embajada de Japón, y el Municipio de Cajibío, firmaron un convenio en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, para la construcción de un Centro de Desarrollo Infantil en Cajibío-Cauca que beneficiará a 105 niños y niñas. El proyecto tendrá un costo total de \$196’831.071, tendrá un área de 270,28m², y contará con tres aulas y sus respectivas zonas de circulación.

Convenio para la construcción de un centro de desarrollo infantil temprano en Suárez-Cauca

La Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, la Fundación Mario Santo Domingo, la Embajada de Japón, y el Municipio de Suárez, firmaron un convenio en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, para la construcción de un Centro de Desarrollo Infantil en Suárez-Cauca que beneficiará a 86 niños y niñas. El proyecto tendrá un costo total de \$99.959.146, tendrá un área de 220 m², y contará con tres aulas y sus respectivas zonas de circulación.

Convenio para la construcción de un centro de desarrollo infantil temprano en Tiquisio-Bolívar

La Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, la Asociación Promotora para el Desarrollo Social Económico y Ambiental de la Costa Caribe “Asoproagros”, la Embajada de Japón, y el Municipio de Tiquisio, firmaron un convenio en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, para la construcción de un Centro de Desarrollo Infantil en Tiquisio-Bolívar que beneficiará a 229 niños y niñas. El proyecto tendrá un costo total de \$246.190.964, tendrá un área de 193.28 m², y contará con dos aulas, sus respectivas zonas de circulación, y dos baterías sanitarias.

Convenio para la construcción de un centro de desarrollo infantil temprano en Zona Bananera-Magdalena

La Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, la Fundación Aprendiendo a Cooperar, la Embajada de Japón, y el Municipio de Zona Bananera, firmaron un convenio en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, para la construcción de un Centro de Desarrollo Infantil en Zona Bananera-Magdalena que beneficiará a 90 niños y niñas. El proyecto tendrá un costo total de \$230.868.761, tendrá un área de 454.8 m², y contará con tres aulas, sus respectivas zonas de circulación, y dos baterías sanitarias.

Convenio para la construcción de un centro de desarrollo infantil temprano en Villavieja-Huila

La Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, El Secretariado Diocesano de Pastoral Social de Garzón, la Embajada de Japón, y el Municipio de Villavieja, firmaron un convenio en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, para la construcción de un Centro de Desarrollo Infantil en Villavieja-Huila que beneficiará a 60 niños y niñas. El proyecto tendrá un costo total de \$214.244.475, tendrá un área de 270.75 m², y contará con tres aulas y sus respectivas zonas de circulación.

Convenio para la construcción de un centro de desarrollo infantil temprano en Funes-Nariño

La Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales, la Fundación Mario Santo Domingo, Inter World Corporation, y el Municipio de Funes, firmaron un convenio en el marco de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, para la construcción de un Cerramiento en el Hogar Agrupado Yo Reinaré en Funes-Nariño que beneficiará a 108 niños y niñas. El proyecto costará más de \$110.000.000.

La atención Integral a la población en situación de discapacidad y a las poblaciones diversas es otro asunto de interés para las instituciones encargadas de brindar servicios a la primera infancia. Hoy es evidente que se ha pasado de un enfoque poblacional a un enfoque inclusivo y diferencial. Sin embargo, a continuación se presenta un breve recuento de lo la legislación y programas interesados en atender a la población diversa.

La atención integral a las personas con discapacidad se puede reportar desde el decreto 2082 de 1996 mediante el cual se reglamentó la atención educativa a las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. El decreto establece la prestación de la atención educativa a las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, síquico, cognoscitivo o emocional o talentos excepcionales en los establecimientos públicos educativos y de acuerdo con lo reglamentado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Los principios establecidos para la atención educativa de las personas con limitaciones y talentos excepcionales en el decreto 2082 son:

- Integración social y educativa: Esta población se incorpora al servicio público y educativo del país, brindando los apoyos especiales, de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesario.
- Desarrollo Humano: a partir de este principio se reconoce la necesidad de crear condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones y talentos excepcionales puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses, y lograr los valores humanos.
- Oportunidad y equilibrio: Según el cual el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- Soporte específico. Por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de su promoción personal, cultural y social.

Después de este decreto, en el año 2009 Colombia ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a partir del decreto 1346. En el artículo 24 la convención reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, sobre la base de igualdad de oportunidades y no discriminación, en todos los niveles de enseñanza y a lo largo de la vida. Los propósitos de la Educación a las personas con discapacidad son:

- Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

- Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

En cuanto a los servicios de salud, la convención reconoce que las personas con discapacidad tienen derecho a gozar del más alto nivel posible de salud, sin ningún tipo de discriminación. El Estado deberá asegurar su acceso a los servicios y proporcionar los programas y servicios de manera gratuita.

La ley estatutaria 1618 del año 2013 es el acto legislativo más reciente en Colombia que contempla las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En esta ley se definen una serie de conceptos importantes que amplían la comprensión de la inclusión educativa. Entre los términos se encuentra el enfoque diferencial como: “la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas” (Congreso de Colombia, 2013. p. 2).

Dentro de las responsabilidades y garantías para hacer efectivo los derechos de las personas con discapacidad, la ley 1618 en el artículo 7 dispone al Gobierno Nacional y a los Gobiernos Municipales y Territoriales adoptar las siguientes medidas:

- Integrar a todas las políticas y estrategias de atención y protección de la primera infancia, mecanismos especiales de inclusión para el ejercicio de los derechos de los niños y niñas con discapacidad.
- Establecer programas de detección precoz de discapacidad y atención temprana para los niños y niñas que durante la primera infancia y tengan con alto riesgo para adquirir una discapacidad o con discapacidad.
- Las Direcciones Territoriales de Salud, Seccionales de Salud de cada departamento, distritos y municipios, establecerán programas de apoyo y orientación a madres

gestantes de niños o niñas con alto riesgo de adquirir una discapacidad o con discapacidad; que les acompañen en su embarazo, desarrollando propuestas de formación en estimulación intrauterina, y acompañamiento durante la primera infancia.

- Todos los Ministerios y entidades del Gobierno Nacional, garantizarán el servicio de habilitación y rehabilitación integral de los niños y niñas con discapacidad de manera que en todo tiempo puedan gozar de sus derechos y estructurar y mantener mecanismos de orientación y apoyo a sus familias.
- El Ministerio de Educación o quien haga sus veces establecerá estrategias de promoción y pedagogía de los derechos de los niños y niñas con discapacidad.
- El Ministerio de Educación diseñará los programas tendientes a asegurar la II educación inicial inclusiva pertinente de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas, según su diversidad.

MODALIDADES DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN EL PANORAMA NACIONAL

En Colombia, las modalidades de atención a la primera infancia han tenido grandes transformaciones, 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 y de enfoques inclusivos y diferenciales que responden a las necesidades crecientes de mejorar la calidad de vida de los niños y niñas menores de cinco años.

Para reconocer lo que ha sucedido en el país en cuanto a las modalidades de atención a la primera infancia, se presenta a continuación un recorrido por las modalidades más reconocidas que ha implementado el Ministerio de Educación Nacional de manera individual o en convenio con otras entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar

Familiar, en orden cronológico de aparición. Es importante aclarar que, aunque la revisión se centra en los últimos diez 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 integral 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 entró en funcionamiento desde el año 1984 hasta 1992, proporcionó un enfoque de integralidad a la atención de los niños y niñas menores. Fue creado por el Ministerio de Salud como parte del programa Salud Básica para Todos y desarrollado conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar familiar ICBF en cooperación con la UNICEF y la OPS. Esta perspectiva intersectorial, contó con los conocimientos de las personas miembros y empleo estrategias de participación comunitaria, comunicación interpersonal educación y capacitación, entre las que se encuentran:

- **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 de Children, de las centrales obreras del país y de voluntarios. Las acciones consistían en visitas a familias con niños y niñas menores de cinco años o mujeres embarazadas para promoverla identificación de riesgos de enfermedad, brindar información para afrontar problemas de salud, la necesidad del juego y el afecto en los niños y la importancia de la participación de las mujeres gestantes al control prenatal.
- **Capacitación:** El programa Supervivir diseñó un documento denominado: Manual de vigías de la salud. Con este documento 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 difundirla 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 Poliomiélitis Paralítica, Tuberculosis, Tétanos, Difteria, Sarampión y Tosferina. (Granada, J. Duque, A., Pinzón, M, 1991).

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Las siguientes son las modalidades de atención integral ofrecidas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Hogares infantiles-lactantes y preescolares

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.

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.

Estos hogares funcionan a partir de un operador que ofrece un proyecto pedagógico. El estatus de las maestras es de licenciadas o profesionales.

Hogares comunitarios tradicionales

Hogares comunitarios familiares

Son una forma de atención que se presta en las casas de los agentes educativos quienes son previamente capacitados y se responsabilizan del cuidado y atención de un grupo conformado por 12-14 niños y niñas.

Hogares comunitarios grupales o agrupados

Son una forma de atención que se presta en una misma planta física a niños de 6 meses hasta 4 años 11 meses de edad, usuarios de más de dos hogares comunitarios familiares. Dichos espacios y locaciones, deben cumplir con los estándares de infraestructura dispuestos por el ICBF.

Hogares comunitarios múltiples

Son una 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 SISBEN. 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.

Hogares comunitarios múltiples empresariales

Son una 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 éstos laboran. Esta modalidad agrupa más de dos hogares comunitarios familiares.

Hogares comunitarios FAMI

Tiene por objetivo apoyar a las familias en desarrollo que tienen mujeres gestantes, madres lactantes y niños y niñas menores de dos 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.

Jardines sociales

Fue creado para atender niños y niñas entre 6 meses y cuatro años once 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).

En el marco de la Política Educativa de Atención Integral a la Primera Infancia del año 2006, en Colombia, se ha venido desarrollando el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI) implementado en el marco de una alianza estratégica entre el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF. Con el fin de articular la atención integral a la primera infancia, en el año 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.

En la guía No. 35 del año 2010, titulada Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención a la Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional se evidencia una modificación en la conceptualización de las modalidades de atención. En este documento se presentan tres modalidades: entorno familiar, entorno comunitario y

entorno institucional. Esta guía operativa incluye los anexos que describen cada modalidad de atención y orientan la prestación de los servicios que son 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. (MEN, 2010).

- **Modalidad de atención integral familiar**

El programa “Familia, mujer e infancia” (FAMI) participación comunitaria, orientar su acción educativa hacia la maternidad y paternidad responsables, compartiendo con los padres los 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 el bajo peso al nacer, y promocionar 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 evaluación del programa.

- **Escuela Nueva/Preescolar no escolarizado.** Escuela Nueva 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*. Escuela nueva 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 también 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, “aprender a aprender” por sí mismos. Propicia un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, desarrolla capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo, valora al alumno como el centro del aprendizaje y actor de su ritmo de trabajo, 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 la población rural el Ministerio de Educación Nacional 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, 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 resulta fundamental el papel de los padres de familia o agentes dinamizadores quienes apoyan el trabajo del docente.

Esta modalidad ha sido complementada por el programa Educación en Población, llegando a los padres y familias desde el componente educativa, 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 los 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 I del SISBEN, familias en condición de desplazamiento o familias indígenas. El programa familias en acción consiste en otorgar un apoyo monetario directo a la madre beneficiara, condicionado al cumplimiento de compromisos por parte de la familia. En educación, al garantizarla asistencia escolar y en nutrición y salud, con la asistencia de los niños y las niñas beneficiaros a las citas de control de crecimiento y desarrollo programadas.
- **Red Juntos.** La 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 se 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 Hogares FAMI son administrados por la madre o padre comunitario y las Asociaciones de Hogares Comunitarios con forma dos por padres usuarios. FAMI tiene como estrategias: el 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 programa FAMI busca la participación reflexiva de los padres, familias y comunidades en su responsabilidad hacia los Derechos del Niño, la supervivencia y seguridad de madres y niños menores de 2 años; canalizar 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 madres lactantes. Cada docente y su auxiliar tendrán a su cargo un grupo de atención (45 niños y niñas, máximo 5 madres gestantes, máximo 5 madres 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 llevarán a cabo un encuentro educativo semanal por unidades básicas de atención, de 4 horas, con el objetivo de desarrollar con los niños, niñas y padres actividades educativas basadas en metodologías lúdicas recreativas y participativas que favorezcan el desarrollo de competencias en

Primera infancia. Además, las familias recibirán material de apoyo para continuar su labor educativa en el hogar.

Así mismo cada docente realizará un acompañamiento educativo en el hogar, según la caracterización y necesidad para aquellas familias priorizadas de manera conjunta con el coordinador pedagógico. Por último, el coordinador pedagógico, los 10 docentes y sus 10 auxiliares respectivos, se reunirán mínimo una vez 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, deberá 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 para la primera infancia.

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 así 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 niñas menores de 5 años recibirán un refrigerio durante el encuentro educativo, también se le dará suplemento o refrigerio al adulto responsable o padre de familia responsable del acompañamiento del niño o la niña beneficiario. Se hará entrega además, a cada niño, niña, madre gestante o lactante del grupo de atención, de un complemento nutricional para los otros seis días de la semana.

En las modalidades que implican traslado de las docentes, la entidad prestadora del servicio debe garantizar el desplazamiento de los coordinadores pedagógicos, docentes y auxiliares a las veredas o 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 I y II del SISBEN 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 y madres lactantes que no pertenecen a los programas FAMI y materno infantil del ICBF.

- **Modalidad de entorno comunitario**

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, 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)

Para el año 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 el año 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 de 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 (Benítez, 1995, referenciado por MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención- ICBF, 2010).

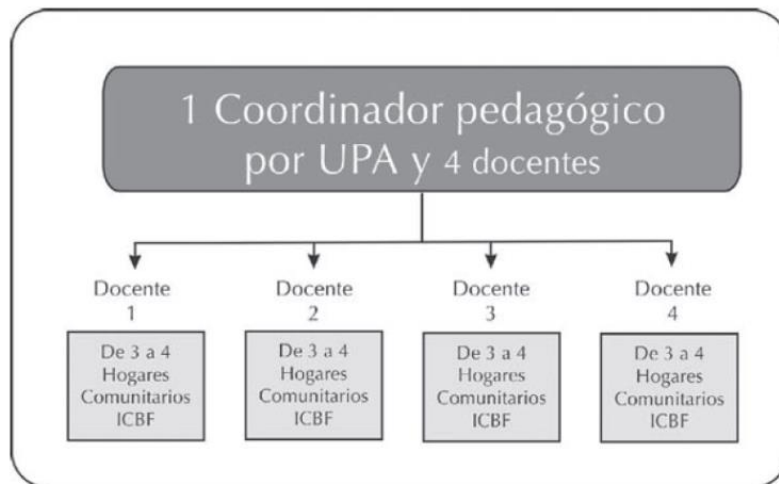
Con la creación de esta modalidad, se realiza un aporte en la atención que apoya en el desarrollo integral de los niños y las niñas en: alimentación, protección y atención, y acompañamiento a partir de un Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, que apoya a la crianza y educación de los niños y las 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 que son 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 debe realizarse 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 debe prestar 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 debe contar con un coordinador pedagógico y cuatro docentes, quienes tendrán a cargo, individualmente, la atención diaria de 3 a 4 HCB durante 8 horas, “con sus respectivas madres comunitarias de Bienestar” (MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención- ICBF, 2010) (ver gráfica 3.5).



Gráfica 3.5. Esquema de funcionamiento de la Modalidad Comunitaria (MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención- ICBF, 2010).

- **Modalidad de entorno institucional**

En la década de los 70 inició la atención y la educación formal de los niños y las 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 los niños y las 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 el año 1976, el Ministerio de Educación Nacional 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, se tiene en cuenta a los niños y las niñas como el eje en 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 90, 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, físico y didácticos para garantizar equidad e igualdad de oportunidades” (MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención- ICBF, 2010).

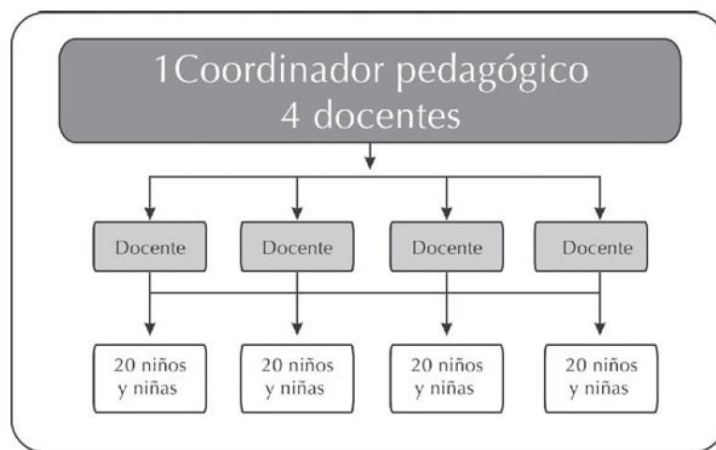
Así, dentro de este contexto (caracterizado por un enfoque pedagógico constructivista y pedagogía activa), se incluye el programa Grado cero, “como una alternativa para ampliar la cobertura, mejorar la calidad y generar condiciones más equitativas” para los niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad. 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, 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

El Entorno Institucional es una modalidad que está 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 a un mínimo de 40 niños y niñas, quienes reciben un acompañamiento educativo por parte de un docente (20 niños por maestro) el cual orienta el desarrollo de las actividades pedagógicas relacionadas en Primera Infancia (ver gráfica 3.6).



Gráfica 3.6. Esquema funcionamiento de la Modalidad Institucional (MEN y Subdirección Primera Infancia- Dirección Prevención- ICBF, 2010).

Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC), ICBF

En la década de los ochenta con el surgimiento de los hogares comunitarios, como nuevas modalidades de atención a los niños y las niñas hijos de familias con bajos recursos económicos. En los años noventa se construyó el Proyecto Pedagógico Educativo que buscó desde entonces realizar una intervención en dos áreas, formación, cuidado y atención de los niños y niñas y formación, 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

comunicación humana, la vida grupal, la formación para la convivencia, la participación y el diálogo (ICBF, 2006).

El proyecto pedagógico educativo comunitario se basa en una serie de principios que son la pauta para dar sentido y organización a las actividades para garantizar que son pedagógicas y construyan relaciones democráticas en favor del desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Dichos principios son:

1. **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 actividades pedagógicas integradoras cuando están planteadas desde el horizonte del ser humano. Las etapas de desarrollo y sus actividades rectoras son las siguientes:
 - En la *Primera Edad*, la comunicación emocional con el adulto.
 - En la *Infancia Temprana*, la acción con los objetos, y la simbolización
 - En la *Edad Preescolar*, el juego de roles.
 - En la *Etapas de Transición* el interés por iniciar el conocimiento sistemático.
2. **Partir del conocimiento y experiencia que 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 es un ser en evolución a quien se debe reconocer su identidad y desarrollo personal.
3. **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:
 - El conocimiento por parte de los niños de todas las actividades que se realizan en la sesión de trabajo, y su razón de ser.

- 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).
 - La participación en la decisión sobre la actividad: los niños conocen y deciden sobre las cosas que van a hacer, cuándo, dónde, porqué y con qué.
 - 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.
 - La ejecución de acciones, donde estén vinculados todos los niños, con responsabilidades diferentes pero todos respondiendo a la comprensión de su actuar dentro de un objetivo común.
 - La existencia de relaciones plenamente humanas entre los niños: cálidas, respetuosas, amistosas, de cooperación y solidaridad.
 - 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 del quehacer diario es vital para la vida grupal.
4. **Propiciar la investigación, conocimiento y 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, aprenda a disfrutarlos y a conservarlos.

Para facilitar el conocimiento sobre los niños y las niñas, el ICBF creó la ficha integral que es un 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 cuatro 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
 - Hermanos entre sí.

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 mismo. 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:

- *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.
 - *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.
 - *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.
- *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.
 - *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.
 - *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 conocimiento de los objetos, las relaciones causales y la representación de la realidad social.
 - *Interés 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.
 - *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).
 - *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).

Hasta el año 2009, los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, reportaban dos modalidades de atención a la primera infancia, en las cuales se encuentran contenidas todas las ofertas existentes hasta ese entonces. Los hogares infantiles, lactantes y preescolares y los hogares comunitarios tradicionales. En esta última modalidad se clasificaron los hogares comunitarios tradicionales, hogares comunitarios grupales o agrupados, hogares comunitarios múltiples, hogares comunitarios múltiples empresariales y los hogares comunitarios FAMI.

En la siguiente tabla se caracterizan cada una de las modalidades de atención integral ofrecidas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Algunas de estas modalidades aún operan en el territorio nacional para niños y niñas menores de 5 años y son adaptadas de acuerdo con las características socioculturales de cada región. Sin embargo, otras modalidades han transitado a la estrategia de atención integral de Cero a Siempre (Estrategia Nacional) la cual será mencionada en un próximo apartado.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia

Atención Integral a la Primera Infancia desde la estrategia de Cero a Siempre

En el año 2012, entre la documentación publicada por la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, existen tres anexos que explican las Modalidades de Atención Integral, propuestas para beneficiar a la población que comprende la Primera Infancia (niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años y 11 meses). Estos documentos referenciados (publicados en el año 2012) son: Manual Operativo: Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia, Servicios contratados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Anexo técnico para orientar la prestación de servicios en Centros de Desarrollo Infantil: Modalidad Institucional y el Anexo técnico para orientar la prestación de servicios de educación inicial en el marco de una atención integral (segunda versión): Modalidad Familiar.

A continuación, se presenta una descripción de cada uno de las modalidades de atención a la primera infancia, especificando los componentes expuestos en cada documento con respecto a: identificación, definición y variables de caracterización de ellas.

Modalidades de atención a la primera infancia

Modalidad institucional

Funciona en espacios institucionales especializados para atender a los niños y niñas (sus familias y/o cuidadores) entre los dos hasta los 5 años y/o hasta su ingreso al grado de transición. Aunque, esta modalidad está abierta en la atención de niños y niñas entre los

6 meses y los dos años de edad. La atención se prioriza en la atención de niños y niñas cuyas circunstancias no permiten el cuidado en sus hogares por diversos motivos (inserción laboral o estudios de padres y madres o cuidadores, entre otras), entonces necesitan encargar el cuidado, crianza y educación a una institución especializada.

- **Hogares infantiles.** “Creados en 1974 e inicialmente con el nombre de Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP). La Ley 7 de 1979 establece recursos para su financiamiento con el objetivo de atender a niños y niñas desde los 6 meses hasta los 6 años hijos de padres y madres trabajadores. El servicio en esta modalidad es financiado con las tasas de compensación de padres de familia y con los aportes del ICBF según normatividad vigente expedida por el Instituto” (p.16).
- **Lactantes y preescolares.** “Esta modalidad surgió de manera independiente como un servicio operado por organizaciones privadas para atender a niños y niñas vulnerables que no podían ser cuidados en sus familias por diversas razones incluida la inserción de sus familias al mercado laboral. Con el tiempo comenzaron a recibir aportes parciales del ICBF hasta convertirse en una modalidad de atención del Instituto. De igual manera a los Hogares Infantiles, el servicio en esta modalidad es financiado con las tasas de compensación de padres de familia y otras fuentes y con los aportes del ICBF según normatividad vigente expedida por el Instituto” (p. 16).
- **Centros de Desarrollo Infantil (CDI).** A partir del *documento Anexo técnico para orientar la prestación de servicios en Centros de Desarrollo Infantil: Modalidad Institucional*, se ha profundizado en la descripción de la modalidad institucional como se describe a continuación.

Los Centros de Desarrollo Infantil “Es una de las modalidades de atención definidas en el marco de la Política Pública de Primera Infancia. Se 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”.

- **Contextos:** “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 potenciamiento del desarrollo infantil y de múltiples y variadas experiencias y relaciones.”
- **Componentes:** *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).

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 niñas en primera infancia que permitan garantizar sus derechos mediante la construcción de las bases de una vida de bienestar.

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.

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 seguimiento al desarrollo infantil.

Proceso pedagógico. Los CDI propician una educación inicial con identidad propia y centrada en responder a los intereses y necesidades de la primera infancia, donde 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.

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.

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. Con relación a 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.

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 la infraestructura, recursos y materiales adecuados a ellas y ellos.

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, 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.

- **Estrategias.** 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 anteriores 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 0 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 y 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 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (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
- **Recursos.** Para la prestación del servicio de atención integral a través de los CDI se reconoce 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)

- **Dinámicas.** 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.
- **Actores.** 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.

“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.”

“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”.

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 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, re-signifique comportamientos de riesgo y promoción del acceso a los servicios de salud.

La modalidad Familiar, busca promover el desarrollo integral de los niños y 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, seguimiento y promoción de derechos. También define los requerimientos técnicos y operativos básicos para atender integralmente a los niños, niñas y sus familias, a través de enfoques pedagógicos propios de la Educación Inicial, metodologías contextualizadas y estándares de calidad que propenden 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 resignificación de las prácticas asociadas con el cuidado, crianza y 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, 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 de la Modalidad Familiar en forma exclusiva. Y 2) Operación de la Modalidad Familiar adherida a un Centro de Desarrollo Infantil. Los dos esquemas, funcionan a partir de cinco procesos que orientan su contenido y ordenan metodológicamente la acción en el territorio: a) Reconocimiento de los territorios y concertación con los actores claves 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, Atención promocional, educativa y nutricional a niños y niñas en el hogar, d) gestión y planeación en los territorios.

- **Contextos.** Esta modalidad se desarrolla en dos espacios:
 - 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.
 - Los encuentros educativos en el hogar que se desarrollan en las casas de las familias de los niños y niñas, 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.
- **Componentes.** 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.
 - *Familia, comunidad y redes sociales.* Parte de reconocer que la familia es el escenario en el cual se inicia la atención integral de los niños y 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, cuidado y 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.

- *Salud y nutrición.* 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 lo 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 debe prestar servicios que permitan la valoración y 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 a la edad de los niños y las niñas; y a garantizar un ambiente saludable.
- *Proceso pedagógico y educativo.* 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 donde 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 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, donde 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.

- *Talento humano.* 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.

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.

- *Ambientes educativos y protectores.* Los ambientes deben pensarse para favorecer el desarrollo, bienestar y 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 lo 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.
 - *Proceso administrativo y de gestión.* 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, tienen 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.
- **Estrategias.** 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”.
 - **Recursos.** No especifica.
 - **Dinámicas.** No especifica.

- **Actores.** 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 del ICBF y Centros Zonales del ICBF.

También esta modalidad se centra en generar mecanismos de participación y formación para las familias y/o cuidadores y madres gestantes y lactantes, donde 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, donde 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.

- *Talento humano.* Dentro de la modalidad, cada uno desde su rol cumple una tarea fundamental a la hora de brindar una atención integral: las maestras y maestros, quienes planean y desarrollan experiencias significativas a nivel pedagógico y educativo; la coordinadora o coordinador, quien vela por la organización y funcionamiento; los profesionales de apoyo psicosocial, que participan y garantizan calidad en las acciones de cuidado y potenciamiento del desarrollo y en el trabajo con la familia; el personal de servicios, quienes garantizan condiciones óptimas para una adecuada alimentación y limpieza.
- Para culminar este recorrido por las modalidades de atención a la primera infancia que han existido en Colombia, presentamos los últimos planteamientos del ICBF en el *Manual Operativo Modalidades de Educación Inicial en el Marco de Una Atención Integral para la Primera Infancia, Servicios contratados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2013*. En este documento se denominan modalidades de educación inicial a los servicios existentes para la atención y educación a los niños y niñas menores de 5 años o hasta su ingreso al grado de transición. Dichas modalidades se han categorizado en: Modalidades Institucionales y Modalidad Familiar. Para mantener la estructura de presentación que se ha manejado hasta este momento en el documento, el siguiente cuadro presenta la descripción de cada modalidad.

MODALIDADES DE EDUCACIÓN INICIAL DEL ICBF, 2013

El ICBF en el año 2013 ha publicado una serie de documentos donde replante las modalidades de educación inicial, con las cuales ha venido prestando servicios de atención integral a la primera infancia y las adecua de acuerdo con la estrategia de atención integral a la primera infancia, De Cero a Siempre, tal como se presenta a continuación

Modalidades institucionales

Está diseñada para atender a los niños y las niñas, a las familias y a los cuidadores, principalmente a los niños entre los dos años y los cinco años once meses. Sin embargo, esta modalidad esta modalidad está diseñada para prestar servicios en las diferentes edades, teniendo en cuenta las diferencias que esto implica. Los espacios están abiertos para atender a los niños y las niñas entre los seis meses y los dos años. Las modalidades institucionales pueden ser de tres tipos:

Hogares Infantiles

Corresponden a los antes llamados CAIP (Centro de atención integral al preescolar). Atiende niños entre los 6 meses y los 6 años de edad, hijos de madres y padres trabajadores y es financiado conjuntamente entre padres y madres y los aportes del ICBF.

Lactantes y Preescolares

Esta modalidad, que surgió como un servicio independiente y financiado de manera privada, poco a poco fue recibiendo aportes del ICBF hasta convertirse en una de sus modalidades de atención. Al igual que los hogares infantiles, es financiado conjuntamente a partir de tasas de compensación que asumen las familias y aportes del ICBF

Centro de Desarrollo Infantil

Esta modalidad tiene como eje central la educación inicial en articulación con otros componentes de la atención integral. Surge en el marco de la Estrategia de Cero a

Siempre para atender niños y niñas menores de cinco años. Esta modalidad se basa en las experiencias de los Hogares Infantiles y en otras implementadas por el ICBF, de la modalidad institucional del programa PAIPI desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y el ICBF, y de experiencias de la Secretaria de Integración Social y de Buen Comienzo de Medellín. Es financiada por el ICBF y garantiza la gratuidad a los niños y niñas más vulnerables.

En la modalidad institucional se plantea la atención a los niños y niñas con discapacidad leve, que les permita interactuar con los demás niños. En los casos de discapacidad severa, el Comité de Estudio y Selección de Usuarios, junto con el Centro Zonal del ICBF, evaluarán la remisión de un niño o niña a otro tipo de servicios del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

“La precisión que antecede tiene una enorme trascendencia en relación con los temas de inclusión y atención diferencial, ya que reclama de los prestadores del servicio actitudes y aptitudes para la comprensión de temas y circunstancias diferenciales, como la discapacidad, que marcan y distinguen la vida del individuo frente a la de otros”. (ICBF, 2013. p. 69).

- **Proceso pedagógico.** El trabajo pedagógico está basado en la concepción de niño y niña como sujetos activos de su desarrollo y como sujeto integral. Por lo tanto todas las acciones deben promover un desarrollo integral, es decir, de todas sus dimensiones interrelacionadas: corporal, socio-emocional, cognitiva, artística y comunicativa. Por lo tanto no se trata de preparar a los niños y las niñas para su educación formal.

Es parte de dos elementos fundamentales: la observación y la escucha de los intereses y características de los niños y las niñas para proponer experiencias que promuevan su desarrollo. De esta manera, la propuesta pedagógica debe estar diseñada acorde con los contextos particulares de la población y sus intereses.

- **Talento humano.** Las personas que laboran en las modalidades de educación inicial hacen arte de un equipo interdisciplinario idóneo, de diferentes áreas a saber: es decir, de todas sus dimensiones interrelacionadas: corporal, socio-emocional,

cognitiva, artística y comunicativa, teniendo en cuenta que en las modalidades se articula el cuidado y la educación. Deben tener una formación profesional (técnico, licenciatura, profesional, niveles superiores) que garantice las competencias y habilidades para el trabajo con los niños, las niñas y las familias, así como un interés permanente en la actualización sobre el desarrollo infantil.

- **Ambientes educativos y protectores.** Los ambientes en los que se llevan a cabo las modalidades institucionales deben ser seguros, abiertos y con las condiciones necesarias que les permitan a los niños y las niñas estar en contacto con la naturaleza y potenciar su desarrollo. “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, las modalidades institucionales han de proporcionar las condiciones físicas, humanas, pedagógicas, culturales, nutricionales, sociales y administrativas, con suficiencia y calidad. En este sentido las modalidades institucionales ha de tener en cuenta las particularidades de los niños y las niñas que atiende con el fin de contar con la infraestructura, recursos y materiales adecuados a ellas y ellos”. (ICBF, 2013. p. 82).
- **Salud y nutrición.** En las modalidades institucionales, la salud y la nutrición son escenarios propicios para la formación en hábitos de vida saludables. No es suficiente con verificar el acceso de los niños y las niñas a los servicios de salud, sino crear espacios de formación, espacios en condiciones higiénico-sanitarias y el consumo de los alimentos requeridos. El equipo de talento humano que labora en las instituciones debe estar en condiciones de hacer seguimiento a las acciones de atención integral en el marco del desarrollo integral, por lo tanto debe tener conocimientos sobre valoración y seguimiento al desarrollo infantil (ICBF, 2013).
- **Familia, comunidad y redes sociales.** Este ítem hace referencia a la corresponsabilidad que existe entre el Estado, las instituciones y la familia para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas. Para lograr este fin, en las diferentes modalidades institucionales se articulan y coordinan las acciones del Estado en favor de la nutrición, la salud, la formación y el acompañamiento a las familias. De igual manera, la formación a las familias se hace extensiva a toda la

comunidad cercana a los CDI o a los Hogares Infantiles, por cuanto son espacios en los que se desenvuelven los niños y las niñas entre 0 y 5 años.

- **Proceso administrativo y de gestión.** Los CDI y los hogares infantiles deben orientar directamente su gestión de manera sistemática y coherente con su propia mirada estratégica. Su misión y visión debe estar relacionada con las políticas sociales y sobre todo con los procesos de bienestar de los niños y las niñas. Los CDI y los hogares infantiles:

Son organizaciones dinámicas, que se relacionan permanentemente con la comunidad y se transforman de acuerdo con las reflexiones que pedagógica y técnicamente van construyendo alrededor del trabajo con la población infantil. Reflexionan permanentemente sobre lo que hacen y las mejores formas de hacerlo. Como organización dinámica, tienen el rigor suficiente para manejar de forma sistemática los procesos de mejoramiento permanente de calidad que contempla el sistema de gestión de la Calidad y que facilita verificar las evidencias relacionadas con esa voluntad de crecimiento y mejora. (ICBF, 2013 p. 83).

Modalidad familiar

Esta modalidad se desarrolla a través de la formación y acompañamiento a las familias y cuidadores para fortalecer las habilidades de cuidado, crianza y construcción conjunta de herramientas para la promoción del desarrollo. Está dirigida a las mujeres gestantes y en periodo de lactancia y a niños y niñas menores de cinco años y hasta su ingreso al grado de transición.

Estas modalidades brindan sus servicios bajo condiciones físicas, humanas, pedagógicas, culturales, nutricionales, sociales y administrativas, contempladas en los *estándares de calidad para las modalidades de educación inicial / modalidad familiar*. A continuación se presentan los requisitos exigidos por los estándares de calidad contemplados para estas dos modalidades:

- **Actores.** Esta modalidad está dirigida a madres gestantes y lactantes y a niños y niñas menores de cinco años y hasta su ingreso al grado de transición. Prioriza el

acceso de los niños hasta los dos años buscando favorecer el vínculo afectivo entre los niños y niñas y sus familias.

La atención que se presta en esta modalidad está a cargo de un equipo interdisciplinario compuesto por un coordinador, docentes, auxiliares pedagógicos, profesionales del área psicosocial, profesional del área de salud y nutrición; de acuerdo con las condiciones de calidad requeridas en los estándares para el talento humano y en coherencia con la proporción de niños y niñas atendidos.

- **Contexto.** Esta modalidad se desarrolla en dos espacios:
 - *Espacios aportados por la comunidad.* En estos se desarrollan los encuentros educativos grupales y deben ser gestionados por la entidad administradora del servicio con las comunidades o administraciones locales
 - *Las casas donde habitan los niños y las niñas.* En estas se desarrollan los encuentros educativos en el hogar con los niños, las niñas y las madres gestantes y lactantes que s benefician de la atención.
- **Proceso.** La modalidad familiar puede operar en dos esquemas:
 - Operación de la Modalidad Familiar en espacios comunitarios.
 - Operación de la Modalidad Familiar adherida a un Centro de Desarrollo Infantil.
 - Para cualquiera de los dos esquemas de operación se establecen cinco procesos técnico-operativos que orientan su contenido y acción territorial lo cual se articula con la Ruta Integral de Atenciones, junto con el componente nutricional. A continuación se presentan dichos procesos: 1) Reconocimiento de los territorios y concertación con los actores claves para la operación de la modalidad. 2) Caracterización de las condiciones familiares y comunitarias para potenciar el desarrollo de niñas y niños en los territorios. 3) Caracterización de las condiciones familiares y comunitarias para potenciar el desarrollo de niñas y niños en los territorios: esta atención se realiza mediante encuentros educativos

en el hogar y encuentros educativos grupales o comunitarios. 4) Gestión y planeación en los territorios. 5) Monitoreo y evaluación.

PROGRAMAS Y EXPERIENCIAS COLOMBIANAS EN LAS MODALIDADES DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

MEDELLÍN

Programa Buen Comienzo-Alcaldía de Medellín

El programa Buen Comienzo es una Política Pública de la ciudad de Medellín, que tiene como objetivo promover el desarrollo integral, diverso e incluyente, en niñas y niños entre los 0 y 5 años de vida 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 el año 2004 por el Concejo de Medellín, y empezó a operar en noviembre del año 2006, atendiendo sobre todo a la población infantil considerada vulnerable en la ciudad, desde la gestación hasta los 5 años de edad. Algunas características de la población beneficiaria del programa son vivir en zonas con problemas de inseguridad, familias con bajos niveles académicos, reducidos ingresos económicos, trabajos inestables, desempleo y desnutrición.

En la tabla que aparece a continuación se mencionan las características principales del programa Buen Comienzo, con una descripción de cada uno.

Características

- **Recursos.** Provenientes del Estado, a nivel local por la Alcaldía de Medellín y a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional.
- **Actores.** 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, donde garantizan el talento humano necesario para la atención integral de los niños y niñas, de acuerdo a los lineamientos establecidos en la Resolución 10633 de 2009, donde 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.

- **Modalidades.** 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/as 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.
- **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
- **Estrategias.** 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 papel 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.

Entorno Comunitario: Unidades Pedagógicas de Apoyo para el Cuidado Comunitario. En estas unidades se incluyen las siguientes acciones:

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., cualificación práctica pedagógica de madres comunitarias, ambientes de desarrollo y aprendizaje (dotación y material educativo)

Jardines infantiles, hogares infantiles y ludotecas.

Logros y resultados

- Articulación con instituciones públicas y privadas para la prestación de servicios de atención integral a la primera infancia.
- Consolidación del Banco de Oferentes para ampliar la cobertura.
- Cualificación de adultos significativos para la Primera Infancia.
- Diseño y ejecución del proyecto de construcción de 19 Jardines Infantiles:
- Realización de eventos masivos para visibilizar la importancia de la Primera Infancia.
- Movilización social por el cuidado y la atención preferente a la Primera Infancia.

Lecciones aprendidas

Importancia de la atención integral de calidad a la Primera Infancia como elemento fundamental para el desarrollo integral del ser humano.

- Contribuir a la reducción de la brecha de la pobreza a través de la atención integral de calidad para los niños y niñas.
- Brindar atención integral a los niños y niñas desde la gestación, a través de la estrategia Buen Comienzo Había Una vez.
- La importancia de unir factores arquitectónicos y pedagógicos para brindar una atención acorde, oportuna, pertinente y de calidad a los niños y niñas.
- Ofrecer atención integral de los niños y 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.
- La importancia de hacer procesos de formación continua a los agentes educativos.
- La atención integral de los niños debe ser diferenciada de acuerdo a sus modalidades: teniendo en cuenta su edad, contexto, la vulneración de sus derechos, entre otros.
- Para garantizar la atención integral de los niños y niñas, es preciso generar articulaciones interinstitucionales e intersectoriales: que garanticen su atención integral y restablecer sus derechos en caso de que sean vulnerados.

Intersectorialidad

- Buen Comienzo es un programa de articulación público-privado (Universidad, Estado, Empresa, ONG).

- Los aliados hacen parte de mesas intersectoriales que definen las directrices del programa.
- 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
- Socios Nacionales: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (IBCF) y del Ministerio de Educación Nacional.
- Aliados Internacionales: Ayuntamiento
- de Lleida, Fundación Éxito, Organización de los Estados Iberoamericanos, EI, la
- Universidad y Generalitat de Valencia y la Fundación Telefónica.

Servicios

Buen Comienzo 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 (ver gráfica 3.7).



Gráfica 3.7. Articulación intersectorial en la gestión del desarrollo integral en la primera infancia. (Fuente: Conferencia Global sobre Desarrollo de la Primera Infancia. Rio de Janeiro, Junio de 2009. Buen Comienzo: Atención Integral a la primera Infancia en Medellín.)

CALI

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. 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. p. 7).

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, los 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 en la pedagogía y en todos los procesos infantiles, familiares y pedagógicos para construir narrativas visuales. (Soto, C. 2009, p. 23).

En el siguiente cuadro se mencionan los componentes del programa saberes y se realiza una breve descripción de cada uno de ellos.

Componentes

Pilares del programa saberes

- **Desarrollo Humano.** las madres comunitarias y docentes de transición reciben formación para mejorar la calidad de vida y el desarrollo personal y creativo.

- **Familia y genealogía.** 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.
- **Diálogo de saberes.** 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.
- **Desarrollo del Lenguaje.** La lectura, la escritura y la narración oral, así como las múltiples formas de expresión, son el fundamento de la estructura del pensamiento.
- **Desarrollo Emocional.** Se busca fortalecer la inteligencia emocional y la capacidad de resiliencia en agentes educativos, familia y niños.
- **Sujetos de Derecho.** los niños y las niñas son vistos como personas con derechos, portadores de conocimientos y sentimientos articulados con su contexto sociocultural.

Estrategias

- Jornadas de desarrollo humano y formación de agentes educativos. Encuentros que incentivan la expresión de sentiré, pensamientos, conocimientos y potencialidades. Favorecen el desarrollo personal, artístico y creativo.
- **Formación Itinerante.** Apoyo y fortalecimiento de prácticas y experiencia a los agentes educativos en sus espacios de trabajo.
- **Dotación de nichos de lectura, juego y representación.**
- **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.
- **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.

- **Seguimiento, evaluación y sistematización del programa.**

Dinámicas

- **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 par 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 desfilar 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.

Experiencias de Preescolar en Zonas Urbano Marginales (PREZOMA)

La gobernación del Departamento del Valle, Fundación para el Desarrollo de la Educación (Fundapre) junto con la Alcaldía de Cali desarrollan esta experiencia para atender a niños y niñas de preescolar en la modalidad escolarizada o presencial de zonas marginales. Esta experiencia 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 de esta experiencia ha sido resultado del fortalecimiento de la autonomía escolar y la organización del trabajo en comunidad.

A continuación se presentan los aspectos más importantes de esta experiencia:

Componentes

Estrategias

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.

Logros

- 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 y
- El fortalecimiento de las organizaciones comunitarias para atender el desarrollo integral de la infancia.

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, por la Fundación Bernard Van Leer de Holanda y por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, desde el año de 1980. Su objetivo principal es desarrollar alternativas de atención integral a los niños y las 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: Dar 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.

A continuación se presentan algunas características del proyecto.

Componentes

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.

Contexto

El Proyecto asentado inicialmente en el Departamento del Atlántico, ha expandido su influencia hacia los departamentos del Magdalena, Cesar, Sucre, Guajira y Bolívar, atendiendo a 127 comunidades urbanas y rurales marginadas en condiciones de extrema pobreza.

Estrategias

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.

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. 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.

Modalidades

Hogares Infantiles. Un Hogar Infantil es un servicio de protección preventivo a través del cual se atiende niños entre tres meses y cinco 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 o 9 horas) o alterna (de 4 a 5 horas al día) de lunes a viernes.

El Programa busca el desarrollo integral de niños de tres meses a cinco 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 al fortalecimiento de la familia y al ejercicio del derecho del niño a vivir una infancia feliz.

Niveles de atención

- **Sala Cuna.** Este nivel corresponde a los niños de 3 meses a 2 años de edad, donde cada educador (Jardinera), tiene bajo su responsabilidad 10 niños. En éste nivel la comunicación emocional con el adulto constituye la actividad rectora y por lo tanto, la intencionalidad pedagógica se centra en propiciar ésta 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 comprensión del uso social de los objetos, el enriquecimiento del vocabulario, el respeto e interiorización de las normas sociales básicas y facilitar la aparición del juego.
- **Jardín.** Atiende a niños desde 3 a cinco años, correspondientes a la etapa denominada edad Preescolar, con un educador por cada 30 niños. En éste 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 ésta 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 y 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.

PROGRAMAS CON METODOLOGÍAS QUE EMPLEAN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Programa Televisivo Educativo: “Verde Manzana Magazín Infantil”

Este 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 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 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.

Propuesta pedagógica

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 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.

Estrategias

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.

El programa contempla como estrategia promover por las diferentes secciones que conformaban una presentación diaria, cuatro aspectos básicos de formación para los niños en edad escolar y preescolar:

- **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.

- **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.
- **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 niñas desarrollen su capacidad creadora.

- **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.

Metodología

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.

Entonces con estos argumentos, se crearon 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 cuatro 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 seis a doce 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 sólo 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 sólo 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 dos 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.

Impacto

Funcionó como material de apoyo pedagógico a las madres de casi 70.000 hogares comunitarios del país como un programa general patrocinado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (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 de Verde Manzana 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 en breve y desde México han solicitado que envíen una muestra del programa para estudiar su compra.

Evaluación

Para la evaluación de los programas se utilizaron 3 estrategias:

- Grupos focales. Los primeros capítulos se los presentaron a los niños de diferentes edades y grupos socio-culturales 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.
- Un correo con los televidentes en los que se obtuvo información sobre las secciones de su predilección, sugerencias y comentarios.
- 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:

- 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.
- Los lugares de procedencia con mayor frecuencia de participación fueron Bogotá, Tolima, Medellín, Cali, Cundinamarca, Valle.
- 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.

De otro lado, hay dos hechos que si bien no pueden ubicarse como estrategias de evaluación si son una muestra de aceptación del programa: el premio India Catalina al mejor programa infantil y la nominación al premio Simón Bolívar.

- **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 tenida 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.

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 en comprar parte de la programación, ya que prefieren comprar programas de relleno bastante antiguos y por supuesto más baratos.

No se aprovechó al máximo el trabajo realizado conjuntamente con las Madres Comunitarias que de una manera u otra estuvieron involucradas más que cualquier otro actor social, como ejemplo; no se realizó un tipo de estudio para observar el impacto o seguimiento de la programación por parte de ellas, sólo se sabe que

fueron transmisoras en sus respectivas comunidades de la presencia de Verde Manzana en la televisión.

- **Oportunidades.** Básicamente las mejores oportunidades con las que cuenta el proyecto Verde Manzana están en el mercado Latinoamericano, como Brasil y Cuba, en donde ya se han transmitido algunos capítulos y siguen interesados en este tipo de programación educativa para niños. Siguen en lista de espera México, Venezuela y Costa Rica para la adquisición de algunos capítulos.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación debería aprovechar parte de su papel como promotor de innovaciones educativas especialmente lo realizado para niños, ya que pueden ser nuevamente transmitidos los programas con la invitación y participación de maestros, padres de familia y otro tipos de personas interesadas en explotar este tipo de espacios en beneficio para la niñez colombiana.

- **Fortalezas.** El proyecto de Verde Manzana ofrece no sólo a Colombia sino al resto de Latinoamérica una serie de capítulos en los cuales con técnicas sencillas y efectivas de animación totalmente colombianas, se encargan de promover en los niños el conocimiento en cuanto a ciencia, tecnología y ecología, siendo las dos primeras las que a nivel educativo presentan muchas deficiencias en la manera de llegarle a los niños. Este proyecto se constituye en una manera innovadora y eficaz para llegar a cubrir estas brechas que por muchos años se ha venido presentando.

Uno de los más significativos de este trabajo ha sido la conformación de un equipo de 25 personas además del equipo técnico, cada uno aportando desde su disciplina y función dentro del equipo, comprometido con el proyecto, convencido de que valía la pena y de que es posible hacer un programa educativo no aburrido (de lo que muchos niños no estaban convencidos al principio), en que se puedan sentar niños y adultos a verlo y entenderlo, para que ambos obtengan beneficios, utilizando un medio que se ha convertido en un factor decisivo de la vida actual como es la televisión.

- **Amenazas.** La más visible se constituye sin duda, a que este tipo de proyectos tenga que competir con la mayoría de programación infantil que son productos

extranjeros, algunos ya caducos y otros que no reflejan la realidad infantil colombiana y que por costos se justifique no trabajar continuamente con programas de estas características, que relativamente son muy pocos, sino los únicos en su género.

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 1.995 y creado 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.

Propuesta pedagógica

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.

Se hace cubrimiento periodístico a 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 diversas 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.

Estrategias

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 realizará de una manera seria y con profundidad, se plantea como una de las políticas del Programa, la investigación, utilizada como una herramienta que nos permita 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.

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 busca ser una revista ágil, rica de escuchar, que no aburra a los oyentes, con una cantidad de información entregada por un par de locutores que no paran de hablar y que no de tiempo de ubicarse en un contexto y una situación que los puede involucrar directa o indirectamente.

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.

Metodología

Los temas que se tratan en Zona Común 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 su vez, se identifiquen entre sí como territorios nacionales y colombianos.

Los conductores del programa son comunicadores sociales con cierta experiencia y que a su vez, están 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 abordan aspectos o problemáticas que afectan o promueven 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.
- La 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.
- 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.

Como vemos la programación es muy amplia y cada capítulo estaría ocupada por una sola temática, así es que se hace necesario que semanalmente se vayan cambiando los casos o información que con respecto han venido trabajando, solicitando o planteando a lo largo del país. Se comenta o anuncia el tema del programa siguiente para captar mayor la atención del público y a su vez, resolver las inquietudes que tienen con respecto a dicho tema.

Evaluación

No existe un estudio de audiencia sobre si el programa ha desarrollado sus objetivos iniciales en el territorio nacional, ya que es muy costoso hacer este tipo de estudio, sólo la emisora puede saber si está llegando y escuchando su señal por medio de llamadas telefónicas y correspondencia escrita desde diversas regiones del país, estimulando el trabajo que subterráneamente se viene realizando.

Sin embargo, 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. Respondieron así, 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.

En otro aspecto de la evaluación, el equipo de producción de Zona Común se reúne 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.

De igual manera se realiza el comité editorial cada semana, se preparan los programas, se revisan y seleccionan los pregrabados, se definen los aspectos del guión, la música, las entrevistas, entre otras. Aquí, cuenta mucho el pedido o solicitud de una temática específica que haya sido solicitada desde algún rincón del país, tratando de dar respuesta al público que le hace el seguimiento al programa.

- **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 pero que fueron resueltos y seguirán siendo resueltos por quienes le apostaron a promover las Radios Comunitarias.
- **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.

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 pueda apoyar los temas que son tratados en el programa. Eso también permitirá fortalecer nuestro recorrido por el territorio nacional.

- **Fortalezas.** Este 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 como este, se constituyen en un material informativo, pero también formativo y propositivo.

De los programas creados por el Ministerio de Comunicaciones, este es sin duda el que más ha cautivado 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 quieran realizar.

- **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 ha respondido tan solidariamente con todas aquellas personas que directa o indirectamente están trabajando en ese proyecto comunitario que sería muy arriesgado no liderar empresas como estas.

Colorín ColoRadio

Esta es una emisora infantil de Bogotá, que funciona desde el año 1992 como parte de radio Caracol de Colombia. Su interés es llegar a los niños y las niñas a través de promover sentimientos como la felicidad, la alegría, la compañía, la tranquilidad y muchos valores más, necesario para la infancia en nuestro país.

Características

Propuesta pedagógica

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.

Estrategias

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, positivos, creativos, tiernos, optimistas, soñadores, cultos, 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 la emisora realiza son telefónicos, por cartas y presenciales en eventos. Buscan fomentar la creatividad, el conocimiento y la habilidad. Se hacen 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, éstas se realizan por el mismo equipo de la emisora facilitando así la máxima comprensión del mensaje publicitario para los niños y niñas.

Metodología

El equipo de trabajo con que cuenta la emisora es de alta calidad profesional y humana, entre ellos encontramos a comunicadores sociales, pedagogos musicales y psicólogos infantiles. La manera de hacerle llegar a la infancia oyente hace parte de cómo ellos vivencian un día común y corriente entre sus diversas rutinas y actividades por medio de 20 programas.

Impacto

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.

Evaluación

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 solamente se mantiene su audiencia sino también que ha crecido. Con respecto a su programación es seguida cuidadosamente por sus coordinadores en la medida que hay muchos en que 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.

- **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.

- **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 lo tanto se desconoce sus verdaderos alcances con respecto a la educación en nuestro país.
- **Fortalezas.** Que 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 es congruente 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 sirva en su reconocimiento como niños en nuestro país, generando por ejemplo en ellos, una conciencia ecológica.
- **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 Color Radio 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.

PROPUESTAS DE ENTIDADES PRIVADAS

A continuación se presentan algunas propuestas de atención integral a la primera infancia, lideradas por empresas privadas.

La Fiesta de la Lectura

La fiesta de la lectura corresponde a un proyecto del ICBF que pretende promover los lenguajes expresivos de la primera infancia. Para ello 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. A continuación se presenta una descripción de los componentes de este programa.

Características

Componentes

- **Dotación.** Proveer una dotación de libros y materiales de calidad para la realización de actividades dirigidas al fomento del lenguaje oral, el lenguaje escrito y de las diferentes formas de expresión.

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 libro en las familias acerca a todos los miembros a construir significados sobre el entorno cercano y el mundo, al encuentro con las historias.

- **Formación.** Dar formación y acompañar 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
- **Evaluación.** Dar retroalimentación sobre el desarrollo de este proceso a partir de una evaluación continua del mismo.

Evaluación

La Universidad Nacional de Colombia realizó en el año2008 la evaluación de la estrategia la “Fiesta de la Lectura”, implementado en los Hogares Infantiles del ICBF en cinco regiones de Colombia: Bogotá y Soacha, Costa Atlántica, Zona Cafetera y Buenaventura. Las conclusiones generales del estudio fueron:

- 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.
- 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.
- 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.

- 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 habilidades alfabéticas iniciales de sus hijos.
- En Bogotá-Soacha y en la Zona Cafetera hay diferencias importantes en la disposición general del espacio y los muebles en los Hogares Infantiles a partir de la implementación del programa.
- 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.

Recomendaciones

Del estudio realizado por la Universidad Nacional de Colombia, se realizaron las siguientes recomendaciones:

- Trabajar un poco más las relaciones entre prácticas orales y prácticas de lectura.
- 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.
- 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.
- Dar 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.

- Revisar algunos instrumentos de evaluación que presentan algunos problemas de formulación (*Presencia de materiales en el Hogar Infantil*), de pertinencia con respecto a 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*).

FUNDACIÓN ÉXITO

La Fundación Éxito financia proyectos de nutrición ejecutados por entidades gubernamentales y 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.

- **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.** Tiene el objetivo de 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.** Para garantizar ambientes sanos de gestación y crianza para el 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 su 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:

- Intervención nutricional comunitaria e institucional.
- Investigación en nutrición.
- Desarrollo de producto alimenticio.
- Reconocimiento a programas municipales y departamentales.
- 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.
- Fomento a 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>

Capítulo 4

PANORAMA DE BOGOTÁ, D.C.

SISTEMATIZACIÓN DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL

La base documental con la que se cuenta hasta el momento en relación con el panorama de Bogotá, D.C. 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 4.1 resume los documentos objeto de la posterior sistematización.

Tabla 4.1. Base documental en el Distrito Capital

No.	Título del documento	Autor / Entidad	Año de publicación
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 número 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
	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 (AIPI) y de educación preescolar en el D.C. Orientaciones generales.	Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación del Distrito.	2011

No.	Título del documento	Autor / Entidad	Año de publicación
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 socio ambiental) 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
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
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	Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.	2008

No.	Título del documento	Autor / Entidad	Año de publicación
	establece el acceso de niños y niñas a los tres grados de enseñanza preescolar a cargo de las Instituciones Oficiales Educativas del Distrito Capital”.		
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
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

En orden cronológico, los documentos revisados son los siguientes:

1. **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). Se establecen aquí 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 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 de estos programas *Cartas de navegación para la política social* incluye el proyecto *Nuevas voces ciudadanas*, el cual tiene como propósito ofrecer a niñas, niños y familias un espacio de formación para la participación y la convivencia.

2. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008.

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”, que consagró como una de sus políticas generales la prevalencia de los derechos de las niñas y los niños.

3. Acuerdo 138 de 2004 (diciembre 28). 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**.

4. **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.

5. **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 aún 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.

6. **Proyecto de acuerdo 335 de 2008.** 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. 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 necesidades y características sociales, económicas, culturales y cognitivas de los niños y niñas.

7. **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 seis meses, al Plan de Desarrollo 2004-2008 a fin de tener información actualizada que permitiera elaborar la nueva propuesta. El 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, la caracterización de la población atendida en la vigencia, los principales logros y dificultades, y la ejecución presupuestal del proyecto.

8. **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, Bogotá, 2008.** En este documento se recoge el evento 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.

9. **Proyecto 497 Infancia y Adolescencia Feliz y Protegida Integralmente, Secretaría Distrital de Integración Social, 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.

- 10. Lineamientos Técnicos y Plan de Trabajo propuesto para la construcción de una escala de desarrollo infantil para la primera infancia en Bogotá del CINDE (2008).** El documento 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 sólo 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, suscrito entre la SDIS el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Secretaría de Salud de Bogotá, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (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 diez años en Colombia y algunos países de América latina.
- 11. Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social, 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 dos 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 niñas. Los estándares básicos, también de obligatorio cumplimiento, serán objeto de inspección y vigilancia una vez se haya desarrollado un proceso de asesoría técnica, la cual contempla capacitaciones, material educativo, conferencias, tutorías, acompañamientos y otras estrategias acordes con la naturaleza de cada uno de los estándares de calidad.

- 12. 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.

- 13. 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.**

14. **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.**

15. **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 con el objetivo de 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, como una forma de atención que debe prestar la administración distrital. 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.).

16. **Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010).** 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, lideró el proceso de construcción de este lineamiento se presenta 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. 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.

17. **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. “La Administración ha asumido esta audiencia, como nueva oportunidad para presentar aprendizajes y lecciones en torno a los ejercicios de política y su sostenibilidad y permitirá constituirse en un insumo a entregar a la nueva administración para la construcción del Plan de Desarrollo, dando así continuidad a ese propósito forjado, de una Bogotá Ciudad Protectora de Niños, Niñas y Adolescentes, que ha sido prioridad en la agenda pública y evidencia real de que políticas públicas provistas de enfoque de derechos y diferenciales contribuyen a la construcción de una sociedad equitativa, diversa y democrática. Con el fin de que permitirá trabajar por la continuidad de las políticas sociales, continuidad que se da en los espacios de participación y movilización ciudadana y que hace parte del ciclo de implementación, evaluación y ajuste de las políticas públicas. Ciclo que para la política pública de infancia y

adolescencia está totalmente implementado y en proceso continuo de revisión” (p. 5). A partir del segundo semestre del año 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 la Alcaldía Mayor anualmente, de manera que el gobierno garantiza su relación con otras poblaciones y con los temas sectoriales, convirtiéndose así en un escenario muy importante, puesto que permite ver las evoluciones y retos en materia de infancia con relación a los otros temas de la ciudad.

Bogotá se constituyó en la primera ciudad del país en realizar la rendición pública de cuentas y 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 Infancia y Adolescencia así como de los integrantes de la Mesa Intersectorial de Juventud.

- 18. 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.

19. **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.**

20. **Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá. Módulo 1: Contexto del Lineamiento. Módulo 2: Los componentes pedagógicos y Módulo 3: Niñez Indígena y Educación Inicial: Experiencia wayuu, inga, cubeo y misak.** IDIE de Primera Infancia y Derechos de la Niñez, OEI, SDIS, Convenio para la Primera Infancia y la Inclusión Social, 2011. 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 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 interculturalidad, 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.

21. **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.
22. **La Política Pública de Infancia y Adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021. Alcaldía Mayor de Bogotá (2011).** Desarrollado por el Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia (CODIA), 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 en nuestro contexto específico, para los diez años siguientes a su formulación.
23. **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”, Secretaria 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 el año 2009 este espacio de concertación distrital se llamó Comité Distrital de Infancia y Adolescencia, y en el 2010 se denominó Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia.
24. **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 muestra 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.

25. **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 de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016, Bogotá Humana. Concejo de Bogotá, D.C. “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, estrategias y políticas que guiarán la articulación de las acciones del Gobierno Distrital, para elevar las condiciones de bienestar de la ciudadanía y sentar las bases de un cambio de enfoque de la acción pública. Esta identifica los factores prioritarios de intervención que permitan remover condiciones de segregación e iniquidad, relacionados con las capacidades de las personas, la persistencia de situaciones de exclusión y riesgos ambientales y la apuesta por el fortalecimiento de la gestión pública para orientar y apoyar las aspiraciones colectivas de las ciudadanías bogotanas” (p.18).

26. **El 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 Secretaría de Educación Distrital-SED), se propone adelantar acciones 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 pre jardín, jardín y transición para favorecer la equidad, brindando ambientes favorables que potencien el desarrollo integral infantil.

27. **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.
28. **Proyecto 735. SDIS. 2012.** El proyecto de la SDIS 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 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, actividades físicas, la promoción de vida y alimentación saludables y la generación de ambientes adecuados, seguros, sensibles y acogedores.
29. **Programa de 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 niña durante esta etapa de la vida depende esencialmente de los estímulos que se le den y de las condiciones en que se desenvuelva. Este 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 principal factor determinante en la creación de las condiciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los habitantes de la ciudad.

30. **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.** 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.
31. **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.
32. **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 “Una ciudad que supera la segregación y la discriminación”, 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.

33. **Programa intersectorial “Ser feliz creciendo feliz”. 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 a través de 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.

En este apartado se presentan en orden cronológico, los documentos analizados de las cuales se extrajeron: las definiciones de primera infancia, atención integral y modalidades de atención integral, así como los contextos, los componentes, las estrategias, los recursos, las dinámicas, los actores, las buenas prácticas, las edades que cubre la aplicación, la evaluación en términos de logros, las dificultades y las recomendaciones construidas en cada uno de los documentos distritales consultados. Esta estructura obedece a la intención de que el lector reconozca la evolución que han tenido los temas de interés a través del tiempo, hasta llegar a las conceptualizaciones actuales, enmarcadas en el enfoque de derechos (ver anexo 9).

REVISIÓN SOBRE LA ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDAD MÁS AMABLE Y JUSTA. POLÍTICAS DE NIÑEZ Y JUVENTUD EN BOGOTÁ 2001-2004

La propuesta Hacia la construcción de una ciudad más amable y justa. Políticas de niñez y juventud en Bogotá 2001-2004, forma parte del Plan de desarrollo “Todos del mismo lado”, desarrollado en su momento por el alcalde Antanas Mockus.

Primera infancia

El concepto se ampara en la Convención de los Derechos de los Niños, tomando sus cuatro grandes categorías: supervivencia, desarrollo, protección integral y participación. En ella el concepto de *infancia* está representado por los niños y las niñas, sujetos de derechos, los cuales deben ser garantizados por la familia, la sociedad y el Estado.

Reconocen estar de acuerdo con el planteamiento del Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional, que menciona que: “hablar de infancia en Bogotá es hablar de múltiples infancias, dado que vivimos en una ciudad donde se reflejan las inequidades del país” (DABS, 2003, citado por Alcaldía de Bogotá, 2001 p. 20).

El Plan de desarrollo Todos del Mismo Lado, contiene una serie de objetivos entre los cuales se encuentra el de “Familia y niñez”, el cual, en relación con el concepto de infancia propone que los niños y las niñas puedan vivir su niñez desde el momento en que nacen, en primer lugar, al tener un referente masculino y femenino, materno y paterno de cuidado, una vivienda digna y un lugar para sus primeros aprendizajes, asegurada una educación inicial, enriquecida y muy cercana a la socialización primaria, con características similares a las de la familia y el jardín, con toda la riqueza de la interacción pedagógica, por la

intencionalidad de las actividades y la riqueza de los materiales y los escenarios. En segundo lugar, que las niñas y los niños puedan vivir su niñez significa, que puedan disfrutar los parques con sus familias y sus amigos, salir a la calle, reconocer distintos tipos de familias, ver en el conflicto un movilizador y sentirse respaldados por redes de democracia familiar en las localidades.

Atención integral

Al abordar el tema de atención integral se indica de qué manera las políticas sociales circunscritas en la protección integral, deben adoptar un esquema igualmente integral de planificación, organización e implementación, ofreciendo soluciones que no caben en un enfoque sectorial, sino que dan respuestas complejas a necesidades complejas.

Identifican cómo cada una de las fases del desarrollo de los individuos es de gran importancia por lo cual es necesario plantear políticas que respondan a las características de sus diferentes etapas de crecimiento, en especial a las referidas a la primera infancia.

Dentro del tema de atención integral, la inclusión está relacionada con la integralidad y se hace más efectiva cuanto más integrales sean las políticas para promoverla: “El gran drama de una ciudad es cuando la cantidad de excluidos es mayor que la de incluidos, cuando los que están incluidos son muy pocos y no alcanzan a generar suficientes recursos para incluir a todos los demás” (Saldías, 2003, citado por Alcaldía de Bogotá, p. 43).

La perspectiva de integralidad lleva aparejada una visión de género que en lo que concierne específicamente a la niñez (los niños y las niñas que comparten un entorno y unas posibilidades), tiene potencialidades, necesidades y oportunidades diferentes, por lo que una política pública de infancia debe proponer alternativas conducentes a subsanar la discriminación histórica de las mujeres y asegurar a las niñas el derecho a la equidad y al desarrollo en condiciones de igualdad.

Modalidades de atención

En relación con las modalidades de atención, se identifican cuatro: 1) jardines infantiles (para el momento 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, conocidos como HOBIS); y 4) alianzas amigas para la niñez (convenios con organizaciones de la sociedad civil, Cajas de Compensación Familiar, el sector productivo, grupos comunitarios y otras entidades del Estado, con el ánimo de potenciar recursos destinados a educación inicial). Por otro lado, se encuentran los *Centros Amar de Integración* atienden a 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). También *Familias gestantes: bebés sanos y deseados* es un proyecto dirigido a familias gestantes de estratos 1 y 2 con NBI que tiene componentes de nutrición, salud y formación.

Recursos

Se destaca como una propuesta por objetivos y no por sectores; es en varios sentidos un camino hacia la integralidad y la corresponsabilidad, porque entraña la articulación de las entidades distritales -entre ellas- y 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 objetivos 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 organizaciones no gubernamentales. 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 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 niñas más pobres. De esta manera se consiguió que las cajas de compensación no sólo pagaran los cupos de los niños, sino que se asociaran con el DABS en la construcción de cuatro nuevos Jardines Sociales para seguir ampliando la cobertura.

En conclusión se puede afirmar que las alianzas con sectores públicos y privados no sólo 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 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 representado por un pago adicional del 10% sobre

el impuesto predial. El plan se complementó con un ejercicio de presupuesto participativo, porque las ciudadanas y los ciudadanos que aportaban voluntariamente el 10% adicional en sus impuestos tenían derecho a elegir, entre quince proyectos, a cuál querían que se destinara su dinero. Los seis proyectos más votados fueron: *Atención a mayores de 60 años en condiciones de pobreza, Atención a población en alto riesgo, Centros educativos en zonas marginales, Empleo para jóvenes de la calle y 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 hecho 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 sólo 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 comienza 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 para 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 con 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 categorías permitieron el planteamiento de los correspondientes programas.

Dentro del derecho al desarrollo se plantearon los programas de *Nutrir para el futuro* que buscaba mejorar las condiciones nutricionales de los grupos poblacionales que atendían en el DABS, el ICBF y la Secretaría de Educación 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*, en tanto que el abandono, el desarraigo y el maltrato de 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 y apoya y orienta a las familias para hacerlas corresponsables del cuidado y la protección de las niñas y los niños.

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 primero tiene como objetivo “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 dos 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 tres poblaciones de los estratos 1 y 2 de todas las localidades: 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; niñas y niños entre los 8 y los 12 años; y agrupaciones de

familias convocadas por los Centros Operativos Locales (COL) del DABS. Se crearon veinte agrupaciones de niños y niñas de 8 a 12 años que efectuaron un seguimiento del Plan de Desarrollo y veinte espacios de participación y formación ciudadana continuada para las familias usuarias de los proyectos 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 de Bienestar Social, 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 tres estrategias: Mundos para la niñez de 0 a 5 años, 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 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).

La política en el ámbito de la salud es la de garantizar el pleno derecho a la salud de la población menor de 10 años de la ciudad. El objetivo general es: “Mejorar la calidad de vida y las condiciones de salud de los niños y niñas menores de diez años del momento y de los que nacerán en los próximos 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 y exigencia de abordar el campo de la salud mediante actividades de promoción, prevención, atención y rehabilitación; 6) participación: intervención efectiva de las comunidades y los grupos poblacionales en el diseño, organización, control, gestión y 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 períodos 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 quien 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 realizaron 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 donde 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 cinco 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 cinco que abarca el convenio. Así se cubrieron diez localidades y se contribuyó a darle un carácter ampliamente participativo al plan social con 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 diez 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*. El objetivo de este proyecto 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 donde la salud de las gestantes, los niños y las niñas se entienda desde la interacción de individuos, familias, cultura, comunidad, género e instituciones. Esta metodología se consideró una herramienta para la promoción de la salud que podría y debería incluirse en los Planes de Atención Básica y en el de promoción del Plan Obligatorio de Salud.

En el curso de este proyecto se capacitaron en la metodología de diálogos 138 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, quienes trabajaron coordinadamente en torno al tema de salud y nutrición materno infantil.

UNICEF, en alianza con la Secretaría de Educación del Distrito 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 por el CINDE en ocho escuelas a manera de experiencia piloto, se desarrolló una propuesta de construcción de paz que redundara en un mejoramiento de la calidad educativa.

Se trató de una estrategia pedagógica participativa articulada al currículo que impactara las actitudes, los valores y los imaginarios básicos y aportara de ese modo al potencial afectivo, creativo y ético de los niños, las niñas y los jóvenes. 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. Dichas experiencias tuvieron un carácter demostrativo y la Secretaría de Educación y el DABS las retomaron para extender su aplicación.

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. A pesar de que no es la fórmula más perfecta, es una forma de asegurar que los niños vayan a la escuela y que las familias se conviertan en familias vigilantes, de mejorar el rendimiento escolar de los hijos.

Para el programa de Bogotá se introdujo una variación: primero se vinculó a las Juntas de Acción Comunal, ya que este proyecto se originó en el Departamento Administrativo de Acción Comunal, para que ellas 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, aun existiendo el

cupo, la familia no pueda pagar servicios docentes, o carecen de útiles escolares o los niños trabajan.

Evaluación en logros y dificultades

En relación con los logros reportaron en educación que la gestión en educación se vio favorecida por la independencia de las influencias y presiones políticas, fruto de la reforma administrativa y jurídica del Distrito y, gracias a eso, 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. En 2003 se recibieron cerca de 45.000 niños en preescolar, 23.000 de los cuales provenían de los jardines mencionados. 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 generaron una serie de estrategias para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de los servicios de salud, interviniendo en la oferta y facilitando la demanda de los servicios. La Secretaría de Salud mejoró el funcionamiento hospitalario, robusteciendo la capacidad resolutoria de los hospitales públicos. 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 tasas de mortalidad en niños y niñas menores de 5 años por enfermedad diarreica disminuyeron al igual que las tasas de mortalidad por neumonía. Asimismo, se redujo en un 50% las muertes evitables de la madre y del 40% de la mortalidad del bebé durante la gestación, el parto y el posparto. 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.

Se crearon 30.250 cupos de atención completa para la población vulnerable, gracias a los cuales se pudo atender a 49.991 niños, niñas, jóvenes y adultos mayores desprotegidos. Adicionalmente, hasta finales de 2002 se había brindado protección a 4.845 niños de los 5.000 que se estimó la requerían: 1.159 obtuvieron medida de protección legal, 496 se reintegraron a sus familias y 88 fueron adoptados. De los niños y las niñas atendidos 1.500 iniciaron procesos de inclusión social y familiar para superar la marginalidad y modificar su actitud y su conducta.

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 1.500 casos de violencia intrafamiliar y abuso sexual.

Entre enero y diciembre de 2002 participaron en procesos de formación ciudadana 9.200 niños y niñas de 4 a 5 años de edad. Este incremento de la cobertura programada se explica por el cambio de estrategia en la capacitación, que 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. También se crearon 13 espacios y 12 agrupaciones de participación y comunicación de niños, niñas y jóvenes en todas las localidades de la ciudad. Así 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 el 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; se comenzó por crearlos en la realidad para luego ir gestando su reconocimiento jurídico. Se trabajó para conseguir que el Concejo Distrital los reconociera legalmente. Dependen de la Veeduría Distrital y se conforman a través de una convocatoria abierta en cada localidad, a la que llega cualquier tipo de persona. Luego se hizo un proceso de sensibilización, luego un programa de capacitación en torno a los derechos de la niñez y se les enseñó cuáles son las entidades que tienen que ver con el tema para que sepan a dónde acudir. Estos consejeros tutelares son una especie de intermediarios entre los niños y las instituciones: cuando un niño tiene un problema y no sabe qué hacer, es más fácil que acuda a un vecino (que es el consejero tutelar), y le cuente qué le pasa. Él le indica qué debe hacer. El Consejo Tutelar no es necesariamente un instrumento para acudir a las autoridades, hay muchos casos que no requieren de esas instancias, sino que se pueden solucionar en la comunidad. Los consejeros reciben un entrenamiento especial para poder cumplir adecuadamente su labor, tienen funciones pedagógicas y de promoción de los derechos de la niñez, 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 asumen, además, la función de hacer seguimiento y participar en los encuentros ciudadanos donde se elabore el Plan de Desarrollo Local, para vigilar que el tema de niñez quede muy bien posicionado allí y hacerle seguimiento a esos planes y proyectos. Los Consejos Tutelares forman parte del Consejo de Política Distrital y de los Consejos Locales de Política Social. Se tiene así una incidencia directa que permite que el tema de niñez esté siendo posicionado por la misma comunidad en las localidades. 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 Secretaría de Educación para seguir identificando 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 principalmente por falta de información sobre las oportunidades que ofrece el Distrito, 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.

En este último caso los niños y las niñas entran a las aulas de aceleración y posteriormente pasan a la escuela. A todo ello se sumaron los esfuerzos de la Secretaría de Educación por ampliar coberturas y la sinergia interinstitucional que evitó un mayor recorte de metas

El programa permitió restablecer los derechos de niños, niñas y jóvenes desescolarizados al integrarlos al sistema educativo: de los 1.362 niños y niñas en que se focalizó la asignación de cupos escolares, 680 retornaron al sistema educativo. Se dieron cupos en educación inicial a 31.175 niños y niñas entre 0 y 5 años, cifra que aumentó en 2002 con la creación de 5.061 nuevos cupos en Jardines Infantiles, Casas Vecinales y Alianzas Amigas de la Niñez.

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 fue de 7.516, lo que equivale a un cumplimiento del 251% con respecto a la meta propuesta. Tan alta ejecución en esta modalidad de atención se debe a la vinculación, en octubre de 2002, de la caja de compensación familiar CAFAM con su programa Cafamtasía. 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.

En el curso del trabajo en educación del objetivo *Familia y niñez* se apoyaron 185 escuelas y colegios en la formulación y ejecución de sus Proyectos de Educación Sexual.

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 el año 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 2002 hubo 63.000 declaraciones de impuesto predial que aportaron 10% más y, aunque en términos monetarios el volumen de recursos es pequeño si se lo compara con el presupuesto del Distrito, se trata sin duda de un ejercicio muy valioso de cultura tributaria y presupuesto participativo. Más interesante aún es el hecho de que la mayor proporción de contribuyentes voluntarios se registró en algunos de los sectores más pobres de la ciudad y que hubo incluso empresas donde el empresario que había decidido pagar el 10% propuso a sus empleados decidir entre todos cuáles proyectos votar.

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. La meta era facilitar el acceso a 60.000 niños y niñas al sistema educativo, apoyando a sus familias; sin embargo, 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. En especial se negó el cobro del alumbrado público, que en Bogotá es subsidiado, el Impuesto de Industria y Comercio (ICA) no ingresó en 2000, como se planeaba, sino en 2002, se rechazó una propuesta de reforma tributaria y tampoco se aprobó un cupo de endeudamiento. 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 proyectos en este campo no fueron fáciles de financiar aunque se reconoce que se hizo un gran esfuerzo para sacarlos adelante. 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 rápido perdían el interés. “Era como empezar de cero cada vez”.

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 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 Secretaría de Educación, etc., 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 aquí 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, 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 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 amenazas que enfrentan los programas.
- Acompañar las estrategias metodológicas por un plan de implementación, por etapas, que pueda ser monitoreado por un sistema de indicadores con metas concretas en cada etapa y para cada nivel de planeación. Algunos de estos indicadores podrán ser de medición rutinaria y otros, como los de desarrollo infantil se llevarían a cabo con una periodicidad más larga pero en la cual los resultados de este estudio pueden servir de línea de base para medir su evolución
- 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, pues las dos estrategias impactan positivamente el desarrollo infantil.
- 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: las interacciones sociales de

colaboración; el desarrollo de metodologías para inculcar en los niños y niñas el respeto por la diferencia y la conciencia sobre los derechos de los otros; el uso de instancias lúdicas para la promoción de valores como la amistad, la honestidad, la confianza mutua y la solidaridad; el diseño de normas internas que ayuden a los niños y niñas a comprender la necesidad del respeto de las normas dentro de un grupo social para facilitar la convivencia, la autonomía y la responsabilidad, pero que no restrinjan ni entorpezcan las demás actividades pedagógicas.

- Reflexionar sobre el papel del Centro Infantil con relación a la familia. Si bien se han hecho aportes importantes, debe pensarse así como el Centro Infantil tiene mucho para proporcionar y ayudar a las familias, estas también tienen grandes fortalezas que es preciso recoger. En este sentido se debe fomentar aún más la participación de las familias.
- 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, definiendo los objetivos que permitirían articular los tres aspectos: organización, dinámica sociofamiliar y formación a familias. Se tendría que apuntar, entonces, a la integración de las familias y el Centro Infantil a través de acciones de organización, corresponsabilidad y formación.
- Es importante fortalecer el papel que cumplen los asesores pedagógicos en la relación que pueden hacer entre los lineamientos y las prácticas concretas. Los asesores pedagógicos tienen muchos centros infantiles a su cargo, además de otras funciones administrativas y es posible que en ese escenario se pierda un poco su labor asesora y orientadora. 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 en las dimensiones abordadas por el estudio.

En relación con los logros, reportaron en **educación** que:

- La gestión en educación se vio favorecida por la independencia de las influencias y presiones políticas, fruto de la reforma administrativa y jurídica del Distrito y, gracias a eso, 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. En 2003 se recibieron cerca de 45.000 niños en preescolar, 23.000 de los cuales provenían de los jardines mencionados. 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 generaron una serie de estrategias para mejorar la eficiencia, la calidad y la cobertura de los servicios de salud, interviniendo en la oferta y facilitando la demanda de los servicios.

- La Secretaría de Salud mejoró el funcionamiento hospitalario, robusteciendo la capacidad resolutive de los hospitales públicos. 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 tasas de mortalidad en niños y niñas menores de 5 años por enfermedad diarreica disminuyeron al igual que las tasas de mortalidad por neumonía. Asimismo, se redujo en un 50% las muertes evitables de la madre y del 40% de la mortalidad del bebé durante la gestación, el parto y el posparto. 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.

- Se crearon 30.250 cupos de atención completa para la población vulnerable, gracias a los cuales se pudo atender a 49.991 niños, niñas, jóvenes y adultos mayores desprotegidos. Adicionalmente, hasta finales de 2002 se había brindado protección a 4.845 niños de los 5.000 que se estimó la requerían: 1.159 obtuvieron medida de protección legal, 496 se reintegraron a sus familias y 88 fueron adoptados. De los niños y las niñas atendidos 1.500 iniciaron procesos de inclusión social y familiar para superar la marginalidad y modificar su actitud y su conducta.
- 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 1.500 casos de violencia intrafamiliar y abuso sexual.
- Entre enero y diciembre de 2002 participaron en procesos de formación ciudadana 9.200 niños y niñas de 4 a 5 años de edad. Este incremento de la cobertura programada se explica por el cambio de estrategia en la capacitación, que 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. También se crearon 13 espacios y 12 agrupaciones de participación y comunicación de niños, niñas y jóvenes en todas las localidades de la ciudad. Así 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 el 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; se comenzó por crearlos en la realidad para luego ir gestando su reconocimiento jurídico. Se trabajó para conseguir que el Concejo Distrital los reconociera legalmente. Dependen de la Veeduría Distrital y se conforman a través de una convocatoria abierta en cada localidad, a la que llega cualquier tipo de persona. Luego se hizo un proceso de sensibilización, luego un programa de capacitación en torno a los derechos de la niñez y se les enseñó cuáles son las entidades que tienen que ver con el tema para que sepan a dónde acudir. Estos consejeros tutelares son una especie de intermediarios entre los niños y las instituciones: cuando un niño tiene un problema y no sabe qué hacer, es más fácil que acuda a un vecino (que es el consejero tutelar), y le cuente qué le pasa. Él le indica qué debe hacer. El Consejo Tutelar no es necesariamente un instrumento para acudir a las autoridades, hay muchos casos que no requieren de esas instancias, sino que se pueden solucionar en la comunidad.
- Los consejeros reciben un entrenamiento especial para poder cumplir adecuadamente su labor, tienen funciones pedagógicas y de promoción de los derechos de la niñez, 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 asumen, además, la función de hacer seguimiento y participar en los encuentros ciudadanos donde se elabore el Plan de Desarrollo Local, para vigilar que el tema de niñez quede muy bien posicionado allí y hacerle seguimiento a esos planes y proyectos.

- Los Consejos Tutelares forman parte del Consejo de Política Distrital y de los Consejos Locales de Política Social. Se tiene así una incidencia directa que permite que el tema de niñez esté siendo posicionado por la misma comunidad en las localidades.
- 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 seguir identificando 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 principalmente por falta de información sobre las oportunidades que ofrece el Distrito, 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.

En este último caso los niños y las niñas entran a las aulas de aceleración y posteriormente pasan a la escuela. A todo ello se sumaron los esfuerzos de la Secretaría de Educación por ampliar coberturas y la sinergia interinstitucional que evitó un mayor recorte de metas

El programa permitió restablecer los derechos de niños, niñas y jóvenes desescolarizados al integrarlos al sistema educativo: de los 1.362 niños y niñas en que se focalizó la asignación de cupos escolares, 680 retornaron al sistema educativo. Se dieron cupos en educación inicial a 31.175 niños y niñas entre 0 y 5 años, cifra que aumentó en 2002 con la creación de 5.061 nuevos cupos en Jardines Infantiles, Casas Vecinales y Alianzas Amigas de la Niñez.

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 fue de 7.516, lo que equivale a un cumplimiento del 251% con respecto a la meta propuesta. Tan alta ejecución en esta modalidad de atención se debe a la vinculación, en octubre de 2002, de la caja de compensación familiar CAFAM con su programa Cafamtasía. 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.

En el curso del trabajo en educación del objetivo Familia y Niñez se apoyaron 185 escuelas y colegios en la formulación y ejecución de sus proyectos de educación sexual.

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 el año 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 2002 hubo 63.000 declaraciones de impuesto predial que aportaron 10% más y, aunque en términos monetarios el volumen de recursos es pequeño si se lo compara con el presupuesto del Distrito, se trata sin duda de un ejercicio muy valioso de cultura tributaria y presupuesto participativo. Más interesante aún es el hecho de que la mayor proporción de contribuyentes voluntarios se registró en algunos de los sectores más pobres de la ciudad y que hubo incluso empresas donde el empresario que había decidido pagar el 10% propuso a sus empleados decidir entre todos cuáles proyectos votar.

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. La meta era facilitar el acceso a 60.000 niños y niñas al sistema educativo, apoyando a sus familias; sin embargo, 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. En especial se negó el cobro del alumbrado público, que en Bogotá es subsidiado, el Impuesto de Industria y Comercio (ICA) no ingresó en 2000, como se planeaba, sino en 2002, se rechazó una propuesta de reforma tributaria y tampoco se aprobó un cupo de endeudamiento. 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 proyectos en este campo no fueron fáciles de financiar aunque se reconoce que se hizo un gran esfuerzo para sacarlos adelante. 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 rápido perdían el interés. “Era como empezar de cero cada vez”.

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 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 Secretaría de Educación, etc., 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 aquí 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, 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 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 amenazas que enfrentan los programas.
- Dichas estrategias metodológicas deberán ir acompañadas por un plan de implementación, por etapas, que pueda ser monitoreado por un sistema de indicadores con metas concretas en cada etapa y para cada nivel de planeación. Algunos de estos

indicadores podrán ser de medición rutinaria y otros, como los de desarrollo infantil se llevarían a cabo con una periodicidad más larga pero en la cual los resultados de este estudio pueden servir de línea de base para medir su evolución.

- 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, pues las dos estrategias impactan positivamente el desarrollo infantil.
- 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: las interacciones sociales de colaboración; el desarrollo de metodologías para inculcar en los niños y niñas el respeto por la diferencia y la conciencia sobre los derechos de los otros; el uso de instancias lúdicas para la promoción de valores como la amistad, la honestidad, la confianza mutua y la solidaridad; el diseño de normas internas que ayuden a los niños y niñas a comprender la necesidad del respeto de las normas dentro de un grupo social para facilitar la convivencia, la autonomía y la responsabilidad, pero que no restrinjan ni entorpezcan las demás actividades pedagógicas.
- Reflexionar sobre el papel del Centro Infantil con relación a la familia. Si bien se han hecho aportes importantes, debe pensarse así como el Centro Infantil tiene mucho para proporcionar y ayudar a las familias, estas también tienen grandes fortalezas que es preciso recoger. En este sentido se debe fomentar aún más la participación de las familias.
- 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, definiendo los objetivos que permitirían articular los tres aspectos: organización, dinámica sociofamiliar y formación a familias. Se tendría que apuntar, entonces, a la integración de las familias y el Centro Infantil a través de acciones de organización, corresponsabilidad y formación.

- Es importante fortalecer el papel que cumplen los asesores pedagógicos en la relación que pueden hacer entre los lineamientos y las prácticas concretas. Los asesores pedagógicos tienen muchos centros infantiles a su cargo, además de otras funciones administrativas y es posible que en ese escenario se pierda un poco su labor asesora y orientadora. 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 en las dimensiones abordadas por el estudio.

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 sólo es posible, sino fructífero y necesario para desarrollar acciones integrales. Dicho de otro modo, se ha aprendido que sumando esfuerzos se pueden lograr mejores resultados individuales: 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, etc. 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, pues para un ciudadano es irrelevante que sus problemas los resuelva la Secretaría de

Salud o la de Educación: lo primordial es que se los resuelva un Distrito que actúa como una suma de entidades organizadas.

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 “anfibios 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, lo cual hizo que el trabajo local se viera limitado. 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 armó 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 dio 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, hacer recomendaciones, hacer seguimiento, vigilancia, un 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 de 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 éstos 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 la ciudad, 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. Se crearon 20 Consejos Locales de Política Social y se avanzó en la formulación concertada de

lineamientos de política social a 10 años para la ciudad, pero se identificó que algunas entidades distritales no lograron comprender la importancia del papel que pueden jugar el Concejo Distrital y los Consejos Locales en la ciudad, como espacios de coordinación y de trabajo intersectorial.

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 intervenciones sociales aisladas, la duplicidad de programas y proyectos y la atomización de la inversión social. En ese sentido, se requiere de una acción decidida y un compromiso político claro por parte de las autoridades distritales y locales para posicionar estos espacios interinstitucionales e intersectoriales como espacios legítimos de trabajo, diseñando los mecanismos de control y seguimiento acordes con estas modalidades de gestión.

Las estrategias de este plan fortalecieron la conciencia ciudadana e impulsaron nuevas figuras comunitarias valiosas para que el sentido de corresponsabilidad adquiriera 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. Hasta ese momento tales mecanismos demostraron ser poderosos y podrían serlo aún más siempre y cuando se den condiciones de continuidad, voluntad política y compromiso con la comunidad, al igual que una creciente participación de las ONG y demás entidades que trabajan en el ámbito social y tienen proyectos de niñez y juventud.

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 al 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. En ello no solamente intervienen factores técnicos, sino también aspectos de la cultura institucional que tendrán que ser decantados y modernizados a través de programas de formación y evaluación en las entidades.

POLÍTICA POR LA CALIDAD DE VIDA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES BOGOTÁ 2004-2008. ALCALDÍA DE BOGOTÁ (2004)

Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008 “Bogotá sin Indiferencia, un Compromiso Social contra la Pobreza y la Exclusión”. Alcalde Luis Eduardo Garzón.

Primera infancia

Para esta propuesta, “la infancia es un momento de la vida particularmente importante, en la que se sientan bases de nuestras potencialidades y capacidades; de las oportunidades que tengamos durante nuestra vida de niños y niñas depende en gran parte que éstas se desarrollen y consoliden” (p.5). Las condiciones para lograr un óptimo desarrollo y tener una infancia feliz tienen que ver con tener una familia que los acoja, los proteja y crea en ellos y ellas; contar con personas solidarias dispuestas a entender a los niños y niñas y a ofrecerles las mejores oportunidades; a ser respetados y respetadas en cada uno de los lugares en los que transcurre su vida; a sentirse seguros y queridos; que las sociedades y Estados sean más humanos, equitativos e incluyentes y el desarrollo general de la humanidad sea más sostenible.

A partir de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes como criterio ordenador de actuaciones y decisiones, interpretación de normas y resolución de tensiones entre derechos, políticas públicas e inversión, el Plan menciona que:

Soñamos a los niños, las niñas y los adolescentes de Bogotá como ciudadanos y ciudadanas sujetos de derechos por igual. Reconocidos desde la gestación y a lo largo de su ciclo vital niños, niñas y adolescentes que sean y se sientan queridos, seguros de tener su vida protegida, con las oportunidades materiales y sociales requeridas para su desarrollo, actores de ciudadanía en un entorno sustentable y adecuado a sus necesidades. Soñamos con relaciones democráticas entre adultos y niños, niñas y adolescentes, más aún entre ellos, cuyas particularidades culturales, étnicas, religiosas y políticas sean valoradas y tenidas en cuenta. Relaciones que se fundamenten en la igualdad entre los géneros, en el respeto, en el afecto; que comiencen en las familias como contexto primario de socialización y alcancen una sociedad participativa, solidaria e incluyente. Que los bogotanos y bogotanas entendamos que a la niñez no se vuelve y por lo tanto lo que no se haga por los niños, las niñas y los adolescentes, lo que no se les dé o lo que se les quite, lo perderán para siempre; su recuperación total será imposible y los costos incalculables (p. 26)

Atención integral y 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 modalidades 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*. Los ejes estratégicos de la política fueron:

Eje 1. La protección de la vida

Busca garantizar la protección de la vida de niños, niñas y adolescentes 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:

- **Componente 1:** Inicio de una vida digna: Pretende hacer todo lo posible por 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. Plantea tres líneas de acción, las cuales se desarrollan en la categoría Dinámicas.
- **Componente 2:** Ciudad segura para niños, niñas y adolescentes: Pretende 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. Propone dos líneas de acción, desarrolladas en la categoría Dinámicas.
- **Componente 3:** Seguridad alimentaria: No definido. Propone tres líneas de acción, las cuales se desarrollan en la categoría Dinámicas.

Eje 2. La generación de escenarios propicios para el desarrollo

Generar espacios que propicien el desarrollo armónico e integral de los 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 y las adolescentes, de ellos con los adultos, con los vecinos, con las instituciones, y de todos con nuestro entorno.

Los componentes de este eje son: relaciones propicias para el desarrollo, ambiente amigo de los niños, las niñas y los adolescentes, y niños y niñas a la escuela y adultos al trabajo.

- **Componente 1:** Relaciones propicias para el desarrollo: Propone que las violencias, los abusos, la explotación, la marginación de los discapacitados se superaran 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. Incluye tres líneas de acción, las cuales se desarrollan en la categoría Dinámicas.
- **Componente 2:** 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. Propone tres líneas de acción, las cuales se desarrollan en la categoría Dinámicas
- **Componente 3:** 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 los 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 y finalmente con la configuración de escenarios favorables para la explotación intencional o velada de los niños, niñas y adolescentes en trabajos específicos. Establece cinco líneas de acción, las cuales se desarrollan en la categoría Dinámicas.

Eje 3: Las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los niños, las niñas y los adolescentes

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, creando espacios, facilitando condiciones y construyendo mecanismos que permitieran el pleno ejercicio de la autonomía, el reconocimiento de sus propios derechos, la exigencia de su cumplimiento y el rechazo de su vulneración. Propone como componente: Niños, niñas y adolescentes actores de sus propios derechos.

- **Componente 1:** 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. 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. Propone tres líneas de acción, las cuales se desarrollan en la categoría Dinámicas.

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 los niños, las niñas y adolescentes, por alcanzar los mínimos universales, con perspectiva de progresividad.

Los ejes a su vez contemplan 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. Los componentes son: el inicio de una vida digna; ciudad segura para niños, niñas y adolescentes; seguridad alimentaria; relaciones propicias para el desarrollo; ambiente amigo de los niños, niñas y adolescentes; niños, niñas y adolescentes a la escuela y adultos al trabajo; y niños, niñas y adolescentes actores de sus propios derechos.

Recursos

El Consejo Distrital de Política Social fungió como la instancia privilegiada de concertación y coordinación para desarrollar, hacer seguimiento y evaluar la política para niños, niñas y adolescentes de Bogotá.

Dinámicas

En el componente 1 *Inicio de una vida digna*, se propusieron las siguientes líneas de acción para lograr las metas:

- **Línea 1. Antes de nacer:** para lograr una gestación de calidad, la Secretaría Distrital de Salud (SDS), el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y la Secretaría de Educación (SED) debían desarrollar 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. Las familias y comunidades debían activar las redes sociales de apoyo, en especial para mujeres solas o cabeza de familia, y el DABS 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-a.

- **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, bajo la responsabilidad de la familia y con la disminución de barreras por parte del Círculo de Notariado y Registro. A su vez, la Secretaría Distrital de Salud (SDS) activaría los mecanismos para afiliar al Régimen Subsidiado al recién nacido, la madre y su familia cuya vivienda se encontraría en estratos 1 y 2, en caso de no contar con aseguramiento. A su vez, la familia y las comunidades activarían redes de solidaridad y de cuidado y conocerían las rutas institucionales más próximas para la atención del recién nacido, en caso de necesitarlas.

- **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, sin restricción alguna, 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 según la necesidad 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 seis meses de vida del niño o la niña y los vincularía a los programas de atención de la primera infancia. Las familias y comunidades debían activar las redes sociales de apoyo y conocer las rutas institucionales para la atención oportuna de los niños y niñas menores de un año que así lo requerían.

El **segundo componente**, Ciudad segura para niños, niñas y adolescentes pretendió 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. Para lograrlo, se propusieron las siguientes líneas de acción:

- **Línea 1. Sin riesgos:** La Alcaldía, a través de las entidades relacionadas, 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 (STT) y el Departamento Administrativo de Planeación Distrital debían desarrollar un proceso de identificación y certificación de espacios, especialmente de aquellos en los que transcurre la vida cotidiana de los niños, niñas y adolescentes; y de medios de transporte seguros para

niños, niñas y adolescentes, con el apoyo de los equipos institucionales de control de la calidad del hábitat del DAMA y de las organizaciones sociales. Una vez certificados los espacios y los medios de transporte seguros, recibieron un sello de reconocimiento de amplia visibilidad.

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, el 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 como la sal y la harina de trigo, para niños, niñas, adolescentes y madres gestantes. Las entidades de servicios públicos avanzaron significativamente en mejorar el acceso a agua potable y combustible o energía para cocción de alimentos en las zonas con NBI.
- **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 según el problema, 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 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. Igualmente reconocer y difundir experiencias positivas de comunicación y participación de los niños, niñas y adolescentes en las familias y en el medio escolar, y de su reconocimiento por parte de las personas adultas. 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 los 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 los 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 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, que incluyan 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 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, desde sus entidades y con el compromiso de sectores específicos de la sociedad civil, 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 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 niñas que tuvieran más de la edad esperada para el curso al que aspiraban o cuyas competencias no alcanzaban

los mínimos requeridos, contarán con el apoyo hasta alcanzarlo. De ser necesario el DABS y la SDE 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 niñas.

- **Línea 3. Servicios incluyentes:** adicionalmente la Alcaldía, a través de sus instituciones y en asocio 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 de que dispone la ciudad, con especial énfasis en el periodo vacacional, momento en que se presenta una mayor tendencia de vinculación de los niños y niñas al trabajo. El registro civil de los niños y 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, 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 los 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, los y las adolescentes, definidos en forma precisa y sencilla, 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, a la vez que se exploraban nuevas pedagogía sobre derechos.
- **Línea 3: Apoyo a las iniciativas:** en asocio con organizaciones privadas y comunitarias se promoverían y financiarían iniciativas de desarrollo propuestas por los 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 Secretaria 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 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:

- En el marco de la Gestión Social Integral, se desarrolló el convenio de primera infancia, el cual fue suscrito por la Secretaria Distrital de Integración Social y diecinueve entidades del orden distrital, nacional, internacional y empresa privada.
- Gestión y formalización ante el Ministerio de Educación Nacional del convenio para la ampliación de cobertura en Educación Inicial, en 20.000 cupos en la modalidad institucionalizada y 5.000 cupos en la modalidad ámbito familiar, con lo que se pretende dar respuesta a las comunidades de las zonas rurales de la ciudad.
- Fortalecimiento a nivel organizativo y misional de 207 jardines infantiles privados a través de una alianza con socios públicos y privados.
- Diseño de la estratégica para la Atención integral de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos, como violencia, desplazamiento, explotación laboral. También se suscribió un convenio de Asociación con el fin de realizar el piloto en la Localidad de Suba.
- 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.
- Se reactivó el 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 a 16.323 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 Comisarías de Familia.
- Se efectuó el 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.
- Se construyó el 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; donde se adelantó la elaboración de del plan de institucionalización de la política con base en los planes de

acción de cada Secretaria (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 e implementación de la estrategia de comedores comunitarios a cargo de la SDIS y de los Fondos de Desarrollo Local donde 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, etc.), 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-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. Como resultado del ejercicio se identificaron 633 instituciones de las cuales 229, aproximadamente un 36% del total identificado en el territorio, eran jardines infantiles objeto de control de conformidad con la resolución 1001 de 2006. 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(s).
- El número total de jardines inscritos en la SDIS, no da cuenta del universo de estos en las localidades; teniendo en cuenta el recorrido realizado por el equipo del proyecto, en las localidades de Antonio Nariño y de Engativá, donde se identificaron 633 jardines de los cuales aproximadamente el 36% eran objeto de control de conformidad con la resolución 1001 de 2006.
- Contradicción de conceptos y desacuerdos acerca de la educación inicial y la protección integral, entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación Distrital. 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 del 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 Ministerio de Educación.
- 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 Secretaria de Salud y la Secretaria de Educación con el fin de poder atender en los Centros Crecer, niños, niñas y adolescentes que presenten algún tipo de discapacidad y que en la actualidad no están 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 8.000 cupos modalidad institucionalizada y 2.000 en la modalidad entorno familiar para el 2009 de acuerdo al 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 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 y la gestión en los territorios.
- Articular las acciones intersectoriales de atención a las familias para consolidarlas a través del Modelo de Atención Integral liderado por la SDIS, con el fin de avanzar en la garantía de los derechos de las familias y el acceso a los servicios del Distrito a partir de la Gestión Social Integral.
- 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, desde los escenarios de coordinación intersectorial que lidera la SDIS.

- 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 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de Protección Social y la Secretaría Distrital de Salud.
- 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 en las cuales se detectaron 229 jardines no inscritos (cifra que representa el 15% con respecto a los jardines inscritos en la SDIS y que son competencia), 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 a partir de acciones como: capacitación, entrega de material impreso (cartillas), difusión de información por las diferentes páginas web, divulgación por diferentes medios de las fichas técnicas existentes, entre otros.
- Para el 2009 de acuerdo con la información que produzca el censo se debe continuar esta labor interinstitucional que permita enriquecer el análisis de las condiciones de la prestación de servicios de educación inicial y otros servicios sociales. Adicional a la

información del censo, se hace necesario que tanto la Secretaría de Educación como la Secretaría de Integración social, realicen un cruce de sus bases de datos, donde se encuentren consolidados los establecimientos de educación inicial; esto con el fin de aclarar a la ciudad, el número real de los establecimientos y el alcance del control y vigilancia que sobre ellos se realiza.

- 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 continua y permanente, lo cual involucra un adecuado seguimiento de necesidades por cada institución.

ACUERDO 138 DE 2004. POR MEDIO DEL CUAL SE REGULA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS QUE PRESTAN EL SERVICIO DE 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 seis 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 uno a menor de dos años.
- Párvulos: De dos a menor de tres años.

- Prejardín: De tres a menor de cuatro años.
- Jardín: De cuatro a menor de seis 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:
 - 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:
 - 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. De igual manera, con el personal idóneo para el servicio.

Dinámicas

El Departamento Administrativo de Bienestar Social 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 Secretaría de Educación Distrital 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.

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)

Primera infancia

Para la definición de infancia, los autores refieren que por las neurociencias se sabe hoy que la primera infancia, desde el punto de vista del desarrollo, es crítica para el despliegue de los procesos emocionales-afectivos-motrices-intelectuales-morales-sociales del ser humano. Además que las intervenciones efectivas durante la primera infancia tienen efectos en el corto, mediano y largo plazo en la formación de capital sociocultural y económico de un país.

Atención integral

No se menciona el concepto de atención integral, sin embargo se puede inferir cuando en sus recomendaciones anotan que, las políticas para la primera infancia deben incorporar como su eje la protección y desarrollo de la niñez, la garantía y la promoción de sus derechos, mediante la creación de ambientes adecuados para su sano desarrollo físico y psicosocial, a partir de la valoración al papel asignado a las familias, a la comunidad, a los demás sectores de la sociedad civil y a las responsabilidades del Estado en sus diferentes niveles.

Modalidades de atención integral

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 y 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 que fue realizada por el estudio aportó evidencia importante sobre los niveles de desarrollo 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/as, el trabajo con familias y la formación de formadores son factores claves 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, y 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 DABS como 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 lleva 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. Esta afirmación demanda repensar la prioridad que se da a estos procesos de trabajo con los niños y las niñas en la cotidianidad de los centros infantiles y pone de manifiesto la necesidad de fortalecerlos en el trabajo con las familias y en la formación de formadores en el marco de la integralidad del desarrollo infantil.
- **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 sistemáticos 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. Y, de esta manera consolidar uno de los resultados más positivos logrados en las diversas modalidades en cuantos impactos identificables en las relaciones al interior de las familias que requieren reforzar la promoción del buen trato, la eliminación del castigo corporal y la prevención de la violencia y el abuso.

- **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/a 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.

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)

Primera infancia

En relación con la primera infancia, se reconoce que el Estado debe ocuparse de asegurar la vida y la supervivencia de los niños y niñas, diseñar mecanismos que aseguren su atención nutricional, servicios de salud, un entorno familiar responsable y respetuoso, y cuidado oportuno y adecuado que permita a los más pequeños estar en espacios seguros y positivos mientras sus padres y madres trabajan.

Modalidades de atención

Frente a las Modalidades de Atención, el documento muestra que la población de 0 a 7 años de Bogotá (1.158.928 en ese momento), son atendidos por entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Departamento Administrativo de Bienestar Social, la Secretaría de Educación Distrital. Es notorio el alto número de niños y niñas (797.026) 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:

- Hobis (Hogares Comunitarios de Bienestar): 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 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. En el momento existían 359 hogares comunitarios grupales de bienestar que funcionaban en jornadas de tiempo completo y 9 de medio tiempo.
- **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 (dos kilos de bienestarina).

La SED, ofrece las siguientes modalidades:

- **Hogares Infantiles:** Funcionan en infraestructura oficial, tienen una Directora y un equipo de maestras, y son financiados por el ICBF en un 100%: equipamiento, muebles, dotación, material didáctico, alimentos y Recursos Humanos.
- **Hobi 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 FAMI (Familia, mujer e infancia):** Esta modalidad se caracteriza por apoyar a las familias durante el período de gestación, lactancia y hasta los dos 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 Departamento Administrativo de Bienestar Social, ofrece las siguientes modalidades:

- Jardines DABS: Estos Centros funcionan en infraestructura del Distrito y son financiados por el DABS en un 100%: 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: Son jardines infantiles que funcionan en infraestructura del Distrito atendidos por Madres educadoras comunitarias agrupadas en Organizaciones no gubernamentales 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: Son jardines 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 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 13.000 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: Son jardines cuyo 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 Secretaría de Educación Distrital atiende a niños y niñas en tres modalidades:

- **Colegios Oficiales:** Para el momento se contaba con 337 colegios oficiales, con diferentes sedes y jornadas, cuyas plantas físicas y recursos humanos suelen ser administrados con dineros distritales, de los cuales 267 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:** Es una 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 uno (1) y dos (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 niñas remitidos. Hay 334 colegios en ésta modalidad. La figura se rige mediante la Resolución 245 del 24 enero de 2006.

- **Colegios en Concesión:** Esta figura fue creada en 1999, con aprobación por parte del Concejo de Bogotá de vigencias futuras para el período 2000-2014, mediante decreto No. 627 de 1999. Para el momento existían 25 colegios en concesión en la ciudad.

Por su parte el sector educativo privado atendió en el 2005, el 41,7% de la cobertura distrital en grado cero. De un total de 108.563 niños y niñas matriculados en este grado, 45.257 fueron cubiertos por el sector privado y 63.306 por el sector oficial en sus diferentes modalidades de colegios oficiales, en concesión y con subsidio. 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, temores, angustias y patologías

- Conquistar la voluntad, interés, entusiasmo y 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 Secretaría de Educación del distrito 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.
- Primer ciclo educativo en el Distrito.
- La atención a este grupo poblacional se realizará a través de las siguientes modalidades:
 - 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
 - Por ampliación de cobertura en los colegios Distritales ya existentes que cuenten con las condiciones de infraestructura y pedagógicas necesarias o
 - Por convenio interadministrativo con el Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito y /o con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, instituciones con amplia experiencia y reconocida idoneidad en la atención a este rango de población infantil.

- Por convenio con instituciones y organizaciones educativas privadas que cuenten con los estándares exigidos a nivel material y pedagógico.

Previa 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 Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito y del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como instituciones de educación preescolar formal y los incluiría en el sistema de matrícula, con lo cual éstos 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 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 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.

Para lograr lo anterior cada colegio establecerá en su estructura institucional un lapso de tiempo 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, a partir de esa base, 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.

PROYECTO DE ACUERDO 335 DE 2008. 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

Primera infancia

No se encuentra una definición explícita de primera infancia, aunque si se reconoce la importancia de garantizar condiciones adecuadas de nutrición, salud y educación, así como la protección contra los maltratos, la explotación y cualquier forma de violencia. Proveerles una educación temprana de calidad más que un reto es una urgencia inaplazable y aunque requiere de cambios conductuales al seno de las familias, también requiere la coordinación

con sectores sociales e institucionales para adelantar acciones positivas en pro de esta población.

Atención integral

Si bien de manera explícita no se hace referencia a este concepto, podría inferirse alguna idea de atención integral a partir de lo dicho anteriormente para primera infancia, a lo que se suma lo siguiente:

Como uno de los más significativos objetivos de la educación preescolar en Colombia se pretende que los menores sean encauzados hacia su identidad y autonomía, desarrollen su inteligencia cenestésico-corporal, el aprestamiento y la motivación para el proceso de lecto-escritura, así mismo como la solución de problemas que impliquen relaciones y instrucciones matemáticas; desplieguen su creatividad frente a su entorno y a sus relaciones familiares y sociales (p. 1).

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, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”, antes de iniciar el ciclo de educación básica. Ésta 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 tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

1. Pre-jardín dirigido a educandos de tres (3) años de edad.

2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad.
3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad 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.

FORMULACIÓN 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, niñas y 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, desmovilización, entre otros.

La importancia de este proyecto radica en que de manera acertada, la política de infancia diseñada cuatro 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 aquí 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). En relación con las categorías de estudio se encontró.

Primera infancia

La propuesta la define como los primeros años de vida de todo ser humano, los cuales son de vital importancia para su desarrollo personal, pues durante este período los niños y las niñas establecen vínculos afectivos primordiales y despliegan un conjunto de capacidades cognitivas, emocionales y sociales que sirven de base para la estructuración de su personalidad e inteligencia.

Atención integral

Aunque no aparece de manera explícita una definición de Atención Integral, ésta se puede inferir cuando el documento menciona que de acuerdo con el Convenio por la Primera Infancia, suscrito en el año 2006 para abordar un enfoque de desarrollo integral, se requiere iniciar la atención a la primera infancia desde la gestación, dentro de un enfoque de atención a la familia, teniendo en cuenta los servicios interinstitucionales e inter sectoriales y la atención a los niños y niñas que comprenda las diferentes dimensiones del desarrollo como seres humanos integrales.

Identifican como la garantía de derechos para la niñez exige que estos sean promovidos de manera integral, especialmente en lo que se refiere al derecho al desarrollo, en el cual, la pieza maestra es la educación a la primera infancia junto con el trabajo con padres y actores significativos para la niñez. El cuidado y educación de los más pequeños, por su efecto sobre el desarrollo, entendido como capital cultural, juega un papel privilegiado en la ampliación de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales inherentes a la condición de ciudadanos del mundo contemporáneo. Los programas integrados y orientados al niño en sus primeros años de vida son críticos para su desarrollo mental y psicosocial. Tener una comprensión integral del desarrollo de los individuos desde la primera infancia, exige considerar el proceso de conformación y evolución cerebral y el desarrollo psicológico, motriz, afectivo, intelectual, que denotan la vinculación estrecha entre las diferentes disciplinas y entidades responsables de la atención de este ciclo de vida.

Cabe destacar los siguientes principios orientadores para la ejecución de las acciones:

- **Protección integral:** La carta política de 1991 la define como el conjunto de condiciones que favorecen el desarrollo personal, social y comunitario de los niños, niñas y adolescentes.
- **Perspectiva de derechos:** Es el reconocimiento de niños y niñas como sujetos plenos de derechos; otorga a su ejercicio un carácter prevalente y atribuye a la familia, la

sociedad y al Estado la responsabilidad compartida de garantizar las condiciones de vida necesarias para el desarrollo de los niños y niñas.

- **Perspectiva de género:** Reconoce que existen aspectos sociales y culturales que condicionan las representaciones sociales sobre lo femenino y masculino y determinan el reconocimiento diferenciado de potencialidades, necesidades y oportunidades, al igual que el establecimiento selectivo de relaciones y roles según sea niño, niña, hombre o mujer.

Modalidades de atención

- **Jardines Infantiles (SDIS):** Son establecimientos que dependen del presupuesto de la Secretaría de Integración Social, asumen las políticas y lineamientos emanados del nivel central. Cuentan con planta física propia de la Secretaría.
- **Jardines Infantiles - Casas Vecinales:** Son establecimientos que operan a través de contratos con Asociaciones Comunitarias, en los que la Secretaría de Integración Social aporta los recursos para su funcionamiento; en su mayoría, la planta física utilizada es de propiedad de la 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 Secretaría.
- **Jardines cupos cofinanciados:** Son jardines infantiles que a partir de contratos celebrados entre la Secretaría de Integración Social 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

Este plan 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 éste componente son:

- *Línea Técnica en Protección:* Diseño e implementación de un modelo distrital de prevención de accidentes de niños, niñas y adolescentes.
- *Atención Especializada:* Atención integral para niños y niñas por grupos de edad y según situación de discapacidad en la que se encuentre. Se describen aquí únicamente las que cubren edades de 0 a 6 años.
 - 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. 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.

- 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.
 - 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.
 - Formación a familias (madres, padres, cuidadores de niños y niñas) en primera infancia como uno de los factores claves 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 buscaban 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. Se buscó sistematizar y actualizar el enfoque y líneas de trabajo asociadas a la educación inicial, labor que implicó la realización de un trabajo de concertación y consecución de consensos con actores como la Secretaría de Educación Distrital y la Secretaría Distrital de Salud 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- 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. Esto supuso la 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 que haya 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 impulsaran procesos de cooperación con entidades del ámbito nacional o internacional.

Ejercicio de la ciudadanía para la democracia participativa

Se refiere a todas aquellas acciones que permitan reconocer a los niños, niñas y 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, orientada a la integración y participación de esta población en los procesos de desarrollo de la ciudad.
- **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 con el propósito de que tengan herramientas para incorporar estos aspectos como parte esencial de su desarrollo individual y colectivo. La información y sensibilización implicó básicamente acciones de comunicación masiva y de voz a voz, que permitieron conocer la opinión de la infancia y transmitir a través de ella contenidos dirigidos a incentivar y fortalecer los temas mencionados.
- **Participación:** Contempló la articulación con otros proyectos de la Secretaria de Integración Social y otras entidades del Gobierno Distrital con el fin de adelantar acciones que permitieron el reconocimiento y participación activa de los niños y niñas en los territorios. Se propusieron las siguientes líneas de trabajo:
 - Creación de un (1) consejo distrital de participación de niños y niñas.
 - Creación, fortalecimiento y apoyo de 20 consejos locales de participación de niños y niñas.

- Desarrollo de acciones de articulación y fortalecimiento de redes sociales que trabajen el tema de infancia y familia.
- 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 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.
- 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, a partir del desarrollo de instrumentos y herramientas para ello.
- 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.
- Acompañamiento de una estrategia -en cabeza de las subdirecciones locales para la integración social- que defina de forma participativa la respuesta transectorial de las instituciones públicas y privadas que ofertan servicios sociales, dirigida a garantizar la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes partiendo de la política de infancia del distrito.
- 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.

- 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 en el quehacer de los servicios, 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 un número 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, 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 Mas, 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, *The 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), BIRF-Banco Internacional de

Reconstrucción y Fomento, 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.

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 los 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 los 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: Claridad de la situación

inicial, toma de decisiones con información basada en evidencia, aplicación del enfoque de derechos humanos y de diversidad; también que esté inscrita en el contexto nacional y, que resalte y reconozca lo territorial, articulación con sectores, niveles, instituciones, territorial, social, programática y presupuestal, 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; 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; la experiencia 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

- **1ª. Buena Práctica.** 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, para atender a la población materno-infantil, desarrolló las siguientes estrategias: apoyo alimentario, salas amigas de la familia lactante, formación y vigilancia epidemiológica nutricional. Incluye:
 - **Apoyo Alimentario:** Se hizo a través de dos intervenciones: *Bono de apoyo alimentario* dirigido a las mujeres gestantes y madres lactantes y *suministro de alimentación digna y saludable* a los niños y niñas menores de seis años en los Centros de Desarrollo Infantil- CDI:
 - **Bono de Apoyo alimentario:** Es un título intercambiable por alimentos definidos por el DABS y orientado a mejorar la nutrición de las mujeres durante toda la gestación

y hasta los seis 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 dos 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 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 cinco 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 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.

Aprendizajes

A marzo de 2005, se atendieron 13.976 mujeres gestantes y lactantes con el Bono de Apoyo Alimentario, de las cuales 2.195 mujeres gestantes por su condición de enflaquecimiento o bajo peso, recibieron un bono complementario.

Desde el 2003 se habían acreditado 59 Salas amigas de la Familia Lactante, en donde 3.200 niños y niñas menores de dos años y sus familias habían recibido atención.

Para el periodo 2000-2005 se habían atendido 95.510 niños y niñas en los CDI por un periodo entre 2 y 10 semestres, con una mediana de duración de la atención de 2.71 semestres. El número de niños y niñas atendidos simultáneamente pasó de 11.753 a 34.086 niños y niñas menores de 6 años, atendidos simultáneamente en el último semestre del año 2005.

Las instituciones que participaron en esta Buena Práctica fueron: Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, actual Secretaría de Integración Social.

- **2ª. Buena Práctica.** 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 el trabajo

infantil 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 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 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 secretaria 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 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 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Bogotá redujo el trabajo infantil de 53.903 niños, niñas y adolescentes en el 2007 a 45.576127 en el 2009. Mientras que en el 2007 por cada 1.000 menores que habitaban el Distrito 3.4 trabajaban, en el 2009 esta cifra se redujo a 2.8 por cada mil niños y niñas, lo que representa 8.327 NNA desvinculados del trabajo infantil. 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.** 12.536 niños, niñas y adolescentes en 2008, 12.025 en el 2009 y 16.245 en el 2010 atendidos 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.

Como **proyección de sostenibilidad** de la Buena Práctica se expresa que 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, niñas y 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, niñas y 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, de manera complementaria a la inversión que se hace desde el nivel central de la administración.
-
- **3ª. Buena Práctica.** Educación Inicial bajo la modalidad de atención integral a la primera infancia en ámbito institucional (Jardines Infantiles); esta se clasificó en la política pública de Educación.

En el marco de los Derechos, se parte del reconocimiento de los niños y niñas en primera infancia como sujetos de derechos y como partícipes 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, siendo 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; se concibió así la Educación Inicial a la primera infancia como un escenario en el que se brinda cuidado calificado a los niños y 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 niñas como actores sociales, lo cual implicó proporcionar escenarios de promoción del desarrollo infantil con las garantías necesarias para que sean adecuados y oportunos para este importante ciclo en la vida del ser humano.

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): asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, lo cual se traduce en las obligaciones del Estado frente a: disponibilidad de infraestructura y recurso humano idóneo para la prestación del servicio de Educación Inicial; propuestas de cuidado y protección y políticas como la gratuidad, entre otras, que promuevan el acceso y permanencia de los niños y niñas en dicho servicio; propuestas pedagógicas pertinentes y de calidad, acordes con las características y particularidades del ciclo vital; 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 reconoce la diversidad de

ciertos grupos poblacionales con derechos específicos y necesidades de protección diferenciales, en razón de sus condiciones 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 de inequidad históricas.

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 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 y 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 preconceptos, 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.** Esta es asumida desde una perspectiva política y cultural que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, no solo de derechos 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 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 niñas en primera infancia, por ello además de crear acciones y posibilidades para que sean escuchados, es indispensable crear mecanismos, planes, estrategias, 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). Este servicio fue considerado por su naturaleza como un servicio de promoción de derechos y de prevención de su vulneración. Se reconoció como propósito fundamental de la educación inicial el brindar *atención integral* a niños y niñas en primera infancia, siendo sus dos principales componentes *el cuidado calificado* y *el potenciamiento del desarrollo*. Así, 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 forma fragmentada, permitiendo la garantía simultánea de todos sus derechos, sin detrimento de reconocer la importancia y pertinencia de cada uno de ellos, por lo 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, donde 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, 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 la protección integral desde el vínculo afectivo que se genera entre madre e hijo y 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. Con respecto al *potenciamiento del desarrollo*, este 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, 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 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 el jardín infantil 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 niñas con discapacidad. En relación con la atención diferencial de niños y niñas indígenas, es de anotar que la administración cuenta con seis (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 tres 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. Así mismo los jardines infantiles cuentan con el equipo interdisciplinario de apoyo a la inclusión, que 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, 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.

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 dos 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 niñas de primera infancia, las maestras (indígenas y no indígenas) se vinculan acorde a las disposiciones del estándar de talento humano; el segundo equipo, es decir el de los sabedores está compuesto por los 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.

Respecto al 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 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 que 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 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 niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para construir sentido. Pero también *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 particulares hacia las cuales las maestras pueden conducir su trabajo pedagógico, que posibilitan la planeación de acciones en la cotidianidad del jardín infantil y se constituyen en referentes para el trabajo pedagógico, la observación y seguimiento al desarrollo de los niños y 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 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 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 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 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 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 propias, 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.

En relación con los Sistemas de Información, los Jardines Infantiles cuentan con el Sistema de Información SIRBE, para el registro de la información pertinente de los niños, las niñas y 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 lo tanto, se debe garantizar que todos los niños y 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 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 (S.R.S.S), 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 su 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 Secretaría de Integración Social, 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 e 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

- Gratuidad en la educación inicial.
- Avances en coberturas, pasando 38.905 cupos en 2008 a 47.859 en 2011.
- Fortalecimiento de la Educación Inicial en 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, gracias al cual en el 2010, 1.600 jardines infantiles participaron de procesos de asistencia técnica y en el 2011, 1.196 jardines infantiles han participado en estos procesos, logrando fortalecer su autogestión y mejora continua de sus servicios.

- A través de todo el proceso de asistencia técnica implementado entre el 2009 y el primer semestre del 2011 se logró la participación de más de 25.400 personas, 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, que 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 de la ciudad, 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 del lineamiento pedagógico 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 formación 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 1.322 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: es otro campo que presenta importantes avances, entre los cuales se puede mencionar:
- Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia a la educación inicial, logrando la atención de cerca de 3.000 niños y niñas en jardines infantiles, con el respaldo de un equipo técnico de inclusión en el nivel central, 7 equipos interdisciplinarios de apoyo a la inclusión en localidades y 113 educadoras especiales que apoyan el proceso de inclusión en los jardines infantiles.
- Producción de orientaciones para el proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad en educación inicial en jardines de la SDIS.
- 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)
- 450 niños y niñas indígenas atendidos integral y diferencialmente.
- 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*
- Construcción e implementación de propuestas de atención diferencial a niños y niñas en primera infancia víctimas del conflicto armado; se ha realizado intervención pedagógica con 1.332 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 Re Creo. 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 75 SAFL acreditadas en jardines infantiles del distrito, y 200 SAFL re-acreditadas 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 a las familias compete 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 a cerca de 139.000 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 nuevas y se han entregado 44 obras de reforzamiento.

Fortalecimiento de Alianzas público privadas por la primera infancia, a través de las cuales se han concretado importantes avances técnicos.

– **Aprendizajes**

- La fortaleza de procesos participativos, en los que las instituciones públicas construyen conjuntamente con la academia, maestras y maestros, familias y 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 garantiza mejores condiciones de desarrollo para todos los niños y niñas de Primera Infancia en Bogotá.

Como **Proyección de Sostenibilidad** se menciona que la buena práctica descrita en este documento, 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 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.

La cobertura alcanzada de más de 47 mil cupos, para la atención de los niños y 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 interés de grupos particulares de la población como lo son las comunidades indígenas, la población con discapacidad y las familias víctimas del conflicto armado, reflejando de esta manera 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.

La sostenibilidad de esta iniciativa también está asociada a 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 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:

Secretaría de Salud del Distrito, Secretaría de Educación del Distrito, 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 Fundalectura, The 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

- **1ª. Buena Práctica.** Programa ampliado de inmunizaciones, el cual se clasifica en 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 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, poliomieltis, 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 neumo 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: 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 PAI un componente imprescindible de los proyectos y programa de Salud Pública en el Distrito garantizando el derecho a la vida y a la salud de los niños y niñas y al mismo tiempo incrementar su calidad de vida.

El programa ampliado de inmunizaciones (PAI) consiste en dos modalidades de atención : a. Vacunación intramural: A través de los 340 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. b. 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 la 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 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 programa Ampliado de Inmunizaciones 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.

Como proyección de sostenibilidad de 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 Secretaria Distrital de Salud-Empresas Sociales del Estado (ESE) y Entidades Promotoras de Salud (EPS).

- **2ª. Buena Práctica.** Línea 106: Una estrategia de promoción de calidad de vida para niños, niñas y adolescentes de Bogotá, la cual se clasificó en Política pública: Salud Mental.

Desde hace 13 años, el Distrito creó la primera y única línea de apoyo para los niños, niñas y adolescentes de la ciudad, a través del numeral 106. Hoy después de años de posicionamiento y de prestar servicios 12 horas al día, el Gobierno de la Bogotá amplía la línea a 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. 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, niñas y adolescentes, cuenta con un modelo interventivo que orienta su acción a 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, niñas y adolescentes. De este modo la línea 106 incorpora a su accionar procesos de promoción de la salud mental y prevención de situaciones de riesgo. I, 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 67.790 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 orientación y acompañamiento psicológico, así como referenciación y remisión de eventos prioritarios de salud mental, que cuentan niños, niñas y adolescentes en la línea 106. De las 15.053 atenciones que ha realizado la línea durante este año, 13.341 han sido telefónicas, 1.158 han sido a través del chat y 554 en los buzones ubicados en las zonas rurales.

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 aumentó progresivamente el horario de atención, de 12 a 15 horas continuas, de domingo a domingo, y actualmente atención las 24 horas. Implementación de diversas formas de acceso a la línea 106: Línea telefónica, Chatea con la 106:

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: Año 2008: 9227 intervenciones Año 2009: 12612 intervenciones Año 2010: 30898 intervenciones Año 2011: 15053 intervenciones (a junio 30).
- 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:

- La experiencia de la línea al alcance de los niños y las niñas construye una identidad propia alrededor de la participación de los niños y las niñas en la ciudad, participación que implica la autogestión de sus situaciones, la construcción de red, la valoración de la voz, opinión y experiencia de niños y niñas en un espacio institucional que activa los recursos necesarios para construir de manera conjunta con respuestas frente a las necesidades de niños niñas y adolescentes.
- El contar con equipo de profesionales de salud mental de amplia experiencia y formación en infancia y adolescencia ha permitido la sostenibilidad técnica, credibilidad y 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 niñas desconocidas hasta entonces por el aparato institucional.

- La línea 106 desde una comprensión del proceso salud-enfermedad entendida 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 seguimiento y evaluación de los casos en los espacios locales.

Como *proyección de sostenibilidad* de la Buena práctica se 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 la experiencia de la línea 106 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, CAVIF, Unidad de Delitos Sexuales, CESPAS, 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 de Educación

- **1ª. Buena práctica.** Gratuidad Total en el Sistema Educativo Oficial del Distrito Capital, la cual se clasifica en 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 así alcanzar mejores condiciones de vida. Por tal motivo, la administración de la ciudad con el apoyo del Concejo Distrital, mediante Acuerdo No. 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 transfieren recursos a colegios oficiales, colegios en concesión y a colegios 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 permanencia a la educación pública de manera totalmente gratuita para todos los niños, niñas y jóvenes registrados en el sistema educativo oficial. Este programa que inició en el año 2005 beneficiando a 187.321 estudiantes, a partir del año 2010 cubre al 100% de los niños, niñas y jóvenes que estudian en el sistema educativo oficial, quienes han dejado de cancelar los costos relacionados con el cobro de derechos académicos (matrícula y pensión) y servicios complementarios que las instituciones educativas oficiales regularmente cobraban.

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, dado que dichos recursos se pueden destinar a la satisfacción de otras necesidades básicas tales como la alimentación y la vivienda.

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 SISBEN 1.
- Incrementa la media en aproximadamente un 6% para los niños de SISBEN 2.
- Estos efectos parecen ser mayores para los individuos en extra-edad.
- El comportamiento de matrícula parece responder a la magnitud de la gratuidad.
- No se encuentra evidencia de paso de colegios de privados a públicos.

Como **proyección de sostenibilidad de la Buena Práctica** se menciona que esta política pública solo es sostenible en el tiempo si se dispone en cada vigencia fiscal de los recursos presupuestales necesarios para transferir a los a colegios oficiales, colegios en concesión y a colegios privados en convenio con la SED, los recursos que dejan de cancelar por tarifas las familias de los escolares beneficiarios de la gratuidad educativa, si no se destinan de manera específica esta inversión, la política no podría ser efectiva.

Como instituciones participantes identifican a la Secretaría de Educación del Distrito.

Edades que cubre la aplicación

Este proyecto está dirigido a niños y 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 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 recreditadas/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 toma 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 cinco 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 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.

1. Se observa un leve incremento en la cantidad de muertes por causas externas con una mayor prevalencia para los niños.
2. 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.
3. 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.
4. 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 diferenciales para la población infantil, sus familias y sus cuidadores y profesionales que atienden la situación. Se busca así 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 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 ésta 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 también 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 (por ejemplo en el registro de niños abandonados, discriminar qué situaciones tienen relación con el 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 desertión, 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 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 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 quienes 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, el Subcomité de infancia y adolescencia a nivel distrital y los locales de las administraciones anteriores, en el actual escenario se transformaron en Comités Operativos de infancia y adolescencia que 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. Los objetivos de acuerdo con su plan de acción son los siguientes:

Objetivos

1. Consolidar, analizar y realizar seguimiento (cuantitativo y cualitativo) sobre el estado de la realización de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
2. Realizar análisis y recomendaciones a las acciones, programas y proyectos y rutas de atención asociados a la implementación de la Política de Infancia y Adolescencia (PIA) de Bogotá
3. Actualizar la Política de Infancia y Adolescencia a nivel conceptual, de líneas estratégicas y de arquitectura institucional.
4. 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 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 Secretaría de Educación, la Secretaría de Salud, 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, IDIPRON, el ICBF, la Policía Nacional, la Procuraduría General de la Nación, la Personería, la Veeduría. Así mismo participan organizaciones como 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 ya 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, niñas, las 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.
- El 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.
- La Red de Buen Trato.
- Comité Distrital de Prevención y Atención de la 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 y en la actualidad se encuentran publicadas en el sitio web de la Secretaría Distrital de Integración Social 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, niñas y adolescentes. Estos portales son www.nuestraciudad.org y www.politica infancia.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. La diversidad y magnitud de elementos en este sentido 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
- Secretaria Distrital de Cultura, Recreación y Deporte www.culturarecreacionydeporte.gov.co
- Secretaría Distrital de Salud www.saludcapital.gov.co
- Secretaría de Educación Distrital www.sedbogota.edu.co
- Secretaria de Ambiente www.secretariadeambiente.gov.co
- Secretaría de Gobierno www.gobiernobogota.gov.co
- Secretaría de Hacienda www.shd.gov.co
- Secretaria de Integración Social www.integracionsocial.gov.co
- Secretaria de Movilidad www.movilidadbogota.gov.co
- Secretaría de Planeación Distrital 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 de éstas se proponen su garantía, promoción y ejercicio. Esto quiere decir que intrínseco a las acciones de la administración distrital se transmite de manera permanente un mensaje sobre la importancia de los derechos y el compromiso corresponsable que se debe tener. Adicional a esto 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, niñas y 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 sin número 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
- Fondo de Naciones Unidas para al 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 Mas
- 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)
- The 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)
- BIRF-Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
- 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

El CODIA ha servido como escenario de encuentro entre buena parte de las instituciones que actúan en la ciudad alrededor de los niños, niñas y 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 ICBF invierten en la prestación de los servicios a este sector de la población.

- Acuerdo en torno al Convenio de Impulso a la PIA que 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 que fueran 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 la Secretaria 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 y adolescentes y juventud que sirva como insumo para el ajuste de las acciones de la 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 mas 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 o retomar experiencias exitosas de la academia en trabajos de investigación o experiencias internacionales en donde se han construido indicadores con el fin de realizar su proceso de evaluación, en armonía con las políticas distritales y nacionales que permitan adicionalmente 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 que implica mantener y fortalecer los equipos técnicos que cuentan con una mirada y abordaje integral hacia los niños, niñas, las y los adolescentes y 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 imperiosa necesidad de garantizar los derechos a todos los niños, niñas y 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.

ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EL DISTRITO CAPITAL. UN INVENTARIO DE LA OFERTA INSTITUCIONAL DESDE LOS SECTORES Y LOS TERRITORIOS. CONVENIO POR LA PRIMERA INFANCIA Y LA INCLUSIÓN SOCIAL. FUNDACIÓN SALDARRIAGA CONCHA. ALIANZA DE INSTITUCIONES POR LA INFANCIA. BOGOTÁ D. C., 2009

Primera infancia

La Primera Infancia, aquella etapa comprendida entre la concepción y los 8 años de edad, es una época determinante para el desarrollo de todos los niños y las niñas. Es la época de la vida en la que se construyen las bases para los grandes procesos de desarrollo en las dimensiones corporal, lógica del pensamiento, comunicativa y personal-social. Dada su gran relevancia para el presente y el futuro de los niños y las niñas, y por ende de la sociedad, se hacen necesarios tanto la observación, la vigilancia y el acompañamiento constante del desarrollo, como la detección temprana y la atención oportuna de sus alteraciones.

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 lo 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 están:

- En el marco Proyecto 131: 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: Programa 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 pre juveniles. 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, semi-internado, 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 Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) tiene 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, ahora desde la gestación hasta los cinco años tiempo oportuno para los niños y las niñas.

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 Secretaría Distrital de Salud, ofrece el acceso de la población a la atención integral en salud con calidad a partir de programas 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 Secretaría de Educación del Distrito Capital-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, la generación de un espacio de dialogo que posibilitara la concurrencia de funcionarios directa o indirectamente relacionados con la atención a esta población en las instituciones y dependencias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Secretaria Distrital de Integración Social, la Secretaria Distrital de Salud y la Secretaría de Educación Distrital. 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 donde se materializa dicha oferta.

El resultado de esta primera fase toma cuerpo en el presente documento el cual se constituye en un modesto aporte para la implementación de la política pública en infancia y discapacidad.

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 Y NIÑAS Y JÓVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (COGNITIVO, SENSORIAL, FÍSICO Y SOCIO AMBIENTAL) 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 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 ya 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 y para ello aboga por la interacción entre los diversos sectores educativos.

LINEAMIENTOS Y ESTÁNDARES TÉCNICOS DE CALIDAD PARA LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN INICIAL EN BOGOTÁ. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL. DIRECCIÓN POBLACIONAL SUBDIRECCIÓN PARA LA INFANCIA. ABRIL 23 DE 2009. VERSIÓN 1

Primera infancia

En este documento la Primera Infancia es tomada según lo estipulado en la convención en la cual el niño y la niña son sujetos de derechos, su educación en y para la participación, la perspectiva de género y la inclusión social, se constituyen en lugares desde los cuales es posible iluminar la propuesta para lograr un desarrollo integral. Es un derecho de la infancia el poder participar en escenarios educativos distintos al familiar, que sirvan para promover su desarrollo. La educación inicial no puede realizarse al margen de la familia, pues este escenario es fundamental para el desarrollo infantil.

Atención integral

Las particularidades y prioridades ampliamente reconocidas científica, social, biológica y económicamente a la etapa de la Primera Infancia (de 0 a 6 años), conllevan a la definición de directrices, lineamientos, sentidos y alcances claramente diferenciados de Atención integral, la cual está relacionada con la posibilidad de orientar las propuestas de trabajo de forma que se dé cuenta del niño o niña como totalidad y no de forma fragmentada, permitiendo la garantía simultánea de todos sus derechos, sin detrimento de reconocer la importancia y pertinencia de cada uno de ellos.

La propuesta pedagógica de cada jardín infantil necesariamente debe partir de la comprensión del niño o niña en primera infancia como sujeto, como persona integral que se desarrolla de forma única y diferencial de los demás, que requiere de cuidado y protección especial por su condición, que está viviendo una etapa decisiva para varios de sus desarrollos posteriores. En este sentido, se requiere 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. Esta integralidad, Bogotá la ha definido a partir de unos componentes que deben acompañar de forma transversal, simultánea e interdependiente todas las propuestas de trabajo con niños y niñas en esta franja de edad. Contempla además el ejercicio de los derechos y el cuidado calificado de niños y niñas. . Al hablar de desarrollo armónico e integral, es preciso entender que si bien las dimensiones que lo conforman, en muchas situaciones no pueden ni deben dividirse al momento de la acción pedagógica, si requieren ser pensadas de manera particular con el fin de garantizar que cada una de ellas sea tenida en cuenta o que si determinada acción no la contempla, se generen acciones específicas que la promuevan.

Así, el modelo de calidad que Bogotá busca desarrollar con todas las organizaciones oficiales o privadas que presten este servicio, está enfocado desde la perspectiva de la Atención Integral a la Primera Infancia, donde la calidad debe ser un propósito permanente que permee la acción de todos y cada uno de los siguientes componentes: Higiene y Nutrición, Ambientes adecuados y seguros, Proceso Pedagógico, Talento Humano y Gestión Administrativa.

Modalidades de atención

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:

- Higiene y Nutrición
- Ambientes adecuados y seguros
- Proceso Pedagógico
- Talento Humano
- Gestión Administrativa

A su 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 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.

Los estándares contemplados son de dos tipos: los indispensables y los básicos, ambos son de obligatorio cumplimiento, pero en momentos diferentes. 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 niñas, a través de la existencia de espacios que presenten excelentes condiciones higiénico-sanitarias.

Contempla las acciones en materia de garantía de un adecuado nivel nutricional de los niños y niñas de conformidad con los requerimientos nutricionales y a través de adecuadas prácticas sanitarias en la manipulación, preparación, elaboración, envasado, almacenamiento, transporte y distribución de alimentos. Este estándar está conformado por tres áreas:

Prácticas de Cuidado. Orientadas y verificadas bajo criterios de calidad relacionados con el apoyo a la promoción de la salud, así como la prevención y manejo de la enfermedad de niños y niñas.

Condiciones higiénico-sanitarias. Orientadas y verificadas bajo los siguientes criterios de calidad:

- Cumplimiento de condiciones higiénico-sanitarias
- Implementación de plan de saneamiento básico
- Nutrición. Desarrollada y verificada a partir de los siguientes criterios de calidad:
- 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 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 serán orientados y verificados bajo los siguientes criterios de calidad:

- Cumplimiento de 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.* Será orientada y verificadas bajo los siguientes criterios de calidad:
- 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:* Se orientará y será verificada a partir de los siguientes criterios de calidad:
- 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, da cuenta de su particularidad e identidad y del sendero que la institución, desde sus principios, según las disposiciones legales y las políticas existentes, decide desarrollar para alcanzar las intencionalidades definidas en relación con la formación y desarrollo armónico e integral de los niños y niñas, a partir de las diferentes dimensiones del desarrollo, en la perspectiva de la garantía de los derechos. Es una propuesta flexible y está en permanente reflexión y construcción de modo que responda a las características, necesidades, intereses de los niños y 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.* Será orientado y verificado bajo los siguientes criterios de calidad:
- Identidad del proyecto pedagógico
 - Coherencia y pertinencia del proyecto pedagógico

- Construcción participativa y dinámica del proyecto pedagógico
 - Divulgación del proyecto pedagógico
- *Desarrollo Armónico e integral.* Será orientado y verificado bajo los siguientes criterios de calidad:
- 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.* Serán orientados a partir de los siguientes criterios de calidad:
- 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 en los jardines infantiles desarrolla funciones en tres áreas claramente diferenciadas: la pedagógica, la administrativa y la de servicios. Este estándar busca orientar al talento humano que labora en los jardines infantiles y que atiende a niños y niñas de forma 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 principalmente por los criterios de calidad referidos a:
- Proporción Adecuada del Talento Humano según número de niños y niñas atendidos.

- *Idoneidad del talento humano.* La idoneidad de todo el equipo de trabajo que labora en el jardín infantil, será orientada y verificada bajo el criterio de calidad referido a:
 - 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; será orientado y verificado a partir de los siguientes criterios de calidad:
 - 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 está conformado por tres áreas:

- *Desarrollo Organizacional.* Orientado y verificado bajo el criterio de calidad relacionado con:
 - Identidad organizacional
- *Mejoramiento continuo.* Orientado y verificado bajo el criterio de calidad relacionado con:
 - Estrategias permanentes y participativas de seguimiento y evaluación del servicio.
 - Administración de información. Orientado y verificado 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.

El Jardín Infantil tendrá el apoyo de un(a) 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, es decir para los niños que toman el servicio de almuerzo, 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 en Licenciatura de áreas del conocimiento, relacionadas con la atención de niños y niñas menores de 6 años.
- Título profesional en Licenciatura de 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 dos 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 dos 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 diez 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
- El Jardín Infantil cuenta con 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.
- El Jardín Infantil cuenta con un profesional o técnico formado en la promoción, protección, apoyo y defensa de la lactancia materna, desarrollado por Secretaría Distrital de Integración Social o la Secretaría Distrital de Salud.
- El Jardín Infantil cuenta con 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, de acuerdo con la normatividad vigente expedida por la Secretaría Distrital de Salud.
- El Jardín Infantil cuenta con Talento Humano dedicado a la manipulación y preparación de alimentos con certificado del examen médico general anual, con diagnóstico del sintomático respiratorio y sintomático de piel.
- El Jardín Infantil garantiza que el Talento Humano cuenta con la certificación de antecedentes judiciales e inscripción en el Sistema General de Seguridad Social.

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

Primera infancia

En este documento, para la definición de Primera Infancia se retoma la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, cuyo artículo 29 define la primera infancia como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, comprendiendo ésta la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad, e igualmente señala que los niños y las niñas desde la primera infancia, son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en el citado Código y agrega que 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.

También retoma el Conpes Social 109 de 2007 referente a la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” y define la Primera Infancia “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” (s.p.)

Atención integral

En cuanto a Atención integral se toma el inciso 2° del artículo 7° de la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, en la que se dispone que “La protección integral de los niños, niñas y adolescentes se materializa 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 acuerdo con lo anterior, para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas entre cero (0) y menores de seis (6) años, se exige de la familia, la sociedad y el Estado una Atención Integral a la Primera Infancia, lo cual incluye la Educación Inicial para alcanzar el desarrollo cognitivo, emocional y social.. De acuerdo con lo anterior se reconoce el derecho impostergable a la Educación Inicial de los niños y las niñas desde los 0 a los 6 años, como el derecho que está dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación.

La educación inicial 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 o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital.

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 Secretaría Distrital de Integración Social 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 la entidades Distritales competentes en cada área.

Según lo establecido en el Acuerdo 138 de 2004, la Secretaría Distrital de Integración Social expedirá a través de la Subsecretaría Distrital de Integración Social el Registro de Educación Inicial (R.E.I), 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 Secretaría Distrital de Integración Social.

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 Secretaría Distrital de Integración Social, se ordenará el cierre mediante acto administrativo motivado.

De igual manera se establece que la Secretaría Distrital de Integración Social 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 Secretaría Distrital de Integración Social será quien, 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 Secretaría Distrital de Integración Social y el ICBF.

La inspección, vigilancia y control a las instituciones que presten a la vez servicios de atención integral y educación formal, serán reguladas por la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito, 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.

PROYECTO DE ACUERDO 081 DE 2010, BOGOTÁ (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

Primera infancia

En este documento aunque no presenta una definición de primera infancia, se destaca que el desarrollo infantil temprano es fundamental para el proceso integral de la educación, siendo los primeros años de vida los de mayor potencial educativo. Se reconoce además que los niños de esta edad deben ser sujetos activos e incorporados a los sistemas educativos tempranos, para garantizar a futuro su desarrollo integral desde la visión de una educación igualmente integral.

Modalidades de atención

Para el 2008, los tipos de Institución a los que asisten los menores de 5 años en su orden son: Hogar Comunitario de Bienestar Familiar 44.6%; Guardería, hogar o jardín ICBF o Secretaria de Integración Social 14,6%; otra guardería, preescolar o jardín oficial 14.7%; Guardería, preescolar o Jardín privado 26,2%.

El tipo de Institución a la que asisten los niños menores de 5 años en la ciudad de Bogotá que en número son 205.311 (2008) son: Hogar comunitario del ICBF 25,3%, es decir, 51.943 niños y niñas; Guardería, Hogar infantil o Jardín ICBF, 13.3%, es decir, 27.306 niños y niñas; Jardín, Casa Vecinal, Jardín Social del Distrito 11,2% ,es decir, 22.994 niños y niñas; Guardería Preescolar o Jardín Oficial 2,8%, es decir, 5.748 niños; Guardería, Preescolar o Jardín Privado 47,4,% es decir, 97.317 niños y niñas.

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 Secretaría de Educación Distrital, realizará las acciones tendientes a establecer y garantizar la cobertura y los lineamientos técnicos y pedagógicos de la educación preescolar en el distrito capital.

La Secretaría de Educación Distrital reglamentará la implementación y ejecución del presente acuerdo en el marco de sus competencias.

Recursos

El proyecto además 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 Secretaría de Educación Distrital 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. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. (2010)

Primera infancia

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. De la misma forma, recoge la concepción que se ha construido en la actualidad, alrededor de lo que son y representan niñas y 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, la primera infancia es considerada en la política 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.

Cabe destacar que el modelo de desarrollo que se asume para las políticas y la apuesta educativa para la primera infancia, se desprende de la concepción de infancia que tiene el Distrito Capital, y de las derivaciones que esta concepción tiene en cuanto al cuidado, atención, educación inicial y relaciones que una sociedad establece con sus niños y niñas. Desde la concepción que tiene el Distrito de infancia, el niño y a la niña se asumen como seres sociales en permanente evolución, activos en su proceso de desarrollo, que poseen una identidad específica que debe ser valorada y respetada, y como sujetos plenos de derechos, sin distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social.

Desde la perspectiva del ciclo vital, la primera infancia abarca el periodo que va desde la concepción hasta los seis años, periodo en el cual acontecen una serie de cambios que se pueden agrupar en ciertos bloques de edad. Para este lineamiento pedagógico y curricular los niños y niñas han sido agrupados en tres etapas del desarrollo evolutivo, a saber: primer

año de vida (0 a 1 año), del primer al tercer año (1 a 3 años) y de los tres a los cinco años (3 a 5 años). Es de anotar que la etapa de la gestación no es contemplada en el lineamiento pues la propuesta va dirigida a los jardines infantiles y colegios a los que asisten los niños y niñas a partir de los 3 meses de edad; tampoco se contemplan los niños y niñas entre los 5 y los 6 años, pues ellos y ellas asisten al grado de Transición, único grado considerado como obligatorio en el sistema educativo para este ciclo vital en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994.

Atención integral

Para abordar el concepto de atención integral se parte de la idea de 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 sólo 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:

- Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas.
- Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas.
- Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas.
- Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto.
- Reconocer la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel.
- 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.
- Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006.

Los niños y niñas son sujetos de derechos y la satisfacción de las condiciones básicas de afecto, alimentación, higiene, exploración, pertenencia, conocimiento y creatividad, entre otras, es parte fundamental del trabajo con la primera infancia, pues estos son los elementos que constituyen el concepto de atención integral a la primera infancia en el que se fundamenta la Educación Inicial.

Para el 2008 en el documento “La Calidad en la Educación Inicial: un compromiso de ciudad”, se amplían algunos referentes de la Educación Inicial y se enfatiza en una perspectiva de atención integral como garantía al ejercicio complementario de los derechos. Aquí se realizan varios movimientos: del enfoque asistencialista al enfoque 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.

La perspectiva integral del tratamiento a la niñez compromete la preservación y garantía de sus derechos, buscando cambios más estructurales en las condiciones materiales, culturales y sociales en que se desarrollan los niños y niñas, atendiendo a su desarrollo armónico e integral según el ciclo de vida por el que atraviesan, con acciones integrales que convocan a todos los actores de la sociedad.

Por último, en el 2009, la Secretaría Distrital de Integración Social en sus Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial describe cómo 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.

Vale la pena igualmente destacar como esta política incorpora la perspectiva poblacional como una forma de comprender las características, especificidades, vulneraciones, contextos culturales y étnicos, sin olvidar sus particularidades; con el fin de constituirse en ordenador de las acciones del Estado para crear condiciones equitativas que contengan la

garantía y restablecimiento de los derechos de los niños y niñas que habitan en un territorio. Así, y como una reafirmación al marco de derechos, la educación inicial debe constituirse en un escenario en donde sea posible incorporar la atención diferencial desde una perspectiva de inclusión social, avanzando en el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de géneros, culturas, condiciones étnico-raciales, condiciones de discapacidad, situaciones socioeconómicas vulnerables o de desplazamiento, para alcanzar la igualdad de oportunidades. De igual manera la perspectiva de género cobra importancia puesto que es claro que el desarrollo infantil se debe dar a partir de las individualidades sin que esté mediado por los preconceptos, 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.

Modalidades de atención

Se asume, que la Educación Inicial es un derecho impostergable de la primera infancia y que, acorde con la normatividad, (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 tres meses y los cinco años de edad) o desde la modalidad de educación formal, ofrecida por la SED y los colegios privados a niños y niñas de tres a seis años de edad).

Componentes

La propuesta se organiza a través de los siguientes cuatro componentes estructurantes: Pilares de la Educación Inicial, Dimensiones del Desarrollo, Ejes del Trabajo Pedagógico y los 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 cinco 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, ni se confunden 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 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” (p. 57).

Finalmente, **Desarrollos por Fortalecer**, integran el cuarto componente y son “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.” (p. 58).

Estrategias

De cada uno de los componentes se desprenden unas dimensiones del desarrollo y estas a su 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, experiencia musical y experiencia dramática, se plantean como ejes de trabajo pedagógico, al igual que la sensibilidad, expresión, creatividad y 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: (i) Relación con la Naturaleza, (ii) Relaciones con los Grupos Humanos y Prácticas Culturales y (iii) 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 él, 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” (p.215). Es en estos espacios que se combina el cuidado calificado con las actividades para potenciar el desarrollo de niños y niñas pequeños.

La observación y 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, experiencias y 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 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, 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 estas relaciones 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, donde 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.

Al tener 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 sólo afecte positivamente el proceso.
- Contactos diarios: se trata de aprovechar al máximo los momentos de llegada y salida de los niños y 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: da la oportunidad de compartir con los maestros y maestras, no sólo 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 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 niñas, mostrando sus particularidades, cambios, apuestas, debilidades y fortalezas y

dando sugerencias de cómo en casa se puede apoyar dicho proceso. A su 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 colegio y posteriormente realice aportes y sumen sus esfuerzos para que conjuntamente se logren esos propósitos.

Actores

Maestras y maestros, familia

LA POLÍTICA PÚBLICA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN BOGOTÁ D.C. 2011-2021 DE LA ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Aunque ya se había reportado la evaluación de la política 2004-2008 anteriormente, 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 el ajuste conceptual, de principios y de 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 diez 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 las 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 deben considerarse en esta política como corresponsables en la garantía de sus derechos.

Por tanto, las capacidades de las familias y los cuidadores y cuidadoras para el cumplimiento de ese rol deben ser promovidas y fortalecidas desde las acciones de la misma.

- 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 en lo sucesivo, se diseñe un plan de acción para su implementación y se realicen procesos continuos de seguimiento, monitoreo y evaluación del mismo, a partir de una arquitectura institucional e indicadores claramente definidos. (Política de Infancia y Adolescencia, 2011).

Primera infancia

En este documento se reconoce que para la primera infancia, la garantía de los grupos de derechos de existencia, desarrollo y ciudadanía, deben darse bajo unas condiciones que promuevan el desarrollo integral, en torno de los elementos que se consideran esenciales como son las dimensiones personal social, corporal, comunicativa, artística, cognitiva.

Atención integral

A la vez, el concepto de integralidad se introduce como una característica de las acciones de la política pública, entendida como: “Una operación de conjunción, interconexión, interlocución y coordinación permanentes entre sujetos, saberes, funciones y decisiones sobre la atención de la infancia y la adolescencia que conducen al reconocimiento, ejercicio, restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y su contexto familiar, y a la reparación de los daños causados por su violación”. (p. 25).

La política parte de que” todos los niños y todas las niñas y adolescentes en Bogotá, deberían tener iguales oportunidades de hacer y ser en función del desarrollo de sus capacidades” (p. 29).

Al tener como marco los derechos de la infancia el documento también incorpora el concepto de diversidad como otro elemento que garantiza los derechos de niños niñas y adolescentes que habitan en la ciudad, constituida por las múltiples características, condiciones y situaciones que hacen diferentes a los sujetos, particularmente en la infancia y la adolescencia. El enfoque diferencial “exige garantizar condiciones de igualdad real mediante la incorporación de criterios de análisis que permitan tener en cuenta necesidades y circunstancias específicas por razones de género, edad, grupo étnico, nivel de educación, discapacidad, y cualquier otra variable relevante según el contexto (p.26).

De la misma manera incorpora el tema de la inclusión social, con el que se materializa la garantía de los derechos y se construyen sociedades más democráticas y pluralistas. Esta

implica el ejercicio de los derechos de todos los niños, todas las niñas, los y las adolescentes, como un camino para construir una actitud ética, de respeto por la diferencia y del reconocimiento de las persona durante su infancia a partir de sus características, capacidades y potencialidades particulares. La inclusión supone, el ejercicio de la ciudadanía, en donde los sujetos pueden establecer vínculos importantes para su vida, con el propósito de participar en todos los aspectos de la vida social y en el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia.

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 adolescencia bajo el enfoque de la protección integral como condición para dinamizar su desarrollo. El eje de esta manera, 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.

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, como una forma de circular otros discursos sobre la niñez, que permitan la reconsideración de su ciudadanía, no sólo desde la garantía de sus derechos, sino también desde su condición política, como sujetos en condición de aportar a la vida en 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 de manera complementaria y concurrente se integren las voluntades, los recursos, las competencias, etc., en función de los objetivos trazados por la misma.

Componente del Eje 1

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 de 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 adecuados a las características de los niños, las niñas y los adolescentes que brinden seguridad.

Se integran también las acciones relacionadas con la atención integral 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 re-creación 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 y pertenencias culturales, étnicas, raciales, religiosas y territoriales, permitiendo que éstas 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 formulen y desarrollen, 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. En este sentido, la garantía del derecho a la educación se enmarca en el fortalecimiento e implementación de modelos, lineamientos y orientaciones pedagógicas con calidad para la atención integral y diversa de los niños, las niñas y los adolescentes poniendo en marcha, prácticas, culturas y políticas inclusivas.

La Política Pública de Infancia y Adolescencia, reconoce la importancia de garantizar a todos los niños y las niñas, y todos 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 éstos 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 ellos y ellas den significado a su singularidad y construyan su identidad a partir de la construcción de lo público. Por ello, se busca con este componente 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, promocionen 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.

Componente del Eje 2

Escenarios para la ciudadanía

Este componente 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 sólo como receptores de los servicios del Estado para la garantía de sus derechos. Busca, así mismo, 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.

Mobilización social

El componente de la 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, que complementen con acuerdos ciudadanos para la garantía de los derechos y la promoción del desarrollo de la niñez.

Redes de cuidado calificado de niños, niñas y adolescentes desde la gestación

El componente promueve la conformación y el fortalecimiento de las redes sociales en las que todas las personas que habitan en Bogotá, se apropien y fortalezcan su corresponsabilidad 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

Este componente 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

Las 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 manifiestan 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.

Componentes del Eje 3

Acciones intencionadas y diferenciales de protección de niños, niñas y adolescentes gestionadas de manera integral

Este componente establece a 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 a la política de infancia y adolescencia. De esta manera, se espera que aseguren el adecuado uso de recursos, la articulación y la coordinación de sus acciones, adecuen y clarifiquen sus competencias a favor de la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Sociedad civil, personas y organizaciones de la ciudad corresponsables de la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes

Bajo el criterio y énfasis transmitido a través del concepto de gobernanza, este componente aborda las acciones que desde el poder público deben realizarse para incorporar y fortalecer la intervención de la sociedad civil, las personas y organizaciones de la ciudad de manera efectiva se asuman 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.

En la misma vía del componente anterior, pero ahora aplicado a las familias, 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 de llegar con mensajes masivos a estos actores 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 y a través de ellos se canalice el mensaje al amplio número de personas que hacen parte de este importante grupo.

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 necesaria para su desarrollo y protección integral de sus derechos.

Maltrato Infantil, Abuso Sexual y Explotación Sexual Comercial (ESCNNA) 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. Para ello se implementarán y fortalecerán servicios de atención integral especializada en el medio

familiar, social y comunitario para los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de violencias intencionales.

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 y las adolescentes de Bogotá, que se han visto afectados o son reconocidos como víctimas del conflicto armado en la Nación o en la ciudad, 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 integral 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 y las 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, las cuales estarán diseñadas a partir del reconocimiento de sus particularidades, diferencias y afectaciones, tanto en el desarrollo como en la garantía de sus derechos como víctimas del conflicto armado a los residentes en Bogotá.

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. En este orden, 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. Del mismo modo, propiciará su inclusión durante la infancia y la adolescencia, de manera que se construyan generaciones de niños, niñas y adolescentes que asuman la diversidad biológica y funcional como parte de la condición humana y de la convivencia social.

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 y 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. Para ello, 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.

Del mismo modo, la política promoverá las condiciones para que sus identidades puedan construirse en armonía con sus necesidades particulares, sus pertenencias culturales y étnicas/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 las instancias encargadas de la coordinación e implementación de la Política Pública de Infancia y Adolescencia 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.

LINEAMIENTO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA EN BOGOTÁ. (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. IDIE DE PRIMERA INFANCIA Y DERECHOS DE LA NIÑEZ, OEI, SDIS, CONVENIO PARA LA PRIMERA INFANCIA Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

Primera infancia

“Hablar de la primera infancia indígena implica cumplir los derechos específicos de los niños y niñas, como son: derechos de supervivencia, derechos de desarrollo físico, mental, social, moral y espiritual, derecho de protección y Derechos de participación”. (p. 19).

“La concepción de la infancia no es una característica dada en los grupos humanos, es una construcción social específica que, como otras elaboraciones culturales, deviene de un proceso histórico que la configura y transforma” (p.15). Los pueblos indígenas que habitan el territorio colombiano, tienen diferencias en la concepción de infancia, incluso entre los indígenas que viven en territorios de origen y quienes han sido desterritorializados de los mismos e insertados en la vida urbana.

El inicio mismo de la infancia es considerado de diferentes maneras ocurriendo que en algunas sociedades indígenas, la infancia se remonta a la gestación, mientras que entre algunas comunidades andinas ésta empieza con el nacimiento. Es igualmente diverso el estatus y la naturaleza otorgada al neonato y al aún no nacido, cuándo y cómo el niño y la niña son reconocidos como humanos, plantea límites entre embrión, feto y niño y niña que pueden llevar a establecer una distinción entre persona y no persona, entre la vida y la no vida. (p.16).

Considerar a los niños y niñas como personas tiene diversas consideraciones, como por ejemplo en algunas comunidades amazónicas se les considera como un ente, que, sólo mediante los rituales que los conectan con el plano espiritual, adquieren el carácter de

persona. Entre comunidades andinas del Cauca, desde el vientre ya son *una personita*. Pero también es interesante ver como existe una relación entre las concepciones de niño y niña y la organización social. En las comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta, la infancia se inicia con la consulta que realiza el Mamo, mediante su posibilidad de entrar en una dimensión y tiempo que le permite la conexión con los órdenes del universo.

Más allá de las diferentes concepciones y prácticas en torno a la infancia, el sentido de cuidado es expresado por miembros de las comunidades indígenas que habitan la ciudad de Bogotá. “Se resalta que los niños y niñas tienen la necesidad de protección, de ser y sentirse amados y amadas. Los niños y las niñas son percibidos como seres que aprenden, a los que se orienta, se forma o se moldea de diversas formas; este proceso responde a la necesidad que tienen los niños y niñas de aprender “la cultura” y al deber que tiene la comunidad de enseñarla” (p. 19). Mientras que para algunos se entiende que niños y niñas son moldeados por el mundo adulto por medio del ejemplo, las instrucciones o los consejos, también se concibe que los niños y niñas crean sus propios conocimientos y se les reconoce la capacidad de responder a la pregunta como camino de comprensión de las interacciones con el mundo. Otro aspecto en común a todas las sociedades indígenas es el hecho de establecer una relación intrínseca entre la concepción de la infancia y las prácticas de crianza, con la cosmovisión que establece el sentido mismo de la vida, aquello que se considera como plano esencial de la existencia de todos los seres y los órdenes del universo. Para los Inga, los cuidados a lo largo de la infancia se ordenan de acuerdo a principios que buscan la formación de un *Ser de bien*.

Pero son los cuidados proporcionados por la familia los cuestionados, más que al niño o la niña en sí mismo. Se puede afirmar que en todas las comunidades los sabedores, chamanes, payés, taitas o mamos, tienen la responsabilidad de guiar y proteger el crecimiento de los niños y las niñas libre de fuerzas que los puedan lastimar. En esta medida toda la comunidad participa y asume en alguna medida los cuidados y la crianza.

“Entre la diversidad de concepciones de infancia, encontramos la del pueblo guambiano en la cual los niños y niñas no son algo vacío, pues desde antes de nacer, reciben el conocimiento necesario para realizar lo que les corresponde en la vida. Todos reciben la

semilla del conocimiento que les habla *desde adentro* a lo largo de la vida. Solo deben aprender a oír el conocimiento que ya poseen y que proviene del *Pishimisak*” (p. 62).

Entre muchas otras nociones indígenas, existe también aquella que ve a los niños y niñas como *seres que aprenden*, a los que se orienta, se forma o se moldea de diversas formas. Por esto se concibe que al niño o la niña se le pueda formar como una persona *buena o mala*, sabia, como un defensor, reproductor de la cultura o líder (p. 65). “en este lineamiento se plantea la necesidad de reconocer al niño y niña como investigadores pensantes, capaces de entablar un diálogo con el educador, que se ve también como un investigador que debe repasar constantemente sus saberes” (p.71).

Resulta importante destacar cómo a pesar de algunas diferencias culturales, se pueden encontrar concordancias en las concepciones acerca de la infancia, presentes entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional.

Modalidades de atención

Atención comunitaria, familiar e institucional dirigidos a las comunidades indígenas y afro de manera tal que reconozcan la diversidad y fortalezcan las prácticas culturales durante la gestación, la crianza y los programas de educación inicial.

Contextos

Bogotá cuenta hoy con siete jardines infantiles indígenas especializados en el pensamiento de estos pueblos en donde los niños y 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 es 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 entonces, 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 y 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, donde 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.
- **Actividades y juegos.** Entre las actividades incluidas en esta propuesta, se observó que la oralidad tiene un lugar fundamental en la transmisión de valores tradicionales
- **La expresión artística y recursos didácticos.**

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, acá presentada como *narrativas y expresión literaria*. Aparece también la exploración del medio (será como estrategia y no como pilar?) Es de señalar que 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 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 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, 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 entretajan 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 los niños y las 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: Talento humano

En 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 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 se extiende a 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 espacios 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, niñas y 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

- 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 también la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Elaborar guías específicas para la construcción de proyectos pedagógicos de grupos étnicos. Se sigue valorando solo con las formas generales.
- Es necesario elaborar un perfil profesional y comunitario de las docentes que laboren en los jardines infantiles indígenas. En la actualidad existe duda sobre si se aplica la nueva normativa o se valida la experiencia. 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. Además, nunca se exigió lo que se podría denominar un perfil comunitario.
- Es importante estructurar desde el inicio la organización institucional y el cuadro directivo del jardín.

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 DE DESARROLLO ECONÓMICO, SOCIAL, AMBIENTAL Y DE OBRAS PÚBLICAS PARA BOGOTÁ D.C. 2012-2016 BOGOTÁ HUMANA. CONCEJO DE BOGOTÁ, D.C.

Por medio del Acuerdo 489 de junio de 2012, “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, estrategias y políticas que guiarán la articulación de las acciones del Gobierno Distrital, para elevar las condiciones de bienestar de la ciudadanía y sentar las bases de un cambio de enfoque de la acción pública. Esta identifica los factores prioritarios de intervención que permitan remover condiciones de segregación e iniquidad relacionados con las capacidades de las personas, la persistencia de situaciones de exclusión y riesgos ambientales y la apuesta por el fortalecimiento de la gestión pública para orientar y apoyar las aspiraciones colectivas de las ciudadanías bogotanas (p.18).

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, así como también buscará 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.

Componentes

Dentro de los múltiples programas planteados por la Alcaldía se hace referencia a estos siete programas por ser los que más directamente tienen que ver con la infancia en el Distrito Capital.

1er. Programa: 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 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 garantía del acceso, igualdad y 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 a crecimiento y desarrollo de la primera infancia, la detección y la prevención de la enfermedad favoreciendo la información y educación familiar y comunitaria en los territorios, e incorporando enfoques diferenciales para familias, mujeres, grupos étnicos; afrodescendientes, palenqueros, raizales, indígenas y Rrom, las víctimas y personas con discapacidad y en general de los grupos poblacionales discriminados y segregados. Se garantizará una atención integral en salud mental para los niños y las niñas.

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

Acciones encaminadas en la cualificación y 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; así como la movilización social de la ciudadanía, para garantizar ambientes adecuados para niños y niñas de primera infancia, 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, social y emocional.

Ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia

Construir 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, así como 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 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.

2do. Programa es el de Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad

El propósito es el de 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 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 estructurales del programa y de los proyectos que lo integran entre los que se encuentran el de la reducción de la mortalidad infantil, disminución de la mortalidad materna, reducción de los embarazos en adolescentes.

Al identificar las diversidades poblacionales, se diseñan e implementan estrategias articuladas al interior del sector salud y coordinadas intersectorialmente para eliminar las brechas de inequidad de los diferentes grupos en condición de vulnerabilidad, como población infantil y personas mayores, indígenas, afrodescendientes, Rrom y raizales, personas en condición de discapacidad y habitantes de calle, entre otros.

Los proyectos prioritarios de este programa son entre otros:

1. Salud para el buen vivir
2. Acceso universal y efectivo a la salud.
3. Redes para la salud y la vida.
4. Modernización e infraestructura de salud
5. Ampliación y mejoramiento de la atención prehospitalaria
6. Salud en Línea.

3er. Programa es el de 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. 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

Pretende mantener el esfuerzo de 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, una acción interinstitucional y un clima escolar y relaciones de poder que prevengan y protejan y formen ciudadanos críticos, autónomos y pacíficos. 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.

4°. Programa 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 tipos de víctimas y 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 de este programa 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 en forma 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 Secretaría Distrital de Integración Social.

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. Se facilitará el cubrimiento de las víctimas inscritas en el programa Familias en Acción.

5°. Programa 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: niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores, mediante el fortalecimiento de capacidades institucionales y de la sociedad civil.

Los proyectos prioritarios de este programa 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.

6°. Programa 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 busca superar las barreras que limitan las oportunidades para

ejercer los derechos culturales y deportivos. Los proyectos prioritarios de este programa 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).

7°. Programa 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. Los proyectos prioritarios de este programa 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 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 a las niñas hacia quienes se enfocará el gasto. Es objetivo sustancial que no exista una niñez desamparada o desatendida. Pero la segregación también se relaciona con otro fenómeno que es la depredación de la naturaleza y del territorio. De esto, la imperiosa necesidad de adaptar la ciudad al cambio climático. La urgencia de supeditar el desarrollo a la población y al cuidado del medio ambiente (p. 9).

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. Este Eje 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. Se trata de remover barreras tangibles e intangibles que les impiden a las personas aumentar sus opciones en la elección de su proyecto de vida, independientemente de su identidad de género, orientación sexual, condición étnica, de ciclo vital, condición de discapacidad, o de sus preferencias políticas, religiosas, culturales o estéticas. Plantean como estrategias entre otras las siguientes:

- **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 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, asegurar el enfoque diferencial para todos los grupos étnicos afrodescendientes, palenqueros raizales, indígenas y Rrom, las personas LGBTI, con discapacidad y víctimas del conflicto armado.
- **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, 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.
- **Defender, proteger y promover los derechos humanos**, reconocer la dignidad y el restablecimiento de los derechos de las víctimas.
- **Promover la construcción de paz en los territorios del Distrito** con la acción coordinada de las autoridades civiles y de policía, y la participación activa y decisoria de la ciudadanía.
- **Fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación**. Contribuir a la articulación institucional entre los actores públicos y privados de Bogotá y Cundinamarca, para maximizar recursos y capacidades que permitan apoyar al sector empresarial, el tejido académico y de investigación y a las organizaciones sociales del territorio. Igualmente se debe promover la investigación y la innovación social para profundizar el conocimiento sobre las dinámicas sociales, la innovación en el diseño de política pública, la gestión de la convivencia y el desarrollo humano integral.

- **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. Se busca superar la segregación propia del sector cultural, recreativo y deportivo, garantizar las condiciones físicas y de infraestructura para el despliegue y acceso a la memoria, el patrimonio y las prácticas culturales, recreativas y deportivas en los proyectos de intervención urbana.

- **Lograr un desarrollo integral del territorio rural** que incluya tanto el mejoramiento de la calidad de vida campesina como la protección del patrimonio ambiental. Para ello se requieren desarrollar acciones que fortalezcan las redes sociales y de productividad, la gobernanza territorial y del agua, y el acceso directo y oportuno a dotaciones y viviendas de calidad.

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.

En Bogotá Humana todas las niñas, los niños y los adolescentes, entre los 6 y los 18 años, desarrollarán sus potencialidades, capacidades y oportunidades en ejercicio de sus derechos: a la salud, al crecimiento y la alimentación saludables; a la educación con calidad, pertinencia y sin ningún tipo de discriminación; a la familia y los ambientes protectores, seguros y humanos que protejan la vida y prevengan las violencias y los consumos; a vivir la identidad de género y la sexualidad; a desarrollarse de acuerdo con el momento del ciclo vital y a que sean respetadas sus identidades; a acceder al patrimonio

cultural, el arte, el juego, la recreación y ciudadanías. El desarrollo integral se logrará a través de la incorporación de las siguientes estrategias:

- **Niñez y adolescencia sanas.** Implementar acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad que 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. Estas acciones se harán de manera coordinada entre el sector Educación y el sector Salud a partir de la intervención articulada en las instituciones educativas distritales. Igualmente se aumentará gradualmente la afiliación al Régimen Subsidiado del Sistema General de Seguridad Social en Salud para el ciento 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; esto se logrará a partir del suministro de apoyo alimentario, el suministro de suplemento con sulfato ferroso al grupo comprendido entre los 6 y los 12 años y la promoción de la hábitos saludables como la actividad física y la alimentación sana.
- **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 maestras, en su rol educativo y orientador, ejercido con amor, comprensión y responsabilidad, con el fin de ser soporte y apoyo para prevenir consumos nocivos, promover el disfrute de una sexualidad sana y consolidar redes sociales y procesos de movilización social que protejan contra el reclutamiento, la explotación sexual comercial y el abuso.

Igualmente se desarrollarán programas lúdicos y participativos contruidos desde los mismos niños, niñas y adolescentes, desde sus propias estéticas y comprensiones del mundo, que permitan definir proyectos de vida y contribuir así a la disminución del

embarazo en adolescentes, trabajar sobre los consumos (internet, video juegos, sustancias), sobre la vivencia de su sexualidad y la garantía de sus derechos sexuales y reproductivos y sobre la construcción de sus sueños presentes y futuros.

- **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. La sexualidad se reconoce como una dimensión del desarrollo desde la primera infancia hasta la adolescencia, por lo que se adelantarán acciones vinculadas a una vivencia placentera y al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos del respectivo ciclo de vida.
- **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 y 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 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 SRPA (Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente).
- **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 y hará los cambios institucionales y administrativos necesarios para garantizar la ejecución de la política criminal juvenil y el sistema de responsabilidad penal para adolescentes.

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.

El plan financiero de la Administración Central involucra los ingresos corrientes estimados para el período de acuerdo con las expectativas económicas sobre la ciudad, las transferencias de la Nación correspondientes al Sistema General de Participaciones y los recursos de capital, en donde se destacan las utilidades de las Empresas y los rendimientos financieros generados por el portafolio de la Tesorería Distrital.

Por su parte, los recursos del sector descentralizado involucran recursos 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 revitalización del centro de la ciudad, de la Nación y del crédito.

Otros ingresos

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 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, maestros, maestras, cuidadores y cuidadoras, 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”. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. 2012

Atención integral

Aunque no definen explícitamente el concepto, si es claro que este es un proyecto de Atención integral dirigido a niños y niñas de 3 a 5 años en los grados de pre jardín, jardín y transición para favorecer la equidad, brindando ambientes favorables para potenciar el desarrollo integral infantil a través de 1) Propiciar ambientes seguros, protectores y de calidad para el desarrollo integral de niños, niñas de pre jardín, jardín y transición de 3 a 5 años en colegios nuevos y jardines construidos y dotados. 2) Garantizar educación inicial de calidad con enfoque diferencial para el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de de niños, niñas de pre jardín, jardín y transición de 3 a 5 años. 3) Garantizar condiciones para el bienestar y la promoción de vida saludable de niños, niñas de pre jardín, jardín y transición de 3 a 5 años. 4) 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. 5) Implementar estrategias de seguimiento y monitoreo sobre los procesos del proyecto de Atención integral de niños y niñas de 3 a 5 años. 6) Potenciar la capacidad institucional y los procesos intra e intersectoriales y alianzas estratégicas público-privadas para la gestión y sostenibilidad del proyecto de Atención integral. Consta de 4 componentes para el logro de los objetivos: Infraestructura y dotaciones, Bien-estar y vida saludable, Educación inicial y Gestión y transformaciones culturales.

Contextos

En Bogotá existen 113.822 niños y niñas, entre 3 y 5 años de edad, que no reciben atención integral por parte de las entidades distritales, ni tienen garantizados el goce efectivo de sus derechos, y en particular el derecho a una educación inicial de calidad.

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 2.036 aulas y/o intervenciones para la generación de ambientes seguros, protectores y de calidad que permitan atender integralmente los niños y niñas de 3 a 5 años en prejardín, jardín y transición.
- Promover en 121.004 estudiantes la cultura del cuidado, del buen trato y la prevención de violencias, la vida y alimentación saludable.
- Acompañar los 549 proyectos pedagógicos para posicionar “El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito”, la vinculación y formación pedagógica del talento humano, así como desarrollar acciones para la atención integral con enfoque diferencial.
- Promover para 61.004 estudiantes alternativas que posibiliten su desarrollo integral mediante la cualificación de la atención que actualmente se ofrece en los grados de pre-jardín, jardín y transición en la SED.
- Gestionar 1.00 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, cualificación y 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 D.C.

PROYECTO 735. DESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA. SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL. 2012

Primera infancia

Se identifica a la primera infancia como la etapa que va desde la gestación hasta los cinco años, en la que se definen las oportunidades biológicas del desarrollo, relacionadas con la nutrición y salud, así como las oportunidades para ser partícipes de experiencias significativas que aporten a su desarrollo integral. De manera particular, la definición de primera infancia se orienta por el Artículo 29 de la Ley 1098/2006 que la define así:

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.

Atención integral

La Atención Integral a la Primera Infancia- AIPI, entendida como el conjunto de procesos y acciones pertinentes, suficientes y oportunos, realizados por la familia, la sociedad y el Estado, a través de los cuales se garantiza a los niños y niñas el cuidado calificado, el potenciamiento 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, se realiza desde la SDIS a partir de la oferta y cualificación permanente de sus servicios de atención directos e indirectos, actividades de promoción y divulgación de la Política Distrital de Infancia y Adolescencia.

De mismo modo, 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 cocreadores 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.

La integralidad para el Distrito, en ejercicio de su papel de garante de los derechos de los niños y las niñas ha permitido realizar avances en la mirada para la atención de niñas y niños en primera infancia, por cuanto se ha avanzado en la mirada desde el asistencialismo hacia la garantía de los derechos, desde el Estado que remedia, hacia el Estado que promueve, previene y garantiza, desde la responsabilidad exclusiva del Estado hacia la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad y desde el abordaje sectorial, al enfoque poblacional, integral y diferencial en la garantía de los derechos.

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**
- **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 como otra modalidad de atención (SAFL)** 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 solamente 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 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 pautas de crianza en la familia y el desarrollo humano.

Ámbito familiar

Dado que se reconoce que los niños y 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 niñas 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 niñas. En esta modalidad se desarrollarán los encuentros pedagógicos domiciliarios y los encuentros 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 potenciamiento de capacidades de los niños y niñas vinculados y sus familias. Así mismo en desarrollo del eje de seguridad alimentaria se entregarán los bonos de alimentos y la formación 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 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 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, 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 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 e interculturalidad.

Esta línea de acción 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.

5. **Movilización Social- participación:** Busca 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 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, niñas y 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.
6. Esta línea ordena las acciones de la Ciudad para transformar la cultura bogotana a favor de una cultura 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.
7. **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, cuidadores y 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 AIPI y promueve la coordinación, la articulación y la armonización de las acciones para ese efecto.

8. **Construcción colectiva y socialización del conocimiento:** Esta línea de acción propende por una sistematización de las experiencias que favorezca el seguimiento, monitoreo y 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.

Estrategias

Las estrategias se desarrollan a partir de las líneas de acción y de acciones.

Línea de acción: atención, protección y fortalecimiento de capacidades

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 y 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, acciones y orientaciones encaminadas a la atención integral diferencial de los niños y 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.

En el ámbito familiar

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 SDS 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, que 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, 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.

Acciones

- 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 niñas y para el monitoreo de la situación de cumplimiento de las obligaciones de las familias que la Ley dispone para el efecto

Acciones

- Articular y coordinar las acciones del proyecto con las acciones 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 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.
- Identificación y fortalecimiento de organizaciones y redes de organizaciones de familias en los niveles local y distrital relacionados con la movilización, deliberación,

veeduría y 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 e 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.

Acciones

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 Identificación de particularidades que requieran ajustes de los estándares y lineamientos de atención integral en la primera infancia o el diseño de nuevas modalidades de AIPI capaces de reconocer necesidades poblacionales y territoriales.

- Diseño de nuevas modalidades de AIPI capaces de reconocer necesidades poblacionales y territoriales.
- Implementación y seguimiento de nuevas modalidades de AIPI capaces de reconocer necesidades poblacionales y territoriales.
- Cualificación y mejoramiento profesional permanente de los Equipos de Apoyo a la Inclusión.
- Desarrollo de 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:
- Encuentros Pedagógicos para la Inclusión y Boletín Pedagógico mensual.

- Estrategias de Movilización Social para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, que incluye 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

La participación en este eje de acción 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 niñas en primera infancia y para que se apropien de los mecanismos de interlocución que el Estado ofrece para este efecto.

Acciones

- Asesorar técnicamente a sectores de la administración distrital y 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.

Acciones

- 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 AIPI.
- Implementar, consolidar y cualificar las instancias de articulación intersectorial que se establezcan para la realización del proyecto sectorial a niveles local y distrital.

Línea de acción: Construcción colectiva y socialización del conocimiento

Propende por una sistematización de las experiencias que favorezca el seguimiento, monitoreo y 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.

Acciones

- Sistematización de las experiencias en la implementación del Proyecto sectorial.
- Seguimiento, monitoreo y evaluación de la gestión e 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 indicadores, registro de información y articulación intersectorial para la alimentación del sistema.
- Revisión, ajuste y validación de indicadores para la 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

PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA. ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. DOCUMENTO PRELIMINAR. 2012

Primera infancia

Se entiende como primera infancia a la edad comprendida entre los cero y los cinco años en la que es necesario atender a los niños y las niñas de manera armónica, teniendo en cuenta los componentes de salud, nutrición, protección y educación inicial en diversos contextos (familiar, institucional y comunitario), de tal manera que se les brinde apoyo para su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

El programa busca atender integralmente al 90% de los niños y niñas de primera infancia en Bogotá desde un modelo diferencial, inclusivo y de calidad que garantice su desarrollo integral.

Atención integral

Describe cómo precisamente la integralidad de la propuesta busca garantizar que los niños y las niñas tengan el derecho a una atención similar en calidad y condiciones: con maestros y maestras preparados (as); con énfasis en el cuidado calificado, el amor, el afecto, pero también con una propuesta para potenciar su desarrollo, a través de actividades pedagógicas intencionadas, donde esta población infantil disfrute del juego, el arte, la literatura, la pregunta, la exploración del medio entre otros, este potenciamiento será promovido teniendo en cuenta las particularidades que los niños y niñas requieran según su género, pertenencia étnica, discapacidad, ser víctima del conflicto o vivir en zonas rurales (p. 2).

Modalidades de atención

Los Jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social, los Jardines infantiles privados, la atención que prestan el ICBF y la Secretaría de Educación, la cobertura solamente llega a 51%. 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 cinco 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 cinco años, acá todos los procesos que garantizan un crecimiento saludable, feliz, alegre y equitativo para los niños y niñas.

Corresponsabilidad de las 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 niñas de primera infancia en el potenciamiento de su desarrollo, para así 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 y paralelo a esto 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 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 diferentes identidades de esta, desde las diferentes modalidades de atención (institucional-jardines infantiles, colegios; ámbito familiar, así como las nuevas que se creen), pero especialmente llenándola de los diferentes matices, colores, olores, rasgos, vidas, esencias de cada una de las particularidades de los niños y niñas en primera infancia, (su género, su condición de discapacidad, los talentos excepcionales, la pertenencia étnica, ser víctima del conflicto, vivir en la ruralidad) permitirán que la Bogotá Humana potencia sus enfoque de derechos y diferencial y perspectivas de inclusión social.

Recursos

Proviene de los recursos propios del Distrito, de lo conseguido a través de alianzas con el Ministerio de Educación Nacional 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, quienes gestionaran el desarrollo e implementación del Programa.

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

Primera infancia

El documento menciona con respecto a la primera infancia que “...*es ampliamente reconocido cómo durante los primeros seis años de vida, incluso desde la gestación, se producen profundas transformaciones en el desarrollo del ser humano*” p.1. Destaca que en esta etapa se produce el mayor porcentaje de desarrollo neuronal, las condiciones nutricionales son determinantes de las posibilidades de desarrollo físico e intelectual, el desarrollo emocional y la vinculación afectiva tienen importantes efectos sobre el desenvolvimiento físico y social del niño y la niña, y la adopción de códigos y patrones de comportamiento en la vida adulta tienen fuertes raíces en las conductas aprendidas durante los primeros años.

Identifican que la primera infancia es un momento único para estimular el desarrollo cerebral por medio del uso intensivo de los sentidos, el establecimiento de unos fuertes lazos afectivos y la garantía de unas condiciones óptimas de salud y nutrición. Pero al mismo tiempo, es una etapa en la que factores indeseables como un ambiente contaminado, unas condiciones nutricionales deficitarias o la exposición a situaciones de violencia, maltrato o abuso, tienen efectos irreversibles sobre la condición física y la conducta de los niños y las niñas hacia el futuro.

Pero más allá de las condiciones biológicas, la primera infancia es una etapa esencial para el fortalecimiento de la estructura social. Por un lado, representa un seguro para la

transmisión y recreación de las tradiciones, valores y costumbres que garantizan la conservación cultural entre generaciones, si las redes familiares, comunitarias y sociales se activan para asumir el cuidado y socialización de los niños y las niñas más pequeños (Torrado, Reyes y Durán, citado por este documento p. 2.) Es también en esta etapa en que se sientan las bases para la concepción sobre lo bueno y lo malo (la ética), lo bello y agradable (la estética), las reglas básicas de relación con las demás personas y de inserción en la sociedad (la ciudadanía), la percepción de la importancia de sí mismo (la autoestima) y la capacidad de modificar el mundo en beneficio del bienestar común (la solidaridad) (p.3).

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.

Estrategias

Creación del Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes y 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 los 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, a 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:
 - Secretaría Distrital de Gobierno.
 - Secretaría Distrital de Integración Social.
 - Secretaría Distrital de Salud.
 - (sic). Secretaría de Educación del Distrito.
 - Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte.
 - Secretaría Distrital de Movilidad.
 - Secretaría Distrital del Hábitat.
 - Secretaría Distrital de Desarrollo Económico.
- Un(a) representante del Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC).
- Un(a) representante del Instituto para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON).
- El/la Coordinador (a) del Centro Zonal de ICBF-Regional Bogotá o su delegado (a).
- 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.

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

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, todas 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, definición de agendas conjuntas, construcción de conceptos y generación de recomendaciones en cuanto a la formulación, implementación y evaluación de la Política Distrital de Infancia y Adolescencia.

Los objetivos de acuerdo con la Resolución 1613 de 2011 son los siguientes:

1. 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.

2. Estudiar las Políticas Sociales, la oferta programática y 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.
3. Establecer acuerdos en relación a la coordinación de las acciones de las partes involucradas e interesadas con la Política Pública de Infancia y Adolescencia.
4. Proporcionar asistencia técnica y acompañamiento a los Comités Operativos Locales de Infancia y Adolescencia.
5. Llevar los análisis, recomendaciones y solicitudes de nivel técnico y financiero al Consejo Distrital de Política Social, UAT e instancias pertinentes.
6. Generar los documentos que contengan el resultado de las funciones antes descritas para ser presentados a la UAT.
7. 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.
8. Generar articulación y apoyo técnico para el funcionamiento del Consejo Distrital de niños y niñas y los Consejos Locales de niños y niñas.
9. Las demás funciones que le correspondan en razón de su carácter de instancia de asistencia técnica y de concertación de las acciones público-privadas realizadas para la implementación de la Política Pública de Infancia y Adolescencia.

Dinámicas

La secretaria técnica la ejerce la Secretaría de Integración Social.

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
- Jardín Botánico Josu Celestino Mutis
- Fondo para la Prevención y Atención de Emergencias (FOPE) y otros representantes.

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

Atención integral

Aunque no aparece explícitamente el concepto, se puede inferir cuando el documento menciona que “Los niños y las niñas son la prioridad de Bogotá Humana. Por ello se

vinculará al conjunto de la Administración Distrital de manera coordinada en la atención de la primera infancia, 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”. (p. 5).

Estrategias

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 121.004 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 de: “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 diversas 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 dos 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 aproximadamente 400

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 respecto a las necesidades específicas y la importancia de los primeros años de vida.

En dotación describen que debido a la suspensión de recursos del SGP y los recortes presupuestales, se retrasaron o cancelaron los procesos contractuales para la dotación de colegios. El proceso para la dotación de 200 aulas quedó como proceso en curso para la vigencia 2013.

CBN 1014 INFORME PLAN DE DESARROLLO BOGOTA HUMANA 2012. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. DICIEMBRE DE 2012

El informe da cuenta de los alcances en el Eje “Una ciudad que supera la segregación y la discriminación”, en el Programa “Garantía del desarrollo integral de la primera infancia” que aporta en tres proyectos prioritarios y en el Programa “Construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender”, con cuatro proyectos prioritarios.

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 Secretaría de Educación.

Para brindar la información, se parte de la estructura del Plan.

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 a las niñas hacia quienes se enfocará el gasto. Es objetivo sustancial que no exista una niñez desamparada o desatendida.

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 Prejardín hasta grado 12. La SED garantiza el acceso a la educación a los 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.* 100% 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: 19 Colegios trabajando en torno a la Diversidad como una manera de entender la vida y como proyecto socio-cultural y educativo, que convoca a plantear la reflexión desde la Escuela.

Mediante el componente “Prácticas pedagógicas pertinentes con enfoque diferencial”, se garantiza con propuestas pedagógicas la permanencia de los escolares en condiciones de calidad y calidez en una escuela libre de discriminación.

Beneficios: 19 Colegios trabajando en torno a la Diversidad como una manera de entender la vida y como proyecto socio-cultural y educativo, que convoca a plantear la reflexión desde la Escuela.

- *Meta de resultado:* 100% de los colegios con acceso a Internet de alta velocidad (mínimo 30 MB), 650 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 los 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 8.000 docentes profesionales y 1.700 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: La SED ha nombrado 35 docentes en provisionalidad, se han seleccionado 27 docentes como coordinadores de enlace en los colegios pilotos, 3 docentes en comisión y 123 docentes oficiales trabajan horas extras.
 - 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.* 100% de los colegios y ciclos fortalecidos curricularmente en lectoescritura, matemáticas y ciencias naturales y sociales: El Proyecto “Fortalecimiento académico” está encaminado a diseñar, construir e implementar estrategias pedagógicas, curriculares y administrativas que propendan por el fortalecimiento académico para una educación de calidad y excelencia desde la construcción de saberes, que redunden en la disminución de la segregación y la discriminación en los colegios oficiales del Distrito Capital.

Con el componente “currículo y ciclos” consolida en los colegios el nivel III de implementación (ambientes de aprendizaje) e incorpora la lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva de la reorganización curricular por ciclos y campos de pensamiento (matemáticas y ciencias sociales y naturales), en los colegios oficiales del distrito; reflejando el avance del desarrollo curricular integrado, las prácticas pedagógicas pertinentes y la dinámica de sostenibilidad para alcanzar mejores niveles de calidad educativa.

- Logros y/o avances: El logro total fue del 8,4% correspondiente a 30 colegios fortalecidos.
 - Beneficios: 30 colegios acompañados en ambientes de aprendizajes en el marco de la reorganización curricular por ciclos.
- *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 servicio educativo a los 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” se desarrolla ésta 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 el 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 7 IE 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 y 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 el 2012 se adjudicó el Colegio Líbano II Sector de la Localidad 5ª de Usme, se presentó el avance de obra para los Colegio Tomás Cipriano de Mosquera y Ramón de Zubiría, en las localidades de Engativa y Suba respectivamente. Los colegios Darío Echandia (Kennedy) y Venecia (Tunjuelito) iniciaron el proceso con la publicación de pre-pleigos y con resolución de apertura.

- Beneficios: Tener a disposición de los estudiantes y comunidad educativa, las edificaciones con estándares adecuados.
- *Meta de resultado.* 890.000 estudiantes de colegios oficiales beneficiados con alimentación escolar: Esta meta se asocia al Proyecto “Niños y niñas estudiando” con el cual mediante acciones 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 suministra 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 séptimo, que no reciben comida caliente. Dependiendo del grupo etéreo se cuenta con dos tipos de raciones: Tipo A y Tipo B.

- Retrasos y soluciones: Se presentaron novedades tales como cancelaciones temporales, solicitudes de suministro en lugares diferentes a las IED, 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 610.245 estudiantes con apoyo alimentario, que se calcula con la suma de 480.180 estudiantes con refrigerio escolar, 122.855 con suministro de comida caliente en comedores escolares, 7.210 estudiantes de la localidad Antonio Nariño que reciben refrigerios piloto.

Adicionalmente 39.716 estudiantes matriculados y que asisten a colegios de concesión son beneficiados con alimentación. Cabe notar que 11.947 estudiantes de jornada 40 horas semanales reciben doble ración alimentaria diaria. Además en el

Distrito se suministra alimentación escolar con recursos de Fondos de Desarrollo Local. Con estos recursos se atienden 55.973 estudiantes, de los cuales 49.453 reciben refrigerios y 6.520 comida caliente.

- 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 saludables, 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:* 100 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.* 90.000 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 que no estaban disponibles
 - Logros y/o avances: Con corte a diciembre 31 se benefician 31.363 estudiantes con subsidios de transporte con 1.120 rutas.

- **Beneficios:** Se ha brindado la oportunidad de asistir segura, puntual y constantemente a clase a los niños, niñas y jóvenes usuarios de las Rutas Escolares, Igualmente, los niños, niñas y jóvenes 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 250.000 niños/as 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 contenidos del aprendizaje de los 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, los cuales están atendiendo 16.706 estudiantes.
- **Beneficios:** Fortalecer procesos de enseñanza de tal manera que los niños, niñas y 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.* 400 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: 16.706 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. Se atendieron 16,706 a través de una estructura pedagógica y curricular.

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, potenciamiento del desarrollo, la promoción de vida saludable, alimentación, generación de ambientes seguros y 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 a 121.004 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 garantía del acceso, igualdad y 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 que son atendidos integralmente en las modalidades institucional y familia: Esta meta se encuentra asociada al Proyecto “Prejardín, jardín y transición” en el componente “Alimentación y vida saludable”, cuyo objetivo es promover en los estudiantes la cultura del cuidado, del buen trato y la prevención de violencias, la vida y alimentación saludable, que aborda 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 alimentación, la prevención de violencias, 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 (405 SDIS + 190 SED) y adecuar y dotar (41 SDIS + 200 SED) 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, 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 disponibilidad de equipamientos que cumplan con los requerimientos del PMEE para la atención integral de los 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 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 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 121.004 niños y niñas de primera infancia desde un modelo inclusivo y diferencial y de calidad; de los cuales 60.000 son nuevos cupos: La SED espera atender integralmente con enfoque diferencial a los niños y 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 pre-jardín, jardín y transición, y acompañando los proyectos pedagógicos para posicionar el Lineamiento Pedagógico y Curricular.

- Retrasos y soluciones: Sin embargo 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 para la construcción de jardines. La suspensión de recursos económicos limitó el logro de la meta.

- Logros y/o avances: Matrícula de 63.194 niños y niñas entre 3 y 5 años beneficiados con educación inicial: 522 en pre jardín, 5.225 en jardín y 57.447 en el grado cero, con recursos del Programa de Construcción de Saberes, los cuales comenzará a ser atendidos gradualmente con la atención integral que exige el Programa de 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 Distrital “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”. Esta información es un insumo clave para promover la transformación de los procesos, las prácticas y las estrategias de atención integral de niños y niñas de 3 a 5 años de los grados pre jardín, jardín y transición, garantizando una Educación inicial de calidad.

En cuanto a las acciones relacionadas con infraestructura se avanzó en:

- 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.
- 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 29 jardines.
- La identificación de 60 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, teniendo en cuenta condiciones de accesibilidad y seguridad, guardando los estándares de calidad.
- Establecimiento 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 SED; asimismo, el área de Gestión del Suelo de la Dirección de Construcción y Conservación de Establecimientos Educativos ha identificado 114 predios para posible compra.

- 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, así como la titularidad del predio y demás aspectos legales. A 31 de diciembre de 2012 existían \$5.500 millones en procesos en curso, para el cumplimiento de la meta.
- 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, familiar 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”.
SECRETARÍAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL, EDUCACIÓN, SALUD Y
CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTE. 2013

“Ser Feliz, creciendo Feliz” 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 a través de 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 las Secretarías 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 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 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 niñas con sus familias y la comunidad donde habitan.

Encuentro grupal semanal donde 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 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 cinco años y 11 meses.

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

El Secretario de Educación del Distrito y la Secretaría de Integración Social, a través de la Resolución 3241 de noviembre de 2010, establecen el procedimiento unificado y definitivo para 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.

Primera infancia

El artículo 29 de la Ley 1098 de 2006, establece el derecho al desarrollo integral de la primera infancia, asumiendo que esta corresponde a la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano y que comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad, reconociéndole como impostergables los derechos a la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos, la educación inicial además del deber de garantizar el registro civil de todos los niños y las niñas en el primer mes de vida.

Estrategias y acciones

Se plantearon como estrategias:

Informar, orientar y asesorar

Acciones:

- *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. También a través del Servicio Integral de Atención a la Ciudadanía (SIAC) de la Secretaría Distrital de Integración Social y de los equipos interdisciplinarios locales de inspección y vigilancia y supervisión de cada una de las Direcciones Locales de Educación.
- *Acciones de asesoría.* Se realiza de manera previa a la legalización y posteriormente, en forma permanente. La asesoría con fines de legalización, se publica el cronograma de atención durante el primer trimestre del año, con las siguientes actividades: 1. Seminario de inducción y conversatorio para la creación de nuevos establecimientos de educación inicial, conducente a la obtención de la licencia de funcionamiento. 2. Conversatorio para las instituciones existentes que ofrecen el servicio de educación inicial desde el enfoque AIPI y la educación formal preescolar con el propósito de modificar su licencia de funcionamiento. Así mismo de manera permanente en las Direcciones Locales de Educación (DILE) de la Secretaria de Educación y en el servicio de Asesoría a Servicios Sociales de Infancia de la Secretaria de Integración social, se ofrece a los jardines infantiles, o a las personas naturales o jurídicas, acompañamiento técnico para el cumplimiento del Lineamiento Técnico.
- *Atención a peticiones ciudadanas.* Atención oportuna a las solicitudes de orientación y asesoría que proceden por distintas vías como:
 - El Sistema de Quejas y Soluciones de la Alcaldía Mayor de Bogotá (SQS).
 - Las oficinas de atención al ciudadano de la SED y de la SDIS.
 - La vía “contáctenos” de las páginas Web de la SED y de la SDIS.

- Las Direcciones Locales de Educación.

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 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.* Registro del interesado en el Sistema de Información de Prestadores de Servicios Sociales en el D.C. (SIRSS) de la SDIS.
- *Radicación de solicitudes.* Presentar en la correspondiente Dirección Local de Educación, solicitud de licencia de funcionamiento de acuerdo con lo establecido en el decreto 3433/08, con 6 meses de antelación a la matrícula con los documentos exigidos para tal fin.

Nota 1: Las Direcciones Locales de Educación podrán otorgar tres tipos de licencias de funcionamiento a los colegios o jardines infantiles privados, dependiendo de los requisitos que presenten los solicitantes. La Licencia condicional se expide por cuatro años, con renovaciones anuales.

Nota 2: Los tres tipos de licencia operan únicamente para las instituciones privadas, para las oficiales sólo se puede otorgar licencia definitiva.

- *Conformación del Equipo Conjunto.* El Coordinador del equipo interdisciplinario local de Inspección, Vigilancia y Supervisión y el Coordinador del Equipo de Inspección y

Vigilancia de la SDIS conforman el Equipo Conjunto de Inspección y Vigilancia de la SED y la SDIS que atenderá la solicitud de licencia.

- *Revisión y análisis de la documentación.* El Equipo Conjunto revisa la documentación para verificar que sea suficiente, completa, legible y válida. Si la documentación es incompleta o no reúne los requisitos de validez, el Equipo Conjunto, requiere por una sola vez al interesado, precisando las falencias y concediendo el término del Código Contencioso Administrativo. Si es completa y válida, programa la visita.
- *Visita de Verificación.* El Equipo Conjunto de Inspección y Vigilancia SED-SDIS, informa sobre y planea la visita.
- *Realización de la visita.* En esta se aplica el Instrumento Conjunto de Verificación, (ICV), del Anexo Técnico de las Resoluciones 3241 SED y 1326 SDIS de 2010, del cual se dejará copia al representante del establecimiento educativo. El concepto se emitirá posteriormente.

El instrumento conjunto de verificación ICV, incluye la evaluación con base en los siguientes estándares adoptados en el Anexo Técnico de la Resolución 3241-1326/10:

- *Estándar de Nutrición y Salubridad.* Contempla la garantía de sano crecimiento y desarrollo de niños y niñas, así como promueve su salud y adecuado estado nutricional, dentro de unas condiciones higiénico-sanitarias óptimas.
- *Estándar de Ambientes para la Educación Inicial.* Condiciones del espacio físico institucional, a las medidas de seguridad con que debe contar el jardín infantil, al control del hacinamiento, los planes de prevención de emergencias y la ubicación de los predios entre otros aspectos.
- *Estándar Proceso Pedagógico.* Obligatoriedad de todo jardín infantil o colegio de tener un proyecto educativo institucional o proyecto pedagógico, que oriente y de sentido al quehacer pedagógico desde el potenciamiento del desarrollo integral de todos los niños y niñas.

- *Estándar de Talento Humano.* Condiciones de idoneidad, organización y gestión del talento humano requerido por el jardín infantil o colegio de acuerdo a la población atendida.
- *Estándar de Proceso Administrativo.* Acciones que deben cumplir los jardines infantiles en materia de información, registro de información, gestión óptima como soporte al cumplimiento de los estándares de calidad.

Las causales de negación de la licencia de funcionamiento, se establecen en el artículo 6 del decreto 3433 de 2008.

- *Emisión de concepto.* El Equipo Conjunto de Inspección y Vigilancia SED-SDIS, emite concepto para otorgar o negar la licencia, especificando el tipo (definitiva, condicional o provisional).
- *Entrega del concepto.* El Equipo Conjunto de Inspección y Vigilancia SED-SDIS entrega al Director Local de Educación el informe en el IVC, el concepto y la documentación completa estudiada, para la expedición del respectivo Acto Administrativo correspondiente.
- *Expedición del acto administrativo.* La Resolución firmada por el Director Local de Educación, incluirá la denominación del establecimiento educativo, el número de identificación del DANE, el servicio autorizado (educación inicial desde el enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia AIPI y Educación Preescolar), la dirección en la cual se autoriza funcionar, el nombre del titular (propietario), el número máximo de estudiantes que podrá atender y las tarifas de matrícula y pensión para cada uno de los grados que ofrecerá en el primer año de funcionamiento. De igual manera incluirá el término para interponer los recursos de ley.
- *Notificación del acto administrativo y recursos.* La notificación del acto administrativo que concede o niega la licencia de funcionamiento o las modificaciones de esta, se hará de conformidad con lo establecido en el Código Contencioso Administrativo, al titular de la licencia de funcionamiento o a su representante legal. Una vez notificado admite los recursos de reposición ante la Dirección Local y el de apelación ante el Secretario de Educación.

- Es de advertir que la *licencia de funcionamiento condicional* tiene una vigencia de 4 años, renovable por periodos anuales siempre y cuando el representante de la institución demuestre que los requisitos faltantes para la licencia definitiva no han sido expedidos por la autoridad competente por causas imputables a ella. La *licencia de funcionamiento provisional* no autoriza la prestación del servicio educativo.
- *Remisión del acto administrativo.* Del Acto Administrativo en firme a la Secretaria Distrital de Integración Social, para la correspondiente actualización del Sistema de Información de Prestadores de Servicios Sociales en el D.C.
- *Registros en los sistemas de información.* Los datos del acto administrativo se registran en los sistemas de información de la SED y de la SDIS.
- *Verificación estándares en implementación.* Teniendo en cuenta que algunos de los estándares definidos en el lineamiento conjunto hacen relación a condiciones verificables en la atención de los niños, niñas y familias, es preciso para las instituciones nuevas hacer una segunda visita conjunta de verificación de estos estándares 60 días después de abierto el servicio.
- *Modificaciones de la licencia de funcionamiento*

Cualquier cambio que se dé en la institución requerirá una solicitud de modificación de la licencia de funcionamiento.

A las instituciones con licencia de funcionamiento en el nivel de Preescolar, inscritas en la SDIS, que ofrecen de manera simultánea educación inicial con el enfoque AIPI y educación formal en el nivel de preescolar, se les iniciará un proceso de modificación de licencia.

Promover la autoevaluación y la auto regulación institucional

Tiene como objetivo el de 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.
- Auto evaluación 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 auto evaluación institucional al finalizar cada año lectivo.

Procedimientos para atención de quejas:

- *Radicación de la queja:* Los ciudadanos pueden radicar la queja, solicitud o reclamo, a través de:
 - Sistema de Quejas y Soluciones de la Alcaldía Mayor de Bogotá (SQS),
 - Oficinas de atención al ciudadano de la Secretaria de Educación Distrital o de la
- Secretaria Distrital de Integración Social –SIAC-, o
 - Directamente en las Direcciones Locales de Educación
- *Valoración de la queja:* La Dirección Local de Educación a través del coordinador del equipo de inspección y vigilancia:
 - Establece la legalidad del establecimiento educativo.
 - Analiza, valora y determina el trámite correspondiente de la petición.

- Si el establecimiento educativo ofrece educación formal y no cuenta con la licencia de funcionamiento, el trámite corresponde al de cierre por ilegalidad.
 - La asume si es su competencia o le da traslado a otra entidad.
 - Determina si requiere apoyo del equipo interdisciplinario de la Secretaría de Integración Social, cuando se trate de educación inicial.
 - Si requiere intervención conjunta, establece comunicación con el coordinador del equipo de inspección y vigilancia de la SDIS para solicitar que se asigne al Equipo
- *Reparto de la queja:* El coordinador del equipo de inspección y vigilancia de la Dirección Local de Educación asigna al funcionario o funcionarios responsables del trámite de la solicitud.
- *Estudio de la documentación:* Los funcionarios asignados valoran si se requiere visita. De lo contrario podrán dar respuesta directa al peticionario o requerir a la institución, con el fin de obtener información que permita aclarar la solicitud del ciudadano.

Si para el trámite de las peticiones relacionadas con la prestación del servicio de educación inicial desde el enfoque AIPI y educación preescolar, amerita visita y se requiere del apoyo de la Secretaria Distrital de Integración Social, la comunicación se establece a través de los coordinadores de los respectivos equipos de Inspección y Vigilancia.

- *Preparación de la visita.* Antes de realizar la visita a la institución educativa, se requiere el análisis previo de la información legal de la institución y los antecedentes que permitan ilustrar la situación planteada y determinar las actividades de la visita. En el caso de realización de visitas conjuntas la preparación se hará de la misma forma por el equipo asignado en la correspondiente Dirección Local de Educación.
- *Realización de la visita.* Para el caso de la prestación del servicio de educación inicial desde el enfoque AIPI y educación preescolar se utiliza el Instrumento de Verificación Conjunto IVC, adoptados por la SED y la SDIS. El acta o pauta de visita deberá ser diligenciado y firmado en el establecimiento educativo por quienes intervinieron. El concepto se emitirá con posterioridad a la visita.

La visita tendrá como fin:

- Verificar ocurrencia de los hechos objeto de la queja
 - Verificar la actuación de la institución en relación con los hechos.
 - Recaudar evidencias que permitan determinar el cumplimiento o incumplimiento de la normatividad educativa vigente.
- *Emisión del concepto:* Con base en el acta o pauta de visita; las evidencias recaudadas, y la normatividad vigente, el Equipo de Inspección y Vigilancia emite el concepto precisando sobre la situación encontrada, y el presunto incumplimiento de normas. Si el equipo de inspección y vigilancia considera que no hay necesidad de agotar una investigación administrativa se harán las recomendaciones a que haya lugar, con los respectivos plazos para el correspondiente seguimiento. En este caso se exigirá plan de mejoramiento.
- *Remisión del informe.* Si el equipo de inspección y vigilancia considera que se debe iniciar investigación administrativa se entregará el informe en la pauta adoptada, al Director Local de Educación quien lo remitirá a la Dirección de Inspección y Vigilancia de la Secretaría de Educación, con los soportes correspondientes y copia del acto administrativo de legalidad del establecimiento educativo.
- *Respuesta al peticionario.* Dentro del término Legal, la Dirección Local de Educación informará al peticionario sobre las actuaciones adelantadas, el trámite dado a su petición, dando respuesta de fondo.
- *Investigación administrativa.* El Director de Inspección y Vigilancia de la Secretaría de Educación, revisa el informe y asigna abogado investigador de acuerdo con el procedimiento adoptado para tal fin, para que adelante las actuaciones a que haya lugar teniendo en cuenta el informe, el concepto y los documentos aportados por el equipo de inspección y vigilancia que efectuó la intervención en la institución educativa. Si se trata del servicio de educación inicial y requiere de comisión para la práctica de pruebas solicitará la conformación de un equipo conjunto SED-SDIS.

A continuación se sintetizan las modalidades de atención integral reportadas en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Distrital y Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) actualmente Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS). Se aclara que corresponden a un avance no finalizado de la revisión, que será concluido en la entrega final del informe.

MODALIDADES DE ATENCIÓN EN EL DISTRITO CAPITAL

Departamento Administrativo de Bienestar Social (DSBS) Actualmente Secretaría Distrital de Integración Social

Jardines infantiles DABS

Estos Centros funcionaron en infraestructura del Distrito y financiados por el DABS en un 100%: equipamiento, muebles, dotación, material didáctico, alimentos y Recursos Humanos. Atendidos por maestras licenciadas o tecnólogas en preescolar y por algunas niñeras, con el título de bachilleres y trabajando como auxiliares en las sala-cunas. Un buen número de ellas fueron de la planta del DABS.

Casas Vecinales

Son jardines infantiles que funcionan en infraestructura del Distrito atendidos por Madres educadoras comunitarias agrupadas en Organizaciones no gubernamentales 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

Son jardines 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, aportado por el DABS, que además ofrece apoyo alimenticio y 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 13.000 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

Son jardines cuyo 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.

Secretaría de Educación Distrital

Colegios oficiales

En la actualidad los colegios oficiales, cuentan con diferentes sedes y jornadas, plantas físicas y recursos humanos. Son administrados con dineros distritales. Son atendidos por maestras licenciadas en educación preescolar que pertenecen a la planta de personal de la SED.

Colegios en convenio

Es una 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 uno (1) y dos (2) prioritariamente, cuando la capacidad en las instituciones oficiales es insuficiente en ciertos sectores de la ciudad.

Colegios en concesión

Esta figura fue creada en 1999, con aprobación por parte del Concejo de Bogotá de vigencias futuras para el período 2000-2014, mediante decreto No. 627 de 1999. Para el momento existían 25 colegios en concesión en la ciudad.

Por su parte el sector educativo privado atendió en el 2005, el 41.7% de la cobertura distrital en grado cero. De un total de 108.563 niños y niñas matriculados en este grado,

45.257 fueron cubiertos por el sector privado y 63.306 por el sector oficial en sus diferentes modalidades de colegios oficiales, en concesión y con subsidio.

La cobertura desde el sector privado del año 2005 para la educación preescolar incluyó dos grados: Prejardín y Jardín que ofrecen las instituciones privadas

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.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Hobis (Hogares Comunitarios de Bienestar)

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 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 seis 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. En el momento existían 359 hogares comunitarios grupales de bienestar que funcionan en jornadas de tiempo completo y 9 de medio tiempo.

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 (dos kilos de bienestarina).

Capítulo 5

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN INICIAL DE BOGOTÁ, D.C.

ORIENTACIONES CONCEPTUALES

Existe una dificultad inherente a la definición de los modelos y las prácticas pedagógicas debido, principalmente, a que en las ciencias de la educación las reflexiones sobre estas definiciones han conducido a sinnúmero de acuerdos y desacuerdos; sin embargo, para el presente estudio, decidimos acoger la definición de Lourdes Morán, la cual aparece en su texto *“Criterios para un análisis comparativo de modelos y diseños educativos”* (Morán, 2008). La misma recoge un número interesante de referencias a autores como Constantino (2007), Joyce, Weil y Calhoun (2000), Reigeluth (1999) entre otros, que definen de forma distinta dichos modelos, además de enlazar estas distintas definiciones en categorías interpretativas que permiten una mejor comprensión de lo que es el modelo pedagógico.

MODELOS PEDAGÓGICOS

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 lo tanto, un modelo conjuga la elaboración teórica como “esquema teórico” y la realidad. Es una representación de fenómenos, objetos, situaciones o procesos que suceden en la realidad. 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, etc. Hay que entender también 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, que desde la filosofía vendría definido 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, estos serían una representación sobre lo que sucede en cierto proceso de enseñanza y aprendizaje (Morán, 2008). La autora aclara, sin embargo, que existen diversos procesos de enseñanza-aprendizaje que dan lugar a diferentes modelos.

Es importante anotar que cada modelo está atravesado por diversas dimensiones que constituyen el proceso de enseñanza. De aquí se deduce que las particularidades que adoptan cada una de estas dimensiones señalarían las diferencias entre dichos modelos.

Según Morán (2008), dentro de las dimensiones constitutivas se pueden nombrar: una determinada concepción del aprendizaje; una particular noción del hombre; una específica apreciación de cultura; determinadas estrategias para alcanzar sus intenciones de enseñanza; determinados medios para potenciar esas estrategias; una vía para adecuar o modificar la situación a los diversos contextos; y 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: las decisiones políticas, las decisiones que se toman durante la planificación de la enseñanza y finalmente, las decisiones 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 contenidos, objetivos, metodología, materiales, etc. Se remite a la tarea del docente en el aula, a su acompañamiento y a su observación delicada 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 la relaciones entre los miembros.

En la necesidad de comparar los modelos pedagógicos o educativos, Morán (2008) realiza la siguiente clasificación de los modelos dependiendo de:

1. Intencionalidad
2. Encuadre teórico
3. Flexibilidad/adaptabilidad del modelo
4. Aplicabilidad del modelo
5. Configuraciones/contexto situacional y
6. 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 este mismo autor, implica un conjunto de cuestiones que no pueden ser abarcadas sólo 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 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: 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 los modelos. Establecen supuestos y postulados que son coherentes con el diseño del modelo, y que 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– etc.); intradisciplinario (diferentes corrientes o perspectivas internas); interdisciplinario (diversidad de referencias 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).

Los siguientes aspectos referidos por Morán, conciernen a los elementos que se vinculan directamente con la aplicabilidad del modelo y que dan cuenta de la puesta en práctica de los mismos.

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 de las cuales fueron maduradas. Morán clasifica la flexibilidad y adaptabilidad del modelo en tres niveles: modelos de adaptación alta, los cuales se pueden adaptar a diversas situaciones y realizar gradaciones, hasta los modelos de adaptación baja o restringida. Los modelos llegan a ser sumamente flexibles en cuanto 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. Desde modelos de alto nivel de estructuración, con una ordenación fuertemente pautada, pasando por modelos de estructuración moderada hasta modelos 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 que se deben seguir. 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 después 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 aptitudes de la comunidad, a partir de objetivos emergentes que se construyen conjuntamente con los alumnos. En estas comunidades no es posible establecer pasos específicos para seguir. La función se concentra en acompañar el desarrollo de la comunidad.

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, ya que pueden adaptarse sin dificultades a temas y problemas de diversa índole; mientras que hay otros que son de foco de aprendizaje específico, puesto que no pueden ser aplicables a diferentes objetos de aprendizaje. Lo que nos lleva a la siguiente clasificación:

- 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 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 quién se encuentra centrado el apoyo hacia el aprendizaje, que puede ser en el profesor o en el alumno y 2. El apoyo para aprender, que va desde el apoyo cognitivo hasta el apoyo 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 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.

Configuración / Contexto situacional

Este criterio define la configuración de la situación del aula. La organización concreta los tipos de interacción que se llevan a cabo. Comprende dos aspectos: 1) agrupamiento para aprender: definido por el trabajo en forma individual, parejas, equipos o grupos, y 2) las interacciones para aprender, que pueden ser humanas: alumno-profesor, alumnos-profesor, alumno-alumno; y no humanas: alumno-herramientas, alumno-información, alumno-ambiente-manipulación.

Condiciones docentes

Según Morán (2008), estas se consideran como las competencias del docente, como la capacidad y disposición para el buen desempeño o ejercicio de la tarea docente, o como las condiciones mínimas según su experiencia docente. Esta autora rescata que ciertos modelos de enseñanza pueden ser fácilmente aplicables por docentes recién recibidos, mientras que otros requieren de docentes con una trayectoria y experiencia más amplia en la aplicación de dichos modelos. Por ello, la investigadora categoriza los modelos entre aquellos que pueden ser aplicados sin dificultades por docentes novatos, modelos que requieren docentes con cierta experiencia, otros en los que se precisan con competencias avanzadas y, finalmente, modelos en los que se necesita al docente experto. Frente a la denominación de experto, Morán aclara que estos 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 técnicas). Por esto la autora afirma que existen ciertos modelos de enseñanza que requieren de un entrenamiento mayor para poder aprovechar todas sus potencialidades, pues solo 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 los modelos más complejos, y así generar entornos que resulten provechosos para el aprendizaje.

MODELOS PEDAGÓGICOS Y EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Los modelos pedagógicos plantean ideas acerca del sujeto de las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, si se habla del nivel de educación inicial, estos pueden tener características especiales de este nivel educativo.

Estos modelos pedagógicos 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: las ideas, sensaciones y sentimientos del niño, y las 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 traducida con más precisión 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 documento: el desarrollo es producto de interacciones en las cuales el niño participa. Esto quiere decir, que el niño se desarrolla en la medida en que interactúa con los otros niños, con los adultos, con los objetos y elementos del mundo, y consigo mismo. Dichas interacciones ponen al niño en contacto con diferentes esferas que se relacionan con su existencia: el mundo familiar, el mundo comunitario, el mundo cultural, y otros entornos posibles (Puche-Navarro, 2009).

En este documento entendemos el crecimiento, impulsado por la interacción y por mecanismos universales, como desarrollo, mientras que el acceso a saberes valorados por grupos específicos es lo que entendemos como aprendizaje (Arias y Flórez, 2011).

Es por este motivo que los modelos pedagógicos de educación para la Primera infancia deben tener en cuenta los siguientes factores o elementos constitutivos:

1. Campos de interacción del niño con adultos, con otros niños, con objetos del mundo y con ellos mismos.
2. Oportunidades de acceso a diferentes saberes, como por ejemplo pensamiento matemático, pensamiento científico o alfabetismo temprano.
3. Formas particulares de procesar la información, de preferencia de actividades, de capacidades, de pertenencia a diferentes grupos poblacionales o culturales, etc.
4. Base teórica del concepto de “niño”.
5. Base teórica del concepto de desarrollo y aprendizaje en los primeros años de vida.
6. Organización de las 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.
7. Diseño del espacio físico para tipos de actividades contempladas.
8. Interacción en las actividades de la institución con familia y con el medio externo.
9. 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 período 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” y pone como agentes principales a los docentes de la institución educativa, ya que deben reflejar una visión de aprendizaje y

enseñanza fijada por dicha institución por medio de estrategias, distribución del tiempo, materiales y actividades.

Estas prácticas tienen que enmarcarse en el 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 la 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, sigue concentrado en los niños con familias de mayores recursos.

Por otro lado, las dinámicas laborales han llevado a que las madres de los niños trabajen. Varias de ellas, 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 que imparten educación inicial a los niños hasta los 5 años en casa (Scheweinhart, 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”.

Las 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 del desarrollo 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.

También 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 nos 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 pone hincapié en la actividad reflexiva del niño, ya 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, surge la pregunta de si puede haber un sistema de actividades que potencien la riqueza de este desarrollo, así como de la naturaleza que tendría dicho sistema de actividades. Por tal motivo, el currículo como componente fundamental de los programas preescolares, ha generado varios estudios empíricos desde la década de los sesenta, y se han enfocado en realizar seguimientos a los participantes en los años siguientes a las intervenciones (Schweinhart, 2010). En este contexto se encuentran los siguientes estudios de efectos de currículos en la Educación inicial:

- Valdiviezo (2012) reseña *The Perry Preschool Study - Michigan* de 1984, estudio longitudinal de 27 años hecho por la Fundación de Investigaciones Educativas High Scope, en el que se aplicó un programa de educación temprana en poblaciones en riesgo. Los resultados fueron progresos en el 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.
- El *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* mismo proyecto educativo, hasta la edad de 21 años. Quienes participaron en el programa obtuvieron más altos puntajes en pruebas académicas e intelectuales siendo ya adultos. 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).
- Inspirado en el anterior, el *Carolina Abecedarian Project* de la Universidad de North Carolina 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, de 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 de este programa 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) de efectos del mismo programa *Head Start*, muestra las consecuencias de un currículo activo y experiencias de calidad en el desarrollo social y cognitivo. Esta investigación ha inspirado otras (Valdiviezo, 2012) que han demostrado efectos positivos en el desarrollo cognitivo, lingüístico, social-emocional y conocimiento de los padres acerca del desarrollo infantil, así como también mejoras en sus habilidades de vocabulario, escritura y sociales más de lo esperado en esa edad y en el año siguiente.
- Continuando con *Head Start*, Oden y sus colaboradores (Valdiviezo, 2012), 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 solo 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. y se comprobó que los niños y 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 menciona que en algunos casos el retorno económico llega a US\$17,07 por dólar invertido.
- Oden y sus colegas (Barnett y Hustedt, 2005) compararon a 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 Florida y 198 en Colorado. Una de las conclusiones más relevantes es que más chicas de Florida que participaron en el programa se graduaron de escuela preparatoria (*High School*) (95% contra 81%) y además sólo 5% de ellas fueron arrestadas a la edad de 22, en comparación al 15% de las chicas que no atendió el programa.

- El Chicago Longitudinal Study (1986 -1989), con niños de 3 y 4 años, mostró cómo el grupo intervenido superó al grupo 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) reporta 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 o 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 y colaboradores (2006) es un buen ejemplo del modo en que se retribuye la inversión 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, en los Países Bajos y Nueva Zelanda, han comprobado igualmente 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).
- 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).
- 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).

- En una experiencia mucho más cercana a nuestro contexto nacional (Borjas, 2009), las prácticas pedagógicas que tuvieron lugar en Pueblo Viejo (Departamento de Magdalena, República de Colombia) con madres comunitarias del ICBF como agentes educativos, tuvieron como población objetivo niños menores de seis 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 el conocimiento de ellas 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 nos 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 en momentos posteriores. Pero, como se enunció antes, un asunto recurrente en los currículos en este nivel educativo es la diversidad que debe estar presente en los espacios de Educación inicial.

Los desafíos sobre la diversidad para la Educación inicial tienen dos grandes vertientes: aquellos que propone la interculturalidad como consecuencia de la globalización y aquellos que muestran la omnipresencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en nuestra vida diaria y en la de nuestros hijos. 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 es 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 considere 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 a 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 del presente, 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 que la actividad tiene 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), donde dicha acción tiene una dimensión física (de ejecución material y motora) y formal (de ideas que guían dicha ejecución). Por tanto, llamaremos a la práctica al conjunto de acciones materiales y de reflexiones o ideas que acompañan a dichas acciones. 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). 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: 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).

La práctica pedagógica es, de este modo, la acción intencional de carácter pedagógico que se acompaña de reflexiones sobre dicha acción. Cuando se dice que se acompaña, quiere decir 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 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. Según estos fines, las prácticas pedagógicas pueden tener un sentido de formación 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).

Estrategia para la identificación de los modelos y prácticas pedagógicas

A partir de lo señalado por Morán (2008), se entiende el modelo pedagógico en términos de las 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 encuadres conceptuales en los siguientes componentes y categorías (ver tabla):

Tabla 5.1. Componentes y categorías

COMPONENTE	CATEGORÍA
Concepciones	Concepciones sobre el niño o niña
	Concepciones sobre el desarrollo
	Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje
	Concepciones sobre la educación inicial
	Concepciones sobre los derechos de los niños y las niñas
	Concepciones sobre la atención integral
Metodologías	Proyecto Educativo Institucional
	Proyectos pedagógicos
	Propuesta Curricular
Prácticas	Intencionalidad
	Papel del maestro
	Participación familiar
	Acción educativa
	Estrategias didácticas
	Valoración/Evaluación
	Construcción participativa
	Uso de TIC
Contexto	Sociocultural
	Legal-político
Recursos	Recursos de la institución – Talento humano y recursos físicos
	Ambiente
	Gestión de recursos
Percepciones	Necesidades percibidas
	Dificultades percibidas
Relaciones	Relaciones con otras IE
	Relaciones con instituciones de apoyo
	Relaciones con personal de apoyo
	Relaciones con entidades académicas
	Relaciones con entidades administrativa
	Rutas de acción

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación se encuentra el resultado del análisis de 140 documentos primarios, los cuales recogen el conjunto de observaciones, recolecciones documentales y entrevistas a coordinadores, docentes, familias y niños y niñas de los distintos sectores y zonas de la ciudad de Bogotá. Estos resultados han sido divididos de acuerdo a las categorías utilizadas en la definición de modelos pedagógicos que aparece en el marco conceptual. Las comparaciones al interior de estas categorías han acogido la división de las instituciones en sus distintas formas o modalidades. Resta, para la entrega del libro producto de esta investigación, incluir el cuerpo restante de documentos primarios objeto de análisis cualitativo. Algunos apartes, especialmente los referidos a los colegios privados e instituciones del ICBF, no poseen la extensión deseada debido, fundamentalmente, al momento en que se realiza el presente informe, ya que la información aún se encuentra en proceso de adquirirse.

Desde una perspectiva general los documentos y relatos evidencian diferencias y similitudes entre lo consignado como marco institucional, lo que supone el maestro y maestra como encuadre conceptual o intencionalidad de la práctica pedagógica, y lo que recibe el niño en el ejercicio de dicha práctica.

En lo que refiere a los modelos se hace evidente el eclecticismo y la integralidad, la interdisciplinariedad de conceptos y la variedad de intenciones. Como se verá más adelante los modelos si bien pueden predicarse o no en las políticas institucionales, parecen ubicarse de forma significativa en las aulas o salones de clase.

Es común encontrar en la mayoría de instituciones consultadas la concepción de modelo bajo un enfoque teórico paradigmático como el constructivista, y frente a la intencionalidad, la integralidad en el proceso de desarrollo de distintas dimensiones en el niño o niña.

La percepción general hasta el momento es la de una apropiación por parte del maestro y de las instituciones de marcos conceptuales variados que se combinan 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. Al final parece primar la experiencia, combinada con el mar de posturas teóricas e intereses, sobre lo necesario para la formación de “seres integrales y felices”.

ENCUADRE TEÓRICO

Los encuadres teóricos descritos en este análisis se clasifican de acuerdo con el punto de vista paradigmático adoptado, que agrupa a modelos teóricos variados como el conductismo, cognitivismo, constructivismo y sus variantes, a la intradisciplinariedad, la interdisciplinariedad y el rango teórico respectivo, que puede ser restringido o amplio.

Instituciones Educativas Distritales

En buena parte de las Instituciones Educativas del Distrito (IED) el encuadre teórico predominante es el constructivista. Sin embargo, las referencias al mismo llegan a ser muy variadas entre docentes y entre instituciones. Así, podemos encontrar referencias al constructivismo 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 modelo 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 como 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 característico, 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”, o el trabajo por ciclos y la profundización en el aprendizaje de las inteligencias múltiples.

Es común encontrar en los documentos institucionales una mirada amplia al encuadre teórico. Aparece de forma marcada el constructivismo, relacionado este 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.

Debido a lo anterior, los distintos docentes coinciden en clasificar a los modelos de sus instituciones como “eclecticos”, derivados de las realidades sociales a las que se enfrentan. Al respecto, los maestros identifican como causa de este eclecticismo los cambios constantes de administración directiva, lo cual trae consigo maneras distintas de entender lo pedagógico 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 distintas miradas que pueden existir sobre lo educativo.

Llama la atención en este tipo de instituciones las diferencias existentes entre los sistemas de educación pública urbanas y rurales, en estas últimas es posible encontrar apuestas teóricas y pedagógicas distintas, como los “proyectos pedagógico productivos” basados en las experiencias significativas¹. También aparecen en este escenario referencias a escuela nueva², sustentadas en el marco de una pedagogía progresista.

Las definiciones al constructivismo en este tipo de instituciones aparecen bajo la denominación de “constructivismo social”. Sobre este, una maestra refiere:

¹ Para mayores referencias véase “Escobar (2012). Proyectos pedagógicos productivos: Estrategias para el aprendizaje escolar y los proyectos de vida”.

² 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 (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

“...Hace referencia a que el conocimiento se construye, [en donde] el niño que hace parte de un ámbito social construye su conocimiento con su par y donde el contexto en donde el niño desarrolla y construye ese conocimiento es fundamental.”

En este mismo tipo de definiciones aparece de manera explícita la referencia a Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo como elementos teóricos de interés para los maestros.

Al mezclarse el constructivismo social con los proyectos pedagógicos productivos pareciera emerger un nuevo enfoque teórico bajo la denominación de “constructivismo social productivo”. Sin embargo, para el maestro la realidad pareciera 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 Bogotanas, en donde, a pesar del discurso constructivista y de la diversidad de enfoques teóricos plasmados en los documentos institucionales, aparecen en la práctica 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 lo que nosotros estamos bien, la profe termina la clase con unos sellitos ahí si esta así (hace cara de regular) es que ésta un poquito mal, si esta así dos banderitas es que esta superbién, y si esta así (hace cara triste) es que ésta mal”.

También es característica la llegada, a este tipo de instituciones, de información de todo tipo. La variedad de capacitaciones en la que se sumerge el maestro, hace que aparezcan corrientes teóricas que en la práctica dejan de tener algún tipo de relación. Especialmente se nombran los conocimientos derivados de los cursos en neurociencias de ciertas instituciones dedicadas a la difusión de la neuropedagogía. Así, por ejemplo, se muestra

como importante las ideas del científico colombo-estadounidense Rodolfo Llinás, y la importancia que aparentemente éste manifiesta sobre el desarrollo de la motricidad infantil.

Por último, es posible encontrar referencias a los modelos socio-críticos. Al respecto un coordinador refiere:

“...formamos a los niños en un proceso que le permita dar respuesta a 3 grandes ejes que son: el análisis de la realidad, el liderazgo y la gestión comunitaria”.

Jardines privados

Al igual que lo acontecido en las Instituciones Educativas Distritales, desde el encuadre teórico, los jardines privados siguen un modelo de rango teórico amplio, principalmente descritos 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 rincones de juego, y los programas de estilos de vida saludables, entre otras.

Igualmente aparecen en escena otros encuadres conceptuales como la “pedagogía participativa”. Esta es descrita de la siguiente forma:

“... 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”.

También es de anotar que, desde el discurso, aparece con claridad el modelo paradigmático constructivista y el predominio del aprendizaje significativo. Llama la atención en este tipo de instituciones 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, Howard Gardner, y Goleman. Así, es posible encontrar en esta miscelánea teórica referencias a las múltiples inteligencias. En especial, destaca las referencias a la inteligencia naturista de Howard Gardner. Sobre ésta una maestra comenta:

“(…) tiene que ver mucho con la inteligencia naturista 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 naturaleza, que sepan que se pueden expresar, de la conciencia y el respeto por la flora y la fauna”.

De forma similar a lo encontrado en las instituciones públicas rurales, aparecen referencias al “constructivismo social”, aunque con un sentido muy distinto, en donde 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 menciona:

“...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

Caracteriza a los modelos de los colegios privados, además de la ya mencionada referencia a la multiplicidad de encuadres teóricos paradigmáticos y de rango amplio, la búsqueda de la interdisciplinariedad. Aquí se resalta la necesidad de basarse no solamente en la pedagogía para el ejercicio educativo sino también en el apoyo en otras disciplinas.

Particularmente 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.

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, los colegios de la SDIS se ubican, desde el encuadre teórico, en la teoría paradigmática constructivista, sumada al aprendizaje significativo. Sobre éste 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 conocimientos previos, pues el mismo niño va adquiriendo, va potenciando esas nuevas habilidades y nuevas capacidades”.

Este aprendizaje experiencial llega a mezclarse en la práctica con los modelos conductistas de refuerzo, donde es evidente el papel del refuerzo positivo durante el desarrollo de las actividades, en especial en el seguimiento de instrucciones y normas.

También es claro, en este tipo de instituciones, el desinterés por hacer parte de un modelo pedagógico específico:

“(…) [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 si 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 (…)”.

Este diálogo 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 le llaman algunos, o los modelos “eclécticos” como le llaman otros, llegan a ser el resultado de los ricos ambientes teóricos a los que se expone el maestro o maestra, a los cambios administrativos y a los movimientos pedagógicos emergentes. De esta manera, pueden aparecer concepciones como aquellas desde donde se concibe, en el discurso, que para Vygotsky “todo con lo que se relaciona alrededor de su medio era aprendizaje para los niños”.

Llama la atención sobre este proceso de hibridación teórica la interesante anotación sobre los aspectos asociados a la realidad de las teorías, realidad 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 rescatar de cada autor lo que nos favorezca para el desarrollo de los niños, 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”.

INTENCIONALIDAD

Como se ha visto en el marco conceptual de este proyecto, la intencionalidad hace referencia a la dirección hacia la cual se orientan las metas y los objetivos de la práctica pedagógica. La intencionalidad iría 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 el desarrollo integral de los mismos y, en ese sentido buscan, como finalidad o intencionalidad, el desarrollo de las distintas dimensiones humanas, buscan “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 tal manera que se pueda privilegiar el desarrollo socio-afectivo, íntimamente relacionado con el desarrollo corporal y comunicativo.

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 del mismo.

Como se mencionaba anteriormente, con el desarrollo socio-afectivo se busca impactar en el bienestar y felicidad de los niños. Estos desarrollos se complementan con los avances en el componente comunicativo en donde se resaltan los aprendizajes de la segunda lengua como el inglés. Estos desarrollos aparecen en el marco de las misiones institucionales y hacer parte, de manera importante, de los procesos educativos.

Instituciones Educativas Distritales

En estas instituciones se muestra con claridad el concepto de competencias y el desarrollo de las mismas como intención pedagógica. 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. También existen las competencias centradas en el acceso al mundo laboral, competencia para la convivencia y las relaciones interpersonales y la competencia 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 que es lo que buscamos, que el niño se desarrolle como un aprendiz durante toda su vida. La siguiente es la competencia 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 macro competencia, es la competencia para el autoestima y el ajuste personal y que buscamos, que el niño, sea una persona feliz”.

En este tipo de instituciones se hace mención al desarrollo social, representado éste en el respeto entre los niños y las niñas, y en lo afectivo evidenciado en la relación del maestro con el niño o niña.

También se señala el desarrollo de la comunicación, para el que abunda con intención el desarrollo del lenguaje escrito, la lectura de imágenes, la pre-lectura, la lectura de cuentos, de fábulas, de anécdotas, y de historietas. También es importante el ejercicio de la conciencia y 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 sobre el cuerpo el maestro o maestra trabaja la lateralidad, el reconocimiento de las partes del cuerpo, la motricidad, y la

coordinación de los movimientos. La psicomotricidad llega a ser importante, especialmente en el desarrollo de la motricidad gruesa y fina y el trabajo sobre los sentidos, entre ellos el tacto. También resulta interesante la búsqueda de la expresividad infantil, especialmente la referida al rostro o a las expresiones faciales, lo cual es alcanzado a través del canto y los bailes.

En el desarrollo cognitivo se enfatiza 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 solo de dibujar en hoja, no, ellos manejan mucho en educación inicial el papel grande, entonces los pliegos, mira, de papel craf, 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 actividades de interés para ellos.

En el desarrollo social se mezclan intereses por el entorno físico comunitario del niño o niña, por la identificación de las características barriales y de las diferencias entre los mismos barrios, y por las diferencias entre lo rural y lo urbano.

Este desarrollo social sobre el entorno se complementa con el interés de desarrollar valores, entre ellos, el valor de cuidar la naturaleza (desarrollo ambiental), el cuidado de los

espacios y del medio ambiente, del planeta y del agua. 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 institucional, bogotana y de nación. La urbanidad, y normas de cortesía también llegan a ser elementos de interés educativo del maestro, esto desde una perspectiva de género en donde los niños tendrían normas de comportamientos distintas a las de las niñas.

Se cobijan en este mismo desarrollo social la responsabilidad, la puntualidad, la honestidad, la solidaridad, el amor por el conocimiento, la sociabilidad, los hábitos de estudio y trabajo, y la autoexigencia, y se reconoce el liderazgo como elemento esencial para el desarrollo de los procesos de socialización. El desarrollo social, a su vez, 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, a través de actividades de convivencia, de la identificación de actuaciones buenas o malas por parte del niño, y en los 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 desarrollo de todas las dimensiones del desarrollo. La lúdica y el juego tendrán un correlato especial con los desarrollos cognitivos de los niños, esto como resultado de los enfoques neuropsicopedagógicos a los que se ha expuesto el maestro y que se mencionaron en los apartados de más arriba. Así, se entiende el juego como dinámica que permite unir el desarrollo de las dimensiones corporales y las socio-afectivas. Cuando éste se une al canto aparecen los aportes adicionales 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 ve afectada la dimensión cognitiva, socio-afectiva, 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 existe una búsqueda del desarrollo integral, a través del fortalecimiento de las distintas dimensiones del ser humano. En los documentos la consigna de integralidad se hace evidente. Al respecto se menciona 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 del 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 referido a la organización de los salones de clase y de la organización de materiales como estrategias de indagación y exploración.

A partir de lo anterior aparecen de forma integrada los desarrollos cognitivo, social, afectivo y físico. Particularmente la dimensión socio-afectiva llega a ser de importancia. También 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.

Los maestros y maestras, en su intencionalidad, tienen en cuenta la psicología evolutiva para entender el desarrollo humano. Al respecto una coordinadora comenta:

“(…) 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 socio afectiva, 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 a 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 a 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 esperaría 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 al 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”. Allí los niños en primera infancia trabajan dos tiempos a la semana en inglés y dos tiempos 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 sistemas de educación también 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 menciona:

“(…) 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 pre escolar, a trabajar con los niños todo lo relacionado con el desarrollo de generar ideas y como esas ideas las puedo convertir en algo concreto”.

Estas competencias vendrían a complementarse con el desarrollo de un proyecto de vida en los niños y la conciencia de expresiones culturales. Sobre esto es notorio 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 forma evidente tanto en los lineamientos pedagógicos de la institución como en el discurso del maestro o maestra. De esta manera, 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”.

Es claro para las instituciones 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 que permiten trabajar el cuidado físico de los niños como los manuales para el buen lavado de manos.

Respecto al desarrollo del afecto este llega a enmarcarse 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, socio afectivo, 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, el cual, 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 el reconocimiento de la misma. El respeto también aparece en las prácticas de juego, en especial aquellas que proponen pausas, tiempos y alternancias. Este seguimiento a instrucciones y el uso de valores a veces se muestra ligado a la dimensión estética. A lo anterior se une el interés de estas instituciones por desarrollar el compañerismo, en especial en el cuidado de los objetos del otro, y el patriotismo. 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 deportivas como el fútbol. Lo corporal también se ubica en la danza, el teatro, el baile y las distintas formas de expresión del cuerpo. Éste llega a tener un significado especial para el ejercicio educativo ya que se concibe que el niño utiliza de forma preferencial el cuerpo en las actividades que le son de interés.

Lo corporal tendrá un correlato con el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, y sobre el sentido de lo corporal, el cuerpo como medio de expresión, así se mezclan con actividades que promueven la conciencia del cuerpo a través de la expresión dramática y el reconocimiento de los alcances y limitaciones que el cuerpo ofrece y los efectos de la práctica en los alcances de lo corporal.

En estas instituciones también se promueve el desarrollo emocional a través del reconocimiento de la emoción, de 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 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. 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, estética-artística, espiritual y socioafectiva. Llama la atención el reconocimiento particular que hacen al desarrollo físico y de salud, a la nutrición y a la protección y 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 lecto-escritura, de las vocales y letras. En lo motor aparece con claridad el trabajo sobre el cuerpo, el reconocimiento de las partes del cuerpo y el autocuidado. En lo social aparece la escucha del otro, el escuchar opiniones y opinar sobre ellas, la exploración del mundo

social y la relación con los demás. La dimensión cognitiva está centrada en el aprendizaje de las matemáticas, en el conteo, en las sumas y restas, en las series, en el “modo de organización de las cosas”, y en las agrupaciones. También aparecen las salidas a sitios para el reconocimiento del mundo natural, y las actividades de germinación de plantas, de reciclaje y de aprovechamiento de estos materiales reciclados para las creaciones artísticas.

Es poco lo que se observa en el desarrollo sociopolítico, sin embargo existen trabajos sobre convivencia, referidos de manera especial a la formación de 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 y estas estarán dirigidas a la atención emocional, física y cognitiva, al desarrollo de lo comunicativo, especialmente de la lecto-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 actividades 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, canciones y oraciones. La espiritualidad también está consignada en la misión de la institución, particularmente con la llamada “búsqueda de seres espirituales”. El desarrollo socio-afectivo 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, como integral y no fragmentado, en donde 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 llega a ser visto 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”. Por tal razón, aparecen los talleres de comunicación, lógicos, naturales, corporales y artísticos. En los talleres lógicos, por ejemplo, las maestras relatan el uso del pensamiento, y de figuras geométricas. Estos talleres se complementan con los proyectos de aula, los rincones y las rutinas.

Aquí, desde el discurso de los documentos institucionales, dichas instituciones no buscan la escolarización ni la adquisición mecánica de contenidos relacionados con áreas de conocimiento. La intención de estas instituciones es “potenciar el aprendizaje autónomo”.

Desde la lógica de los rincones se busca el desarrollo socio-afectivo. 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 el reconocimiento de sí mismos como personas, con derechos, como participantes de una sociedad y como seres con autonomía. En ese sentido se busca el desarrollo del autocontrol y el autocuidado.

También aparece 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 aquí del desarrollo de la autonomía, la convivencia, la independencia, y la formación de liderazgo. Parte de esto llega a evidenciarse, según las maestras, en cosas como el respeto en la fila y en el seguimiento a normas en el comedor y en el corredor. También se espera en esta dimensión el desarrollo de conocimientos barriales, la búsqueda de autonomía e independencia, la construcción de normas y los hábitos de higiene y aseo personal.

El sentido de la intencionalidad institucional se mezcla con los aportes y sentidos de otras instituciones con las cuales el jardín tiene relación. Mencionan al respecto programas como “Plaza Sésamo”, incorporado por la Fundación Éxito, donde se busca el reconocimiento del cuerpo, la alimentación y la actividad física.

Otros programas como “Cuaderno de mis experiencias” intervienen para alcanzar un acercamiento a la familia a través del envío de temas para trabajar en casa, del cual reciben los niños retroalimentación posteriormente en la institución. La familia llega a tener un lugar importante en la intencionalidad pedagógica, especialmente en el compartir los aprendizajes sobre objetos y eventos desconocidos también para la familia, y en donde el proceso de aprendizaje se hace en conjunto con el niño. Al respecto una maestra comenta:

“... a mi 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 matemática. La naturaleza es vista desde lo medio ambiental y su cuidado. La construcción de hipótesis llega a ser 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 las llamadas salidas pedagógicas a museos o parques. Caracteriza igualmente a este desarrollo la búsqueda del pensamiento reflexivo y la conciencia de las acciones.

El desarrollo corporal está íntimamente relacional al 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 expresión de las emociones: “un niño que no baila es un niño al que le pasa algo terrible”. Las actividades corporales también brindan la posibilidad de activar otros desarrollos y procesos como los atencionales. De igual forma resulta útil para el seguimiento de instrucciones y normas, por ejemplo, cuando se quiere trabajar sobre la coordinación.

El desarrollo socio-afectivo está dado a través de las relaciones que mantiene el maestro con los estudiantes, mientras que la dimensión comunicativa aparece relatada siguiendo los lineamientos pedagógicos a través del desarrollo escritural y las expresiones verbales y no verbales. Aquí, relatan como elementos importantes del desarrollo del niño, la aparición de vocabulario nuevo, el hablar de cuentos y situaciones reales con coherencia, el establecer conversaciones entre pares o con adultos con facilidad y la solución de conflictos entre ellos. Para ello los maestros utilizan distintas estrategias como las obras de teatro

El desarrollo sociopolítico para algunos docentes 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 integralidad de este tipo de instituciones educativas llega a ser relatada de la siguiente forma:

“...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 va 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 la institución.

El desarrollo de la dimensión socio afectiva 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 atado a la danza y el deporte, estos 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 arte terapia.

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.

El desarrollo sociopolítico, se hace evidente en la enseñanza de los derechos, la participación y el respeto.

FLEXIBILIDAD/ADAPTABILIDAD

La flexibilidad/adaptabilidad del modelo se categoriza según el nivel de adaptación de la práctica pedagógica misma. Así, es posible ir desde modelos con una alta adaptabilidad, los cuales 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 altas y bajas son simplemente términos que permiten ubicar unas formas de ser de los modelos y 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, 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 un mismo modelo 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 que son aplicados a un número variado de actividades con intereses distintos de desarrollo y que a su 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 quienes va dirigido, y que se ven restringidos por las necesidades de aprendizaje particulares de estos mismos, tendrían un nivel de flexibilidad bajo.

Como se mencionaba anteriormente en lo percibido a través de este estudio, las prácticas pedagógicas, en general, se encuentran enmarcadas por una dinámica fluctuante entre niveles de adaptabilidad alta y baja, esto 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, se privilegia, en el modelo pedagógico, 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 socio-afectivo, comunicativo, cognitivo entre otras dimensiones.

Sin embargo, las prácticas pedagógicas también responden a la sensibilidad del maestro o maestra a la etapa del desarrollo del niño o niña. De esta forma, niños de ciertas edades podrían hacer ciertas cosas que niños de otras edades no. Aquí, las actividades propuestas en la práctica pedagógicas 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. Así, 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 distintas de los niños, a su 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 grupos distintos llegan a tener una flexibilidad baja.

Por tal razón, se observa que la flexibilidad/adaptabilidad en las instituciones que atienden niños y niñas de primera infancia no obedece en mayor medida 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, 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, que va 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 a estas modificaciones 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 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 maestras plantean, de acuerdo al grado en que se encuentra el niño y de acuerdo al estándar de desempeño que ha de verificar, unas evidencias de logro. Así, para el maestro o maestra, según el desempeño del niño o niña, pueden existir distintos tipos de evidencias, sean estas 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 que herramientas se deberán utilizar, los escenarios involucrados de aprendizaje, los pilares que se privilegian, las dimensiones a desarrollar y a partir de que eje se trabajará cada dimensión acorde con la edad de los niños y niñas y de los propósitos de las actividades. A su vez, los currículos se adaptan a cada una de las características específicas de cada uno de los ciclos en que se estructura el preescolar. Al respecto una maestra menciona:

“[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, si no 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 superarlas y las fortalezas, pues, sigan aumentando...”

Es de resaltar la importancia de los documentos de lineamientos pedagógicos y curriculares para el distrito en la práctica pedagógica. 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 integrar 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 en donde los niños son los que deciden al principio qué leer, y la práctica se ajusta a estos intereses. Así, la lectura 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 ya que estas conducen a que los modelos pedagógicos en primera infancia dependan de las características de aprendizaje de los niños y las niñas en el proceso de inclusión educativa. El modelo pedagógico llega a ser mucho menos flexible, de tal forma que se pueda atender de manera distintiva a aquellos niños y 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 niñas. En los cursos de los programas de educación rural coexisten niños de distintas edades en un mismo espacio y bajo actividades similares. Aquí el modelo debe ser lo suficientemente flexible de tal manera que pueda responder a las necesidades educativas de todos los niños que conviven en un mismo salón de clase. Lo que sucede en estas circunstancias es bastante llamativo: Los procesos de instrucción de los maestros y 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 niños que tiene estas limitaciones. Como veremos más adelante, 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 niña puede tener inteligencias distintas en términos del pensamiento, movimiento y comunicación pero la actividad pedagógica debe dar cabida a todas las posibilidades de desarrollo de estas inteligencias. 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 todo...”

En general, los modelos llegan a adaptarse a la edad y al nivel de desarrollo del niño, de tal manera que con estas adaptaciones se construyen las estrategias pedagógicas que le permitan al niño o niña el desarrollo de sus habilidades y potencialidades.

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 a la edad o al “nivel de desarrollo” en el que el niño se encuentra.

En el desarrollo físico, por ejemplo, es claro que existirían diferencias entre lo que el niño puede hacer 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 en el niño marca la diferencia en la estructuración de las actividades, los juguetes, el material, y la planeación de las mismas. Lo que daría cuenta de un nivel de flexibilidad bajo, a pesar de un concepto que supone una flexibilidad alta.

Existe en el imaginario de la maestra o el maestro la necesidad de esta flexibilidad. Las actividades pedagógicas, así consideradas, deben ser flexibles y no rígidas. Al respecto una coordinadora menciona:

“...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 esta alta flexibilidad parece estar relacionada con el juego, en donde cada niño aporta su estilo de aprendizaje. Sin embargo, cuando se comparan los ejercicios y 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 menciona:

“...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 que se aprovecha más y que no te sirve porque no funciona con estos...”

Desde la perspectiva de logro, por ejemplo, se entiende que ciertos niños pueden hacer unas cosas en 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 tanto habría logros muy avanzados para un conjunto de niños y logros de fácil alcance para otros. El modelo supone en este sentido un cambio constante del mismo de tal manera que se puedan alcanzar los mencionados logros. En ese sentido, las prácticas se modifican sustancialmente. Generalmente descendiendo en nivel de complejidad “para que puedan entender”.

En algunos jardines de este tipo existen muy pocos niños por aula, lo que permite que la maestra trabaje de forma particular según las capacidades y competencias de cada niño. Así, en estos espacios pueden coexistir apuestas pedagógicas variadas de tal manera que si la maestra encuentra alguna dificultad en la práctica pedagógica, puedan existir cambios en la actividad.

Colegios privados

En este tipo de instituciones las actividades están mediadas por la participación, por lo que el maestro o maestra propone y lo que el estudiante aporta. Haciendo al modelo altamente

flexible. Al respecto los maestros refieren que el manejo que le dan a los estándares es muy adaptable “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 las posibilidades de estos. Al respecto, 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.

El plan de estudios en algunas de estas instituciones puede ser variable dependiendo de muchos factores, como por ejemplo, del grupo y de los estilos cognitivos de los niños. Aquí llama la atención que para lograr esta adaptación los maestros hacen un proceso de caracterización de los niños y niñas al inicio del año escolar y un seguimiento a las competencias alcanzadas en años anteriores.

Los temarios se especializan y dividen acorde 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 en un tema, ya que las actividades dependerían de las necesidades y de las actitudes de los niños durante la jornada.

Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social

Al igual que en las instituciones anteriores, la flexibilidad del modelo fluctúan 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. El rincón, por ejemplo, se “adapta” el espacio acorde al pilar que se desee trabajar. En el caso del juego, éste es independiente del nivel de desarrollo y llega a todos los niños y 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 distintos, y con unos niveles de desarrollo distintos. Las actividades están marcadas de acuerdo a los logros, a la intencionalidad de la actividad, y al interés del niño.

El niño es observado, especialmente en cuanto a sus valores, principios, a la evolución que ha tenido. Estos llegan a convertirse en preconceptos que permiten entender cómo evoluciona el niño a lo largo del proceso educativo y permite así plantear las estrategias pedagógicas particulares.

La planeación de las actividades, de acuerdo a este modelo implícito o no conceptual, es altamente flexible y parte de la observación y el análisis de lo que le puede interesar al niño o niña y 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.

De nuevo, como sucede con otras instituciones, de acuerdo a 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.

APLICABILIDAD

Se entiende por aplicabilidad del modelo aquellos aspectos que deben ser analizados con profundidad al plantearse una situación de enseñanza-aprendizaje. Esta se divide 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 que están trazados o pactados por etapas y estrategias específicas hasta aquellos 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 de pasos que deben seguirse en una práctica pedagógica. Mientras que en el nivel de estructuración bajo no hay pasos a seguir más allá de lo que la comunidad de aprendizaje plantee para sí. Se busca incrementar los conocimientos y 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 modelos 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 división 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. Este llega a ser la 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. 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, donde maestro y estudiantes colaboran para los procesos de soporte, y el andamiaje de control bajo donde 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.

Los modelos pedagógicos en primera infancia, en su aplicabilidad, parecen no responder (salvo en contadas ocasiones) a un modelo conceptual explícito. Más bien son modelos interiorizados y construidos a partir de conocimientos que se encuentran en la práctica del maestro o 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 donde la secuencialidad no es lo importante sino el interés del niño o niña por la dinámica pedagógica propuesta por el maestro o 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, donde 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.

Se encuentra que, en general, el foco del aprendizaje será, para todas las instituciones, el desarrollo de unas competencias o dimensiones, pero las instituciones, frente a esa búsqueda, podrán moverse desde la intencionalidad del desarrollo integral de las distintas dimensiones del desarrollo infantil, 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 ya que, a diferencia de otros modelos pedagógicos distintos a los referidos a primera infancia, en estos el andamiaje en la educación inicial tiene varios sentidos. En mayor medida tiene está dirigido al desarrollo socio-afectivo y se hace evidente en la relación del maestro con el niño o niña, pero además puede estar centrado en la participación de la familia en el proceso mismo de soporte, acompañamiento y direccionamiento de los desarrollo intelectuales.

Instituciones Educativas Distritales

En este tipo de instituciones se observa un nivel de estructuración bajo, principalmente debido a que el diseño del maestro de la actividad propuesta para el niño se centra en la búsqueda de la significatividad de la actividad más que en el seguimiento a una serie de pasos.

Las instituciones educativas se mueven entre focos de aprendizaje altos y bajos (son más bien de foco de aprendizaje intermedio). 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 este 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 corresponsabilidad, en donde el maestro o maestra, el padre de familia y el estudiante tendrían un grado de responsabilidad en el desarrollo del proceso educativo del estudiante mismo. De esta forma es importante la disposición actitudinal del estudiante frente a la propuesta pedagógica institucional y para ello resulta de importancia el papel de la familia en este proceso. Este papel está dado por el grado de comunicación entre el maestro o maestra y el padre de familia, particularmente en el acompañamiento de tareas.

Llama la atención en algunas de estas instituciones 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 entre ellos, para que entre ellos determinen quién actuó bien o mal. De forma relacionada, aparecen proyectos como los de “líderes mediadores”, 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 el bajo control 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 que 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 acordes 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 el apoyo contante de la maestra, hacen acuerdos con ella, reciben “pistas” para la realización de los ejercicios y dan sus opiniones. La maestra mezcla las experiencias del niño con lo que este 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 desarrollo de afectivo, en donde 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 socio-afectivo para luego continuar a lo cognitivo.

Conseguir este nivel de apoyo también es tarea de los padres de familia quienes no solo 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 método de Glenn Doman) mediante etapas o programas secuenciados “basado en la holística que coloque al cuerpo, la mente y espíritu en una misma vía de atención y armonía para lograr un mejor y mayor desarrollo”.

La concepción de dimensiones del desarrollo igualmente conduce a que el foco de aprendizaje sea variado y amplio. Sin embargo, dicha variación 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 pre-aprestamiento, 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...”

Pero el nivel de estructuración en estas instituciones también puede ser alto. La planeación inicia con el reconocimiento de los niños y sus potencialidades y de sus estilos de aprendizaje, de cómo aprende cada uno, y luego se diseñan las acciones, enfocadas ellas 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 planeación es revisada por la coordinadora académica del Jardín. Para dicha planeación se utiliza un formato diseñado especialmente para este fin, denominado “planeador del programa pedagógico”.

Jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social

En estos jardines el proceso de andamiaje también es de un nivel bajo ya que el mismo recae en los alumnos y en sus dinámicas de interacción y participación. Así, aparecen proyectos como “Participando feliz ando” en donde los niños participan y exponen sus ideas. A los niños se les permite participar en la toma de decisiones sobre lo que quieren aprender y, a partir de estos intereses, la maestra propone las prácticas pedagógicas. Lo anterior llega a evidenciarse en la posibilidad que tiene el niño de elegir los objetos para las actividades, en la selección de las canciones para las mismas y en la selección de los instrumentos.

También aparece de forma importante el vínculo afectivo para el proceso de andamiaje, especialmente para el desarrollo de la dimensión personal social. Aquí el modelo, en su aplicabilidad, tendrá un foco de aprendizaje amplio en donde se busca el desarrollo del niño como sujeto de derechos, con bases para un “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 responde a situaciones cotidianas que se presentan, con un niño o 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 que 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 forma explícita el concepto de maestro como “facilitador”, el de orientador del proceso de aprendizaje, el de acompañante. Este proceso de acompañamiento se daría a través no sólo de la transmisión de conocimientos sino a través 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...”

Buena parte del foco de aprendizaje en estas actividades estará basado en las dimensiones y pilares de los lineamientos pedagógicos y curriculares. El maestro armará su “mapa

conceptual” de acuerdo a cómo sería la actividad de apoyo, y atendiendo a las características particulares de los niños y niñas.

Las actividades son planeadas y esta planeación generalmente la realiza el maestro o 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 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 donde se recoge la experiencia de los niños 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, y dependiendo de esto el niño elige la actividad a realizar. La estrategia de talleres permite este grado de estructuración amplia de la actividad. Le permite al niño 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 conducen a nuevas planeaciones

En estas instituciones se divide la planeación de acuerdo a la estrategia pedagógica. Así, existen las maestras que planean quincenalmente y que serían las que trabajan por talleres. Al igual, existen aquellas 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, pero en la ejecución las maestras son autónomas. Los coordinadores dan libertad a las maestra para cambiar las planeaciones de acuerdo a las

necesidades, sentidas como necesarias, que llegan a ser identificadas por las mismas maestras en la interacción con los niños y niñas.

Jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

En este tipo de institución, como en muchas otras, existen unos planeadores que indicaría un nivel de estructuración alto. En estos se muestran 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, saco 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”, y la reflexión en este punto se realiza entre los niños más pequeños con los más grandes, en un nivel de andamiaje bajo..

Colegios privados

En este tipo de instituciones el nivel de estructuración es 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 para ellos.

Existen planes de estudio que pueden ser variables 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 hacer incluso arte terapia a la primera hora y dejar matemáticas para el día siguiente, una fiesta, cualquier tipo de actividad...”

El maestro o maestra, como en otras instituciones, 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.

Estas instituciones están interesadas en generar en los niños “el poder de decidir y el poder de decidir bien”. Resalta además la importancia de la interacción maestro-padre de familia como estrategia de andamiaje conjunta.

Capítulo 6**LECCIONES APRENDIDAS.
RECOMENDACIONES PARA BOGOTÁ, D.C.**

En el capítulo 1 se presentaron los objetivos y las rutas metodológicas de los dos estudios que buscaron caracterizar los modelos y las prácticas pedagógicas en la educación inicial en el Distrito Capital, y las modalidades de atención integral a la primera infancia. Los capítulos 2, 3 y 4 exponen el panorama de las modalidades de atención integral a la primera infancia a nivel internacional, nacional y distrital; y en el capítulo 5 los modelos y prácticas pedagógicas en educación inicial en 32 instituciones que representan las diferentes modalidades de atención dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años, en lo que tiene que ver con la educación inicial de Bogotá, D.C. Este capítulo sugiere un conjunto de recomendaciones para Bogotá, D.C., relacionadas con las modalidades de atención integral, los modelos y las prácticas pedagógicas.

Este capítulo denominado *Lecciones aprendidas: recomendaciones para Bogotá, D.C.* se organiza de la siguiente manera. En primer lugar se pone a consideración de los lectores una apuesta de un horizonte sobre los siguientes conceptos nucleares: primera infancia, atención integral, modalidades de atención integral, inclusión social, enfoque diferencial, modelos y prácticas pedagógicas. En segundo lugar, a manera de contextualización, se presentan algunas consideraciones sobre Bogotá, D.C. y la primera infancia que la habita.

En tercer lugar, se ofrece un conjunto de recomendaciones para el Distrito, 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.

PONIÉNDONOS DE ACUERDO: DEFINICIONES NUCLEARES

El propósito de esta sección es poner a consideración de los lectores unas definiciones de los conceptos nucleares de las investigaciones presentadas en los capítulos anteriores, las cuales surgen de los consensos que existen entre organismos internacionales, nacionales y distritales y entre entidades académicas; éstos son: primera infancia, atención integral, modalidades de atención integral, inclusión social, enfoque diferencial, modelos y prácticas pedagógicas.

PRIMERA INFANCIA

Se entiende por primera infancia la etapa del ciclo vital del ser humano que va, en promedio, desde la gestación hasta los cinco años. Algunos países la limitan desde el nacimiento a los 3 años y otros la extienden hasta los 8 años de edad. Independientemente del 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 ontogénico, 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. Entonces, 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, implementación, seguimiento y 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 seis argumentos: 1) *científicos*: los primeros años de vida son determinantes para el desarrollo biológico y psicológico del ser humano; 2) *legales y políticos*: compromisos adquiridos internacionalmente por Colombia en esta materia, en los cuales al niño se le da el estatus de sujeto de derechos; 3) *sociales y culturales*, puesto que este sector poblacional se desenvuelve en contextos determinados; 4) *económicos*, dada la relación existente entre el desarrollo humano como expresión de los avances en materia económica; 5) *institucionales y programáticos*: coordinación y organización de los entes encargados de la primera infancia; 6) *éticos*: priorizan situar esta problemática en las agendas del sistema social y político (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2007).

Los *argumentos científicos* apelan a investigaciones en diversas áreas que han determinado que los primeros seis años de vida son los más significativos en el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos: biológicos, psicológicos y sociales. En esta etapa, el ser humano aprenderá casi todo lo que le permitirá sobrevivir y desenvolverse a lo largo de su vida; constituye, además, la etapa de más rápido y constante aprendizaje. Dentro del aspecto neurológico se sabe que en la primera infancia proliferan las conexiones neuronales conocidas como *sinapsis*. Estas conexiones posibilitan el adecuado funcionamiento de los órganos sensoriales, entre otras funciones vitales para el ser humano (Zuluaga, 2012; Mustard, 2006).

Los resultados de investigaciones en este campo también demuestran que hay claras relaciones entre los procesos de oralidad, lectura y escritura, por un lado, y la plasticidad cerebral,¹ por el otro. El crecimiento acelerado de las células del cerebro y la proliferación de las conexiones neuronales durante los primeros años de vida, en respuesta a los estímulos del ambiente y a la calidad de las relaciones e interacciones simbólicas que se establecen con el niño, posibilitan que la intervención y estimulación adecuada le brinde el fundamento para su desarrollo cognitivo, emocional, social y lingüístico (Mustard, 2006; Perinat, 1999). El ambiente afecta el desarrollo neurológico y determina potencialidades, capacidades y cualidades del individuo. La alimentación, las relaciones familiares, el afecto, entre otros, favorecen un adecuado desarrollo psicosocial, físico y emocional (Zuluaga, 2012). En otras palabras, las condiciones ambientales, y específicamente las relaciones con los primeros agentes socializadores familiares y cuidadores, marcan la pauta para el desarrollo posterior.

Los *argumentos sociales y culturales* reconocen que el mundo contemporáneo ha sufrido una gran cantidad de cambios. Las dinámicas sociales se han modificado de acuerdo con los contextos; asimismo se han redefinido las relaciones sociales y las necesidades de los individuos y de los colectivos. Ejemplo de estos cambios son la transformación del papel de la mujer en la sociedad y el contexto de conflicto armado que vive Colombia. El primero de estos cambios está relacionado con la incursión de la mujer en el contexto laboral; así, se

¹ Capacidad del cerebro para adaptarse a los cambios tanto externos como internos del entorno.

han modificado los roles familiares y las maneras de concebir el cuidado y la atención de los más pequeños. Actualmente son más los actores que participan y asumen responsabilidades frente al cuidado de los niños y las niñas menores de 6 años (Carrillo, et al., 2004). Por lo mismo, el Estado, las instituciones y la sociedad deben buscar herramientas para el fortalecimiento de las redes de apoyo familiar y los vínculos parentales.

El segundo de los ejemplos de estas transformaciones socioculturales ha sido la agudización del conflicto armado en Colombia y el impacto que ha tenido en la estructura familiar, comunitaria y, por consiguiente, en los contextos de socialización y desarrollo de la primera infancia. Muchos niños y niñas colombianos han tenido que crecer en situaciones de desplazamiento, de violencia intrafamiliar y de pobreza. Esto afecta, por ejemplo, su acceso a la lectura, la escritura y la lengua oral, procesos de construcción y negociación generados a partir de las relaciones. Estos contextos de conflicto irrumpen las relaciones y vínculos y terminan afectando las oportunidades de la niñez (Torrado, 2001).

Continuando con los argumentos, encontramos los basados en el *desarrollo económico*. La siguiente cita del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), muestra la relación entre el desarrollo económico y el desarrollo humano:

Un concepto multidimensional en el que se resaltan tres dimensiones básicas, deseables por cualquier persona: un ingreso suficiente que posibilite el acceso y disfrute a los bienes básicos pero también a la propiedad, una vida larga y saludable, y un nivel educativo mediante el cual las personas puedan aumentar la capacidad de dirigir su propio destino (López-Calva, Pérez Grajales y PNUD, 2003, p. 1).

Una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano, es invertir en la salud, el aprendizaje y la conducta en la primera infancia. Por esto la inversión en esta etapa determina los indicadores de desarrollo humano en un país, toda vez que su futuro descansa sobre las potencialidades de desarrollo de los niños y las niñas. Van der Gaag (2006) plantea cuatro vínculos fundamentales entre el desarrollo humano y la primera infancia:

educación, salud, formación de capital social e igualdad. Desde esta perspectiva, la política pública debe implementarse para romper el ciclo entre pobreza, desigualdad y bajos índices de desarrollo humano.

Los *argumentos legales y políticos* reconocen que el sistema internacional cada vez se muestra más preocupado por impulsar mecanismos de protección y cuidado para la primera infancia en todos los países. El Estado colombiano ha adquirido y suscrito varios compromisos internacionales en materia de tratados y convenciones, expresando así su intención de mejorar la situación del menor de 6 años. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 es una de las iniciativas del sistema internacional; en ella se hace una transformación importante en la concepción social de la infancia. Según la perspectiva adoptada en el documento Conpes Social 109 (Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia, 2007), el niño es concebido como un sujeto social y como ciudadano con derechos en contextos democráticos. Para conservar este estatus de ciudadanía, el Estado y las instituciones deben participar como garantes de los derechos proclamados en esta Convención y ser vigilantes de su cumplimiento. En Colombia, estos compromisos internacionales se han elevado a principios constitucionales; es así como en el artículo 44 de la Constitución Política, los derechos del niño prevalecen sobre los demás derechos (Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia, 2007).

El quinto grupo de argumentos ligados al *contexto institucional y programático* tiene que ver con la cohesión y coordinación de los diferentes entes encargados de promover, observar y garantizar los derechos de los niños y las niñas menores de 6 años. En Colombia, la política está ampliamente sectorizada e influenciada por la asignación del gasto. Esta independencia de sectores y entidades hace que el papel garante de derechos de las instituciones sea ineficaz e ineficiente. Además, se corre el riesgo de supeditar el cumplimiento de los derechos del niño menor de 6 años a los intereses económicos y políticos de las entidades (Torrado, 2009). Es por esto que una de las tareas de la política pública es coordinar acciones y utilizar un enfoque intersectorial. Este enfoque le apuesta a la mirada interdisciplinar, holística y coordinada, privilegiando la planeación y la conformación de acciones concretas que permanezcan en el largo plazo.

Por último, *los argumentos éticos* resaltan que el bienestar y adecuado desarrollo de los niños están íntimamente ligados con las relaciones y los vínculos que se establecen con su entorno en los primeros seis años de vida (Mustard, 2006; Organización de Naciones Unidas, 2005). Estas relaciones educan y estimulan al niño, preparándolo en el presente para ser el ciudadano del mañana. El cuidado y la atención al menor de 6 años aporta al desarrollo (del niño y de la sociedad), entendido como capital cultural, es decir, como un instrumento de riqueza intelectual y cognoscitiva reconstruido por la familia y el sistema educativo de un país. El acceso a este capital cultural no depende, en solitario, de características del niño, sino de su entorno, es decir, de la calidad de vida que se le ofrece. En este último argumento se apela a la obligación ética, entendida como un conjunto de acciones que apunten a la consolidación de sociedades más justas y equitativas, empezando por los más pequeños, que les brinden a todos las mismas oportunidades de desarrollo y crecimiento, y las mismas condiciones iniciales, para que luego puedan acceder y desenvolverse en el mundo en igualdad de condiciones.

En este sentido, como se ha señalado de manera amplia, garantizar, por ejemplo, el derecho al desarrollo es una buena manera para incrementar las oportunidades de los niños y las niñas en las sociedades. Esta obligación ética es la que compromete y responsabiliza al Estado, a las instituciones públicas y privadas, a los gobiernos, a las familias y a la sociedad civil en general a participar en la construcción, formulación, implementación, seguimiento y evaluación de esta política pública, la cual tiene como objetivo recorrer el camino hacia la garantía de los derechos de la primera infancia referidos a: la vida y la supervivencia; el desarrollo y la educación; a la protección y a la participación.

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 (Comisión

Intersectorial de Primera Infancia, 2013; UNICEF; Fundación Bernard van Leer, 2007; Asamblea General de las Naciones Unidas, 1990). Dichas realizaciones son:

- 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 de explotación 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 llegar a bastarse a sí mismo y 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, el 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 que vive.

- Realización del derecho a expresar su opinión libremente, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Desde la perspectiva de las realizaciones de los derechos, la AIPI parte de la apuesta a concebir el desarrollo infantil de manera integral, entendido como el proceso en el que interactúan aspectos fundamentales de la vida –biológicos, cognitivos, socioculturales, afectivos, 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 de forma integral, teniendo en cuenta componentes como la nutrición, la salud, la protección y la educación en los diferentes contextos, especialmente durante su primera infancia.

Desde visiones internacionales, nacionales y distritales, la AIPI se define como:

El conjunto de procesos y acciones pertinentes, suficientes y oportunos, realizados por la familia, la sociedad y el Estado, a través de los cuales se garantiza a los niños y niñas el cuidado calificado, el potenciamiento 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; Peralta y Fujimoto, 1998).

A partir de esta definición, desde los estamentos nacionales y distritales, se entiende el cuidado calificado como el conjunto de prácticas desarrolladas por personas idóneas para garantizar el ejercicio de los derechos impostergables de la primera infancia. Entre ellas se encuentran: la promoción de la lactancia materna, apoyo a programas de suplemento con micronutrientes, promoción de la salud oral, promoción del buen trato, verificación del estado de vacunación, seguimiento del crecimiento y desarrollo, prevención y manejo de enfermedades prevalentes en la infancia y manejo de brotes, prevención de violencia, entre otras (Congreso de la República de Colombia, 2006; ICBF, 2008).

En referencia al fortalecimiento del desarrollo, este se propicia a través de acciones intencionadas, pertinentes, relevantes y oportunas que se fundamentan en el reconocimiento de las características y particularidades de los niños y las niñas derivadas de sus condiciones individuales, por lo cual cobra sentido la perspectiva diferencial. En este sentido, los componentes de la atención integral –cuidado calificado y fortalecimiento del desarrollo- en su conjunto, posibilitan el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas al propiciar las condiciones y acciones requeridas para tal fin (SDIS, 2008), en diferentes modalidades de atención que tienen como objetivo cubrir integralmente las necesidades de los niños y las niñas en su primera infancia.

MODALIDADES DE ATENCIÓN

Como se señaló en el capítulo 4, en Bogotá coexisten estamentos nacionales (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF) y distritales (Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, y la Secretaría de Educación, SED) que, en conjunto, proponen y articulan estrategias para garantizar el cumplimiento de la política pública de primera infancia. En lo correspondiente a nivel nacional, la Alta Consejería Presidencial para Programas Especiales propone como estrategia de atención a la primera infancia “De cero a siempre”, la cual tiene como objetivos principales (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2011):

- Garantizar el *cumplimiento de los derechos* de las niñas y los niños en primera infancia.
- Definir una *política pública de largo plazo*.
- Garantizar la *pertinencia y calidad en la atención integral* a la primera infancia, desde antes de la concepción, hasta la transición hacia la educación formal.
- *Sensibilizar y movilizar* a toda la sociedad.
- Hacer *visible y fortalecer a la familia* como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano.

Para poder cumplir a cabalidad con estos objetivos, es necesaria la articulación con el ICBF, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la SED y la SDIS. Las modalidades en las que se trabajan las estrategias varían de acuerdo con la entidad que las maneja; sin embargo, se puede encontrar que éstas se enmarcan en dos grandes grupos, el familiar y el institucional (MEN, 2013; ICBF, 2012).

Dentro de la *modalidad familiar* se reconoce principalmente la diversidad cultural y geográfica de la población del país ubicada en zonas rurales dispersas, al igual que los niños y niñas menores de 2 años y sus familias.

Esta modalidad busca potenciar y desarrollar las capacidades de niños y niñas, y construir herramientas para la promoción armónica e integral del desarrollo junto con los padres y cuidadores. Igualmente, mediante la Atención Primaria en Salud (APS) se realiza un acompañamiento a las familias de manera que, a través de las prácticas culturales se promueva la salud, la prevención de la enfermedad, el reconocimiento de situaciones de riesgo, y se incentive el acceso a los servicios de salud. Esta modalidad se desarrolla en dos contextos. El primero está relacionado con los encuentros educativos grupales en espacios aportados por la comunidad, los cuales deben ser gestionados por el prestador del servicio con las comunidades o con las administraciones locales. Estos espacios pueden estar adheridos a un Centro de Desarrollo Infantil (CDI)²

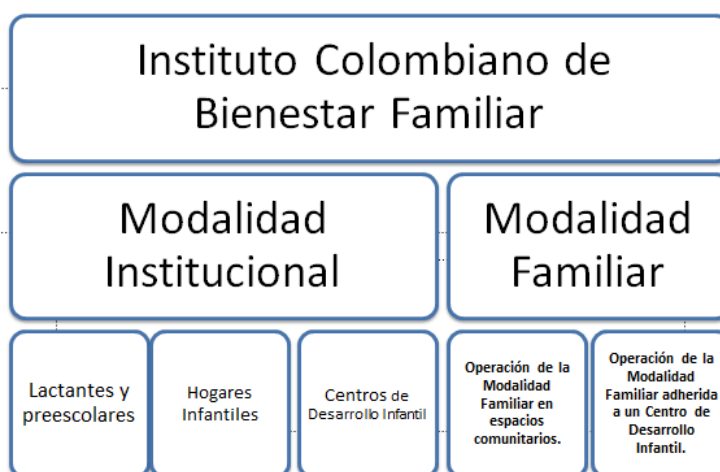
El segundo contexto está relacionado con los encuentros educativos en el hogar, los cuales se desarrollan en las casas de las familias de niños y niñas, o madres gestantes o lactantes que se benefician de la atención, y que por cuestiones de ubicación tienen dificultad para acceder a una institución. En esta modalidad, los profesionales que conforman el equipo se desplazan a los hogares.

La *modalidad institucional* se realiza a través de los CDI, toda vez que este escenario garantiza una atención integral de calidad. Allí se desarrollan acciones y gestiones para garantizar los derechos de salud, protección y la participación de los niños y las niñas. Para

² Los CDI son instituciones dirigidas a atender y promover un desarrollo integral a través de la educación inicial.

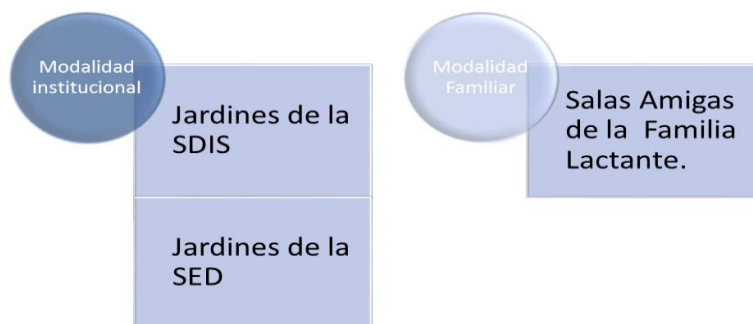
ello, los espacios deben tener una infraestructura adecuada para la atención a la primera infancia, contar con condiciones de seguridad y salubridad y facilitar el acceso de los niños, las niñas y sus familias y/o cuidadores.

La atención que se presta en los CDI está a cargo de un equipo interdisciplinario compuesto por coordinadores, maestros y maestras, auxiliares pedagógicos, psicólogo o trabajador social, nutricionista o enfermera y personal del área administrativa, de acuerdo con las condiciones de calidad requeridas en los estándares para el talento humano (ICBF, 2012b). En Colombia, el MEN y el ICBF trabajan mediante las siguientes modalidades (ver gráfica 6.1).



Gráfica 6.1. Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia (ICBF, 2012b).

En el Distrito Capital, siguiendo los lineamientos del nivel nacional, a las modalidades propuestas por el ICBF se agregan las estrategias planteadas a partir de la articulación entre la SED y la SDIS (ver gráfica 2).



Gráfica 6.2. Modalidades de atención infantil en Bogotá, D.C (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social, 2010).

Otro espacio de atención a la primera infancia lo brinda la SED en la modalidad institucional, la cual atiende a niños y niñas en tres maneras: colegios oficiales, colegios en convenio y colegios en concesión (ver gráfica 3):



Gráfica 6.3. Modalidades de atención institucional de la Secretaría de Educación Distrital (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social, 2010; Secretaría de Educación Distrital, 2006).

Adicionalmente, en el Distrito Capital el sector privado ofrece jardines y colegios que también se ocupan de la primera infancia en modalidades de educación inicial (jardines infantiles y colegios), programas de estimulación temprana, entre otras.

Educación inclusiva y enfoque diferencial

En las búsquedas internacionales, nacionales y distritales que se presentaron en los capítulos 2, 3 y 4, varios documentos coinciden en la necesidad e importancia de que todos los escenarios en los que estén niños y niñas menores de 5 años se enmarquen dentro del concepto de educación inclusiva/inclusión social, y que se caractericen por tener un enfoque diferencial (IDIE, OEI, SDIS 2011; Siraj-Blatchford, Woodhead y Oates, 2009; ICBF, 2008).

Desde el punto de vista de la diversidad se han hecho esfuerzos para garantizar el derecho a la educación a todos los niños 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 los niños y las niñas en situación de discapacidad se acomodaran a los lineamientos de la escuela tradicional y se integraran sin tener en cuenta la situación particular 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 especiales como personas desplazadas 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 formar 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, con respecto al formar para la ciudadanía, se busca enfatizar en el desarrollo de los valores y 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.

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 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 los 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.

La *igualdad* 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 (gráfica 6.4).



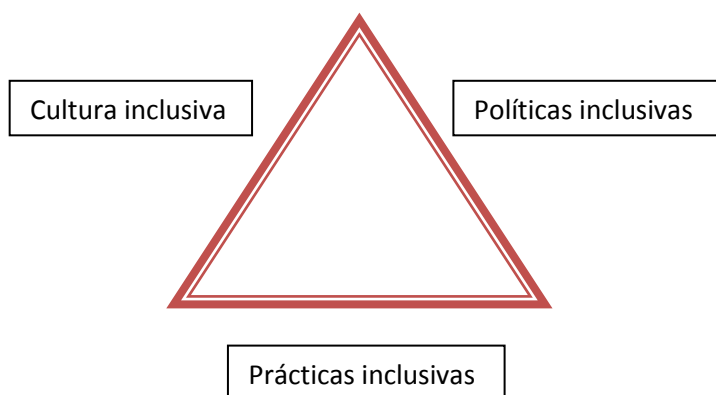
Gráfica 6.4. Educación inclusiva, desde un enfoque diferencial.

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 de *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 6.5).



Gráfica 6.5. Interrelación entre la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas.

Modelos y prácticas pedagógicas para la educación inicial

En cuanto a los modelos y las prácticas pedagógicas, también se han ido transformando y adaptando en la medida en que cambia la representación de educación y de escuela. Desde comienzos de la primera década del presente siglo se han venido implementando estrategias que permiten el abordaje de las necesidades de la primera infancia. En consecuencia, se redactaron tres documentos con orientaciones para sustentar la propuesta de educación inicial en el Distrito Capital.

El primer documento, *Proyecto pedagógico Red de Jardines Sociales* (SDIS, 2000 referenciado en Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social, 2010), está guiado por una perspectiva de derechos, para lo cual propone los siguientes principios:

- Del buen trato.

- Del reconocimiento de la individualidad y la diversidad de los niños y las niñas.
- Del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos.
- Del reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas.
- De la reflexión y de la búsqueda de sentido de la experiencia.
- De la construcción de ambientes pedagógicos favorables para el desarrollo de niños y niñas.

El segundo documento *Desarrollo infantil y educación inicial* (SDIS, 2003 referenciado en Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social, 2010) aborda lo que se plantea desde las políticas internacionales y define las funciones partiendo de un enfoque diferencial, orientado desde el cuidado y el potenciamiento del desarrollo:

- La educación inicial no implica escolarización.
- La educación inicial tampoco es instrumental.
- La educación inicial es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia.

Finalmente, el tercer documento, *La calidad en la educación inicial: un compromiso de ciudad* (SDIS, 2007 referenciado en Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Integración Social, 2010) amplía los referentes de educación inicial.

- Se reafirma la perspectiva de derechos y se centra en el ser humano como agente transformador y orientador de las políticas.
- Se amplía a una perspectiva integral, como garantía al ejercicio complementario de los derechos.
- Se asume la perspectiva poblacional.
- Se aborda la diferencia entre educación inicial y educación preescolar.
- Se incluye la Gestión Social Integral como una estrategia de implementación de la política social de Bogotá a través de la cual se logra una intervención sobre las necesidades de la población en sus diferentes territorios a partir de una respuesta institucional y social organizada de acuerdo con las particularidades de la gente y los lugares que habita.

Teniendo en cuenta que es necesario integrar los diferentes principios que se han propuesto en los documentos citados anteriormente, el desarrollo del modelo pedagógico que se maneja en las diferentes modalidades de educación inicial, enmarcadas dentro de un enfoque de atención integral a la primera infancia, se ha transformado, pasando de una corriente asistencialista a una corriente pedagógica, aunque en la práctica aún queda camino por construir para que esto sea una realidad.

En cuanto al modelo y las prácticas pedagógicas, en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010) aunque no se encuentra una definición clara de cada concepto, sí se evidencian los diferentes componentes que se deben articular para garantizar la atención integral a la primera infancia. Estos componentes son: los pilares de la educación inicial, las dimensiones del desarrollo, los ejes de trabajo pedagógico y los desarrollos por fortalecer.

Todas las instituciones en donde se presta atención a la primera infancia deben contar con un proyecto pedagógico que sea coherente con los lineamientos y orientaciones pedagógicas de educación inicial y que reflejen las disposiciones legales y políticas vigentes. Las acciones que se implementen en el cuidado con los niños y niñas deben promover el bienestar, la seguridad y el buen trato, así mismo, deben establecer y fortalecer prácticas de autocuidado, el cuidado del otro y del medio ambiente. Cada una de las acciones debe ser debidamente planeada, implementada y debe tener un seguimiento que promueva el desarrollo infantil. Se deben generar espacios de encuentro para la reflexión de los maestros, maestras y, en general, de la comunidad educativa sobre el quehacer pedagógico en busca de fortalecer los procesos y las propuestas pedagógicas que se realizan en cada centro de atención.

Ahora bien, en cuanto a la concepción de currículo, éste se entiende como el instrumento que permite dar forma a la política educativa, pues no es solo el conjunto de planes, programas y asignaturas sino que se transforma en el producto de acuerdos políticos y sociales (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013). De esta forma, según el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), se concibe el

currículo como *“la especificación de los por qué y para qué van los niños y niñas a los jardines y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hacen en ellos”* (p. 39).

Otras miradas nacionales e internacionales aportan elementos adicionales a estas conceptualizaciones. Grundy (1987) afirmó que “el currículo no es un concepto sino una construcción cultural [...] es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (citado en Gimeno, 1991). En este sentido, cada país define el currículo de acuerdo con la intencionalidad que le otorga a la educación de sus ciudadanos más pequeños. Algunos ejemplos sobresalientes son los que brindan países como Perú y Uruguay. En el Perú, el diseño curricular se precisa como un documento normativo y orientador para todo el país que sintetiza las intenciones educativas y contiene los aprendizajes previstos en la educación; por su parte en Uruguay el currículo se concibe como “la explicitación de los contenidos e intenciones culturales de una sociedad, legitimados a través de una negociación en un momento histórico determinado, la que da cuenta del contrato fundacional entre la escuela y la sociedad” (p. 7).

En conclusión, en cuanto al modelo pedagógico, prácticas pedagógicas y currículo podemos decir que estos enfatizan en la importancia de garantizar los derechos de los niños y niñas, y potencializar sus desarrollos y aprendizajes buscando dar cuenta de cinco objetivos fundamentales:

1. Reconocimiento de las características y potencialidades de los niños y las niñas.
2. Garantía de los derechos de cada uno de los niños y las niñas.
3. Cuidado calificado de los niños y las niñas.
4. Promoción del desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto.
5. Orientación, asesoría y formación a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas.

También cabe resaltar el esfuerzo que se ha hecho por reconocer y dar un lugar protagónico a los conocimientos y saberes de las familias, cuidadores y maestros, de forma que el resultado de estos diálogos genere nuevos significados de las prácticas pedagógicas

asociadas al cuidado y la crianza de los niños y niñas, y que se puedan generalizar a todos los ambientes y contextos que intervienen en el bienestar de los niños y las niñas.

Hasta aquí, hemos presentado unas definiciones de primera infancia, atención integral a la primera infancia, modalidades de atención a la primera infancia, inclusión social, enfoque diferencial, modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas. Antes de entrar en el terreno de las recomendaciones, en la próxima sección, a manera de contextualización, exponemos algunas ideas sobre Bogotá y la primera infancia.

A MANERA DE CONTEXTUALIZACIÓN: BOGOTÁ Y PRIMERA INFANCIA

Al igual que otras grandes ciudades de América Latina, Bogotá, Distrito Capital de Colombia, tuvo un crecimiento rápido y poco planificado en las últimas décadas. La población aumentó de manera vertiginosa en muy pocos años, pasando de un millón de habitantes en la década de los sesenta del siglo XX a 7.300.000 en la actualidad. Este fenómeno se debe, entre otras razones, a los movimientos migratorios internos motivados por falta de oportunidades laborales en el campo, desplazamiento forzoso y conflicto armado, entre otros.

Además de la migración de personas de otras regiones del país hacia la capital, el crecimiento de la población durante los últimos 50 años se relaciona con las altas tasas de fecundidad. Sin embargo, hoy en día la pirámide poblacional de Bogotá muestra una base más angosta que su tramo medio, indicando un leve descenso de la natalidad; eso significa que el número de niños y niñas menores de cinco años tiende a disminuir mientras crecen los otros grupos. Según los analistas, de continuar la tendencia, en 20 años la población bogotana será principalmente adulta (Observatorio del Bienestar de la Niñez; ICBF, 2011).

Aunque Bogotá se ha convertido en una de las urbes más atractiva para la inversión, históricamente se ha caracterizado por ser una ciudad con grandes desigualdades económicas y brechas para el acceso a los servicios y bienes que aseguran el bienestar. El escenario al que nos enfrentamos es al de una ciudad de contrastes, de desigualdades, de discriminación social, económica y cultural, y así mismo de grandes oportunidades y retos. Un ejemplo de estas desigualdades son las diferencias en la incidencia de la pobreza entre localidades. Según el Índice de Pobreza Multidimensional (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012), para el año 2011 el 12,8% de los bogotanos era pobre, pero mientras en Ciudad Bolívar la incidencia de la pobreza multidimensional es de 23,4% en Teusaquillo es de 1,7%.

Sin embargo, debe reconocerse que en la última década, la ciudad muestra un mejoramiento en los indicadores relacionados con la pobreza y la desigualdad. Según el DANE (2013), el porcentaje de bogotanos por debajo de la línea de pobreza –con ingresos insuficientes para adquirir una canasta de bienes básica– pasó del 31,8% en 2003 al 11,6% en 2012 mientras que la pobreza extrema bajó del 7% al 2% en el mismo periodo.³ Así mismo, el coeficiente de Gini⁴ –desigualdad en la distribución del ingreso–, según el cual uno (1) es lo más desigual y cero (0) es lo menos desigual, Bogotá se ubica por debajo de 0,5, al pasar de 0,522 en 2011 a 0,497 en 2012.

En este contexto crecen y se desarrollan los bogotanos que están viviendo la primera infancia, quienes representan la tercera parte (32%) de las personas menores de 18 años que viven en la ciudad. Para 2013, los niños y las niñas menores de 5 años son 580.933, aproximadamente 116.000 por cada año de vida (Observatorio del Bienestar de la Niñez; ICBF, 2011).

Según proyecciones del DANE, en el Distrito Capital hay aproximadamente 719.207 menores de 5 años, 368.451 niños y 350.756 niñas (DANE, 2008).

³ El promedio nacional en estos dos indicadores para el 2012 fue de 32,7% y 10,4% respectivamente

⁴ El **coeficiente de Gini** es una medida de la desigualdad ideada por el estadístico italiano Corrado Gini. Normalmente se utiliza para medir la desigualdad en los ingresos, dentro de un país, pero puede utilizarse para medir cualquier forma de distribución desigual

Tabla 6.1. Población total proyectada desagregada por edad y género de 0-5 años, Bogotá, D.C., año 2012.

EDADES	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
0	61.128	59.349	121.477
1	61.748	58.878	120.626
2	61.440	58.495	119.935
3	61.202	58.203	119.405
4	61.304	58.000	119.034
5	60.899	57.831	118.730

Fuente: Proyecciones de Población DANE – SDP, 2012 (DANE, 2013).

La presencia de la primera infancia por localidades muestra una distribución desigual: cerca del 28% de los niños y las niñas menores de 4 años viven en Kennedy y Suba, seguidos por Ciudad Bolívar (10%), Engativá (10%) y Bosa (9%). Como puede observarse, en estas cinco localidades se concentra casi el 60% de este grupo poblacional; mientras en las localidades de Chapinero, Candelaria, Mártires y Teusaquillo este grupo solo representa el 1% de sus habitantes (Observatorio del Bienestar de la Niñez; ICBF, 2011).

Como es de esperarse, la presencia de niños y niñas menores de cinco años en situación de pobreza también tiende a agruparse en algunas localidades. “En los hogares que son pobres por IPM hay 166.145 niños entre 0 y 5 años. Las localidades con más niños y niñas pobres son Ciudad Bolívar (29.945), Bosa (21.163), Kennedy (19.538), Suba (17.457) y Usme (14.803)” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012). El 44,8% de los NNA de la ciudad vive en estratos 1 y 2, donde se concentran las principales deficiencias en la calidad de la vivienda y el acceso a bienes y servicios. Si se suman aquellos que viven en el estrato tres (35,7%) se obtiene un total de 80,5% del total (Observatorio del Bienestar de la Niñez; ICBF, 2011).

En relación con la atención integral a la primera infancia en el Distrito Capital, debe tenerse en cuenta que en el sector oficial existen tres instituciones que se ocupan de este asunto: la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Por otro lado, encontramos el sector privado que ofrece programas en diferentes modalidades.

Según datos del 2011 en Bogotá, el 68% de los niños y las niñas menores de 5 años asiste a algún programa de educación inicial y, de ellos, aproximadamente 6 de cada 10 son beneficiados por instituciones de atención a la primera infancia que reciben recursos públicos: ICBF y SDIS. Es posible que quienes no asisten sean los más pequeños, es decir aquellos con menos de dos años de edad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

En Usme, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe, San Cristóbal, Santa Fe y Bosa, los servicios prestados por el ICBF representan más del 50% con relación al total, por el contrario en las localidades de Chapinero, Teusaquillo, Suba y Usaquén predomina la oferta privada. En consecuencia, mientras en los estratos 4, 5 y 6 la guardería infantil, preescolar o jardín privado es el tipo de establecimiento predominante con un porcentaje superior al 80%, en los estratos 1 y 2 predominan los servicios del ICBF, 60% en estrato 1 y 52% en el 2. Por su parte, la SDIS atiende en estos dos estratos el 22% y cerca del 16% respectivamente. En el estrato 3 hay una alta participación de la oferta privada (55%) y la atención del ICBF desciende a menos del 30% (Observatorio del Bienestar de la Niñez; ICBF, 2011).

Un 48% de los niños menores de 5 años no accede a los servicios de promoción para el desarrollo integral. Según la Secretaría de Educación Distrital (SED), la población infantil que asistió a programas de educación inicial durante el 2012 fue de aproximadamente 276.541 niños, de éstos, el 41,8% lo hizo a una guardería, preescolar o jardín privado en primera instancia; el 23,9% a un hogar comunitario del ICBF; el 14,9% a una guardería, hogar infantil o jardín del ICBF; el 12,5% a un jardín infantil o casa vecinal de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), y finalmente, el 6,9% lo hizo en otras guarderías, preescolar o jardín oficial (SDIS, 2013).

De acuerdo con las cifras presentadas por Muñoz en el 2012 (referenciada por Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013), 118.298 niños y niñas entre los 3 y 5 años fueron atendidos por la SDIS y la SED. La SDIS atendió 55.104 niños y niñas en los diferentes jardines infantiles, mientras que la SED atendió 63.194. En la modalidad de prejardín: 522, en jardín: 5.225 y en el grado cero: 57.447 niños y niñas.

En cuanto los niños y las niñas que ingresaron oficialmente en instituciones educativas a primer ciclo, específicamente a los grados de preescolar, se tiene que el mayor porcentaje de matriculados fue en el sector oficial (colegios distritales, concesión y convenio), con un total de 60.004, el 48,6% es población femenina, mientras que el restante 51,4% es masculina. El 0,7% ingresaron a pre jardín, el 7,3% a jardín y el 92% a transición.

De los estudiantes matriculados en el sector oficial, el 99,1% corresponde a población más vulnerable (sin estrato y estratos 1, 2 y 3); el restante 0,9% pertenece a estratos 4, 5 y 6 (SED, AÑO).

Tabla 6.2. Población infantil matriculada por estrato socioeconómico. Bogotá, D.C., 2012

Nivel Educativo	ESTRATO SOCIOECONÓMICO							Total
	Sin estrato	1	2	3	4	5	6	
Preescolar	4.023	11.222	31.955	13.250	449	56	49	61.004

Fuente: Anexo 6A– Sistema de matrícula SED enviada al MEN con fecha de corte febrero 14 de 2012.

Adicionalmente, el 1,2% de los niños y las niñas matriculados presentan situaciones especiales como discapacidad, capacidades excepcionales, son víctimas de conflicto armado o pertenecen a grupos étnicos (SED, 2013).

Tabla 6.3. Población infantil matriculada con situaciones especiales. Bogotá, D.C., 2012

SITUACIÓN ESPECIAL	No.
Víctimas del conflicto armado	757
Situación de discapacidad	271
Capacidades excepcionales	31
Grupos étnicos	143
Total	1.202

Fuente: SED (2013). Anexo 6A– Sistema de matrícula SED enviada al MEN con fecha de corte febrero 14 de 2012.

Como se señaló en el capítulo 1, en el *Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016*, el proyecto 735 Desarrollo Integral de la Primera Infancia en Bogotá se propone ampliar y reforzar las acciones por medio de programas, divididos en diferentes áreas para una atención integral. Con la meta de garantizar la atención de 270.000 niños entre 0 y 5 años,

capacitar a 300.000 personas para fortalecer los procesos de cuidado de los más pequeños, entre otras iniciativas, Bogotá Humana le apuesta a una atención integral de calidad para la primera infancia (SDIS, 2012).

El programa de Atención Integral a la Primera Infancia es parte del objetivo propuesto por el Gobierno Distrital para combatir la segregación social y construir una ciudad incluyente, digna y con equidad. Para lograr esta meta, el alcalde Gustavo Petro ha insistido en la importancia de garantizar la calidad de la atención a niños y niñas, y la necesidad de aumentar la cobertura a aquellos que a la fecha no la reciben. Como señala el Plan de Desarrollo de esta administración, Bogotá se esforzará para que durante el cuatrienio se amplíe la cobertura para garantizar la gratuidad y la universalización del servicio de educación inicial, como derecho inaplazable de la primera infancia. En este orden de ideas se definen cinco planes, así:

1. Crecimiento saludable. Atender a los niños y niñas mediante la prevención y el manejo adecuado de su salud implementando prácticas de cuidado y control de factores ambientales. Ofrecer un adecuado nivel nutricional acorde a la edad de los niños y niñas y la promoción de la lactancia materna.
2. Educación inclusiva, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. Potenciar el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, de acuerdo con sus condiciones y características particulares a través del arte, la literatura, la exploración del medio y el juego; pilares de la apuesta pedagógica en la Educación Inicial.
3. Expresión y disfrute cultural, recreativo y deportivo de la ciudad: Promover las vivencias de los niños y niñas con la cultura, el deporte y la recreación y su acceso a escenarios relacionados en la ciudad.
4. Corresponsabilidad de las familias, maestras(os) y cuidadores para la generación de condiciones para el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas. Acciones encaminadas en dos sentidos: la cualificación y formación del talento humano educativo, así como el fortalecimiento del rol educativo de la familia y de sus

vínculos afectivos para garantizar que se potencie el desarrollo de los niños y niñas en los diferentes escenarios de su vida cotidiana.

5. Ambientes para el Desarrollo: Garantizar y cualificar ambientes e infraestructuras amigables, adecuados, acogedores, seguros y enriquecidos que respondan a las condiciones de seguridad, dotación y capacidad de cobertura.

Los principios orientadores de este ambicioso programa son: 1) reconocimiento de la realidad social y cultural de los niños, las niñas y sus familias, 2) participación y movilización ciudadana, 3) corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, 4) educación inicial como derecho impostergable de la primera infancia, 5) articulación intersectorial, 6) calidad de la atención a la primera infancia, 7) inclusión en la educación inicial y 8) universalidad del servicio. Las 5 metas que se propone esta iniciativa son:

- Atender integralmente a 270.000 niños y niñas de primera infancia
- Capacitar a 300.000 personas, entre miembros de familias, maestros, cuidadores, y otros agentes, para fortalecer los procesos de Atención Integral a la Primera Infancia
- Valorar el desarrollo infantil del 10% de las niñas y niños en primera infancia, a través del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo a 2016.
- Reducir a 3% la prevalencia de desnutrición global en niños y niñas menores de 5 años a 2016.
- Incrementar en un 45% la participación neta del Distrito en Atención Integral a la Primera Infancia a 2016.

Para cumplir este gran reto, Bogotá se ha propuesto: construir nuevos jardines y colegios; ampliar la cobertura en infraestructura disponible de jardines infantiles y colegios distritales; apoyar jardines infantiles existentes; ampliar cobertura en Ámbito Familiar; desarrollar nuevas modalidades de Atención Integral a la Primera Infancia que serán financiadas a través del presupuesto distrital y de alianzas con el sector privado, con personas naturales, con el gobierno nacional y con la cooperación internacional

Luego de haber presentado este panorama de Bogotá y sus aspiraciones para la primera infancia, vamos a entrar en el terreno de las recomendaciones que surgen, no solo de los dos estudios descritos en los capítulos 1 y 2 sino de la experiencia sobre este tema, de más de 15 años, que tienen el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia y el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

RECOMENDACIONES PARA BOGOTÁ, D.C.

Como se señaló, en esta sección se ofrece un conjunto de recomendaciones para el Distrito Capital que busca apoyar la toma de decisiones relacionadas con la política pública, las modalidades de atención integral a la primera infancia (AIPI), y los modelos y prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años.

RECOMENDACIONES A LA POLÍTICA DISTRITAL DE ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA

Dar recomendaciones a la política de Bogotá es un gran reto y algo apresurado ya que esta política es relativamente nueva y está en plena transformación, se necesitaría evaluar los cambios que ella 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 nos exige apreciarla a la luz de la política nacional, que a su vez, se ha enmarcado en compromisos internacionales. A pesar de esta comprensión, proponemos unas recomendaciones que, como se dijo, surgen de los hallazgos de los estudios mencionados en los cinco primeros capítulos y de la comprensión que al día de hoy hemos alcanzado los grupos de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia y el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

1. **Construir sobre lo ya construido**, es decir que al elaborar planes, estrategias, programas, se debe contar con los conocimientos y 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.
2. **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, públicas y privadas, que coexisten en Bogotá y que tienen que ver con la primera infancia, y la sociedad civil de que es posible crear un mundo, o, en este caso una ciudad mejor para los niños y 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.
3. **La construcción, implementación y monitoreo de la política debe ser transaccional**, es decir que debe ser el producto de la negociación, la concertación y el diálogo entre sectores públicos y privados (salud, cultura, bienestar, educación, entre otros) e instituciones (SED, SDIS, ICBF, entre otros). 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 hay un compromiso generalizado con su desarrollo y bienestar (Salazar, 2009). Es

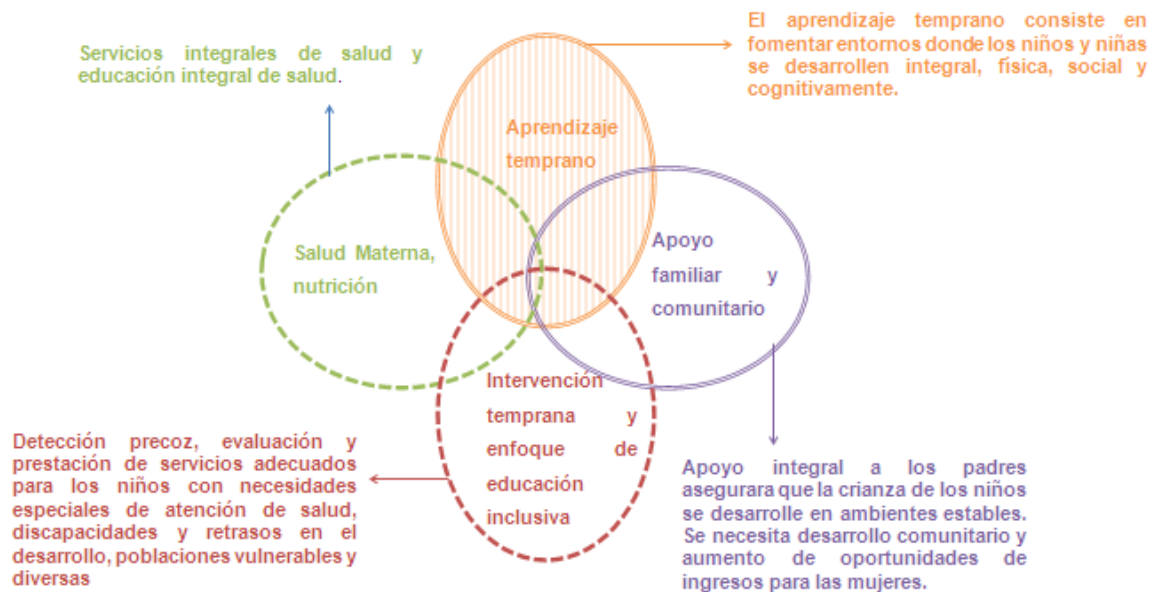
muy importante, además, la armonización de la política distrital con la política nacional de atención a la primera infancia.

4. **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 niñas tendrán el derecho de acceder a servicios de calidad para la primera infancia. Los bienes 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). Teniendo en cuenta esto 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, p. 199). Este enfoque privilegia la concepción de primera infancia como un proceso de aprendizaje permanente y reconoce la importancia de fomentar la coherencia para los niños entre las distintas fases del sistema educativo junto con el aprendizaje que se obtiene fuera de las instituciones formales (OCDE, 2001, p. 199).

5. **Modelo holístico y multidimensional de Intervención.** El diagrama mostrado a continuación, es un modelo para la intervención multidimensional adaptado del documento *Roma Early Childhood Inclusion: Overview Report* (Open Society Foundations, Roma Education Fund y UNICEF, 2012). El objetivo de este tipo de intervención es lograr llevar salud integral, atención y educación a donde están las madres y los niños, es decir, a sus comunidades. Esto se puede lograr de una manera sensible, por ejemplo, mediante los servicios de salud locales y con ayuda de las mismas comunidades y ONG. Solo la participación de las comunidades y la población vulnerable puede garantizar la legitimidad, rendición de cuentas y el éxito de tales

servicios. El modelo propuesto protege la función primordial de las familias en la crianza de los niños. No sólo son los padres los primeros cuidadores y educadores de los niños, sino que también son los más importantes. Es por lo anterior que los servicios estatales y municipales están ahí para apoyar a los padres, no para reemplazarlos. En consecuencia, las intervenciones en la primera infancia deben tener por objetivo apoyar los esfuerzos de los padres para educar a sus hijos.

Un modelo de intervención efectivo debe basarse en el interés único y el gran conocimiento de los padres acerca de sus hijos. Deberá promover actitudes positivas hacia el aprendizaje de los niños y las niñas, proporcionar información de crianza y apoyo a los padres. 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 apoyar el desarrollo y el aprendizaje. Los hombres deben también participar en este modelo de acción comunitaria para los niños pequeños. Ellos pueden y deben desempeñar un papel más activo frente a vida de sus hijos y participar en la comunidad mediante el emprendimiento con el fin de superar la pobreza familiar y la falta de servicios básicos.



Gráfica 6.6. Modelo para la intervención multidimensional adaptado del documento Roma Early Childhood Inclusion.

6. **Separar la política de primera infancia de la política de infancia y adolescencia,** sin perder la visión de que la política para la primera infancia es una parte de un gran engranaje de iniciativas y acciones por la infancia. Esto permite focalizar las acciones y la agenda programática y visibilizar más a este grupo poblacional. El recurso irá directamente dirigido a los niños y niñas, a la formación y contratación de profesionales y equipo técnico especializado, entre otros aspectos.

Seguir esta recomendación, permite que al hacer seguimiento, monitoreo y evaluación de impacto de los planes y estrategias implementadas, se conozca de manera desagregada los efectos que se tienen en este grupo de edad y así tomar las mejores decisiones para favorecer a la primera infancia bogotana.

7. **Considerar el período de la primera infancia desde el momento de la gestación hasta los 8 años.** Es decir que se debe incluir en la política, de manera completa, la etapa de gestación, el parto y la primera infancia hasta los 8 años.

La etapa de la gestación es considerada de gran importancia por cuanto es, en este periodo de la vida, que se generan 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 afectarán su vida posterior. La política debe generar, por parte de los organismos de salud y educación fundamentalmente, programas y estrategias específicos para garantizar que tanto la gestación como el parto se den en las mejores condiciones de atención, en las que se incluya estrategias de formación a la madre, padre y otros adultos (educación prenatal), en la estimulación adecuada, y en el cuidado que el recién nacido y el niño pequeño requerirá 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, pues se sabe que una madre que conoce y comprende la importancia de lactar a su hijo es una madre que llevará a cabo esta práctica por lo menos los seis 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 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 mujeres en embarazo, 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 5 y los 8 años. Esta es una etapa significativa de transición en los niños: el paso del hogar a diferentes modalidades de AIFI y educación inicial 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 manejado de la manera más 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– es incluir la etapa de transición como marco de acción. Este es el caso de Paraguay y Nicaragua. Por otro lado, países como Chile, que originalmente no contempló este período 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 las transiciones exitosas 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. Además, extender la edad de primera infancia hasta los 8 años invita a que se tenga, y se prolongue, un enfoque sistémico e integral del desarrollo y una visión holística de los niños y las niñas lo que facilitaría, entre otros aspectos, la construcción de currículos integrados diseñados por las maestras de la SDIS y las de la SED, los equipos técnicos de las dos entidades, los niños y sus familias, 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.

Lo anterior, posibilitaría la construcción social de escenarios educativos que coloquen al niño y a la niña en el centro y que favorezcan, de manera articulada, la construcción social de diferentes tipos de saberes que conforman el acervo cultural de la humanidad y que se deben poner a disposición de los más pequeños.

El Distrito Capital cuenta con un terreno abonado para ampliar 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, muy importante, la SED y SDIS publican los lineamientos curriculares y pedagógicos para la primera infancia. La SED, por su parte, formula en el 2013, el proyecto 901 Prejardín, jardín y transición: Preescolar de calidad en el sistema educativo oficial, y desde hace unos años 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 infraestructura de jardines infantiles⁵ (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).

Desde la lectura de este párrafo, surgen 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 cinco años, cuando cumple 6, 7 y 8 años, ya no necesita “la exploración de procesos pedagógicos a través de la lúdica”?

⁵ Reglamentación conjunta SED y SDIS sobre las instituciones que presten simultáneamente el servicio de educación inicial desde el enfoque de atención integral a la primera infancia-AIPI- y el servicio de educación preescolar en el Distrito Capital (

- ¿Será que los niños y niñas menores de cinco 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 necesidades de los niños y las niñas?

Si extendemos la edad de lo que contempla la política pública como *primera infancia*, podríamos diseñar mejores estrategias para asegurar la transición o el paso del hogar a las diferentes modalidades de la AIFI, 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 mal-estares para todos y para todas.

8. **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 que este accediendo a servicios para la primera infancia debe estar accediendo a servicios de baja calidad. Es necesario encontrar un 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, impactan de manera decisiva su desarrollo. 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 y será a través de este impacto, que en un futuro se puedan ver beneficios para la economía y la sociedad en general. Se debe recordar que 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 la protección de los derechos. Elementos que aunque aparecen en la política actual, no han logrado cerrar la brecha existente entre lo que dice la política 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 (SED, SDIS, ICBF, oferta privada), cumplen con este requisito?

¿Si no lo cumplen, en cuánto tiempo será posible alcanzarlo? ¿Se dispone de voluntad política y destinación de presupuesto para hacerlo? ¿Este estándar se formula a partir del conocimiento de nuestra realidad o de estándares internacionales?

Entendemos que los estándares son una meta para alcanzar pero estos 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 de la 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 quiere decir 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 así procesos educativos de alta calidad.

Pero, 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, de manera gradual, llegar a 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 estándares relacionados con el talento humano, vemos una desproporción gigante que muestra que lo central se ubica en la infraestructura y no en la propuesta educativa y en las personas que están comprometidas con ella.

9. **Creación de un sistema de monitoreo y seguimiento de los servicios dirigidos a los niños, niñas y a sus familias.** Esto implica la construcción de indicadores unificados que respondan a criterios objetivos, a parámetros internacionales pero también a realidades existentes. Aunque conocemos la existencia de los estándares técnicos de la calidad en las áreas de procesos pedagógicos, ambientes para la educación inicial, nutrición y salubridad, talento humano y procesos administrativos y del instrumento conjunto de verificación, creemos que los estándares deben ser revisados, para que le den un papel preponderante las propuestas educativas, la calidad de las relaciones e interacciones y las prácticas sociales, culturales y pedagógicas que circulan en estos espacios. Se sugiere que las personas que realicen los seguimientos sean personas expertas en los 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, sistemas como el SIRBE (Sistema de Registro de Beneficiarios 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.

10. **La familia, la primera educadora:** Se debe entender que el rol de la familia es muy importante ya que ésta es el primer espacio educativo de los niños y las niñas. Se debe 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 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 el desarrollo de los niños y niñas y en sus oportunidades de vida determinando sus expectativas de éxito en el futuro. Si un niño crece en situación de pobreza y vulnerabilidad, esto tendrá un impacto negativo en su presente y en su futuro. La manera como los padres y/o cuidadores interactúan con los niños día a día, 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 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).

No sólo es la familia (incluyendo las diferentes formas de familias que se han configurado en Bogotá) la primera cuidadora y educadora de los niños, sino que 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 para con los niños y las niñas.

Es por lo anterior que los servicios gubernamentales están ahí para apoyarla, no para reemplazarla. En consecuencia, las intervenciones en la primera infancia deben tener por objetivo principal apoyar los esfuerzos de la familia para educar a los niños y niñas. Además recomendamos que se reglamente la ampliación de las licencias de maternidad, compartidas con el padre, y velar por su cumplimiento como mínimo en las instituciones y organizaciones de la administración pública del Distrito Capital.

También es importante reflexionar sobre el papel de la institución de educación inicial con relación a la familia, por cuanto los aportes que pueden hacerse recíprocamente son muchos. Unos y otros tienen grandes fortalezas que es preciso recoger y compartir, generando 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.

- 11. La gestión como factor de éxito en la implementación de la política.** 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 de hacer un pago adicional del 10% sobre algunos impuestos, que lleva más o menos 12 años de implementación. Esta propuesta se ha debilitado últimamente tal vez porque la ciudadanía no conoce programas específicos en los que sus aportes contribuyen de manera importante al logro de metas sociales o porque no se le ha informado sobre los resultados alcanzados.

Hacer una campaña masiva e impactante alrededor de la primera infancia, tal vez permitiera conseguir fondos económicos para programas específicos.

Está comprobado que las alianzas con sectores públicos y privados no sólo a nivel distrital sino nacional e internacional, permite la consecución de distintos tipos de recursos para el logro de los objetivos de los programas. Aportes técnicos y económicos como los hechos por Unicef, Unesco, Save the Children y otras entidades y organismos se consideran muy importantes y valiosos.

Varios de los proyectos de inversión social del Distrito se han financiado a través de alianzas con la Nación, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales. De hecho, la coordinación y las alianzas tuvieron cada vez mayor importancia en la ciudad para hacer más efectivos los programas y impulsar y focalizar recursos. Aunque los montos aportados a través de las ONG y los organismos internacionales pueden no ser suficientes y/o cuantiosos, en relación con las necesidades del Distrito, se valoraron positivamente ante todo porque fueron 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, con los cuales se ha conseguido que las cajas de compensación 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.

12. Aumento de la inversión pública. No solo para infraestructura física, sino para la contratación y capacitación del recurso humano que trabajará prestando los servicios para la primera infancia. Este recurso humano, debe cumplir con los estándares dispuestos en el documento antes mencionado.

Para la cualificación de ese talento humano es necesario implementar programas de formación permanente, no solo para los maestros y maestras sino para todo el personal que trabaja con la población infantil. El gobierno debe proveer recursos financieros que

soporten la profesionalización y construyan incentivos más fuertes para la gente que trabaje en este tipo de servicios, como por ejemplo salarios más altos para alcanzar mayores niveles de profesionalización en los 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, para 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 mejoría 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, co-financie la profesionalización de aquellos que trabajan con menores de 8 años en el Distrito.

13. Educación inclusiva y política pública Como se mencionó antes en este documento, para que haya una verdadera educación inclusiva debe haber políticas, prácticas y culturas inclusivas. Deben buscarse mecanismos que aseguren y promuevan la transformación de las culturas escolares hacia culturas inclusivas. Solo de esta manera obtendremos verdaderas prácticas de inclusión, donde todos y todas crezcan aprendan y disfruten de la diversidad étnica, lingüística, racial, cultural, entre otras diferencias.

14. Gobernanza fuerte. Aunque se reconoce que la infancia forma parte de las políticas nacionales, se hace necesario que la infancia siga ocupando un lugar importante en los grandes y vitales temas nacionales, porque las estadísticas muestran aún muchas necesidades insatisfechas de niños y niñas menores de cinco 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 a los niños y a sus familias directa e indirectamente, incluyendo, por ejemplo, políticas en salud, educación, ayuda social, bienestar, trabajo y políticas 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 la construcción e implementación de las mismas y además coordinar la oferta de servicios y apoyos a nivel local, en temas de construcción e integración 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 donde las políticas de cuidado infantil y de primera infancia están integradas mediante una autoridad (llámese ministerio, agencia o secretaria), 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 en términos por lo menos de cobertura. Sin embargo se entiende que esta meta no es suficiente, por lo cual se exige generar los mecanismos que busquen y controlen la calidad. En Bogotá, a través del tiempo, se han 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 instancias que actualmente existen y que valdría la pena profundizar en ellas con el fin de articularlas con las prioridades de la política de atención a la primera infancia:

- **Consejo Distrital de Política Social** como 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 a 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 los cuales se disminuye los tiempos de institucionalización y aumentan 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
- **Consejos Locales de Discapacidad**, los cuales 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** 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, todas comprometidas con el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes. Es el encargado de asistir técnicamente al **Comité Distrital de Política Social** en sus funciones consultivas relacionadas con el análisis, definición de agendas conjuntas, construcción de conceptos y generación de recomendaciones en cuanto a la formulación, implementación y evaluación de la Política Distrital de Infancia y Adolescencia.
- **Consejos tutelares de los derechos de los niños y las niñas**, son una forma de participación, concertación, control social y vigilancia a través de acciones solidarias de la familia, la sociedad y las autoridades e instituciones locales. Estos consejos tutelares de los derechos de los niños y las niñas existen en toda

comunidad, sea barrio, vereda, corregimiento, unidades de planeación zonal en cada localidad, y en el Distrito Capital. Estos, forman parte de los consejos de política distrital y de los consejos locales de política social, logrando así una incidencia directa que permite que el tema de la niñez esté siendo posicionado por la misma comunidad en las localidades.

15. 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 incentiven la misma. 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 muestra la investigación realizada en 14 países de la Unión Europea, relacionada con el talento humano y las condiciones que rodean su trabajo.

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. Cada vez más desde perspectivas internacionales, nacionales y distritales se reconoce la importancia del diálogo entre 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 y que respondan a interrogantes o preguntas de investigación construidas a partir de los lineamientos de la política. Por ejemplo en esa agenda de investigación se podría plantear una línea interesada por el tema de la educación inclusiva y la atención diferencial: la comunicación intercultural, las maneras en las que los centros infantiles abordan el tema de la diversidad, entre otros aspectos.

- Otra línea de investigación podría interesarse en evaluar el impacto de los programas de formación de educadores iniciales (maestras) en servicio, o de programas de intervención institucionales, familiares y comunitarios. Como se sabe, la evaluación de impacto brinda información muy importante para tomar decisiones sobre la inversión pública y sobre 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 sobre los fenómenos y a la transformación de las realidades, incluyendo las transformaciones de las prácticas, de las creencias y representaciones sociales de los adultos y los niños y niñas.
- Involucrar a los agentes educativos en las investigaciones (maestros/as, familias, comunidades, niños y niñas). En la medida 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 que formulen preguntas que quieran resolver a través de procesos de investigación, se va a fomentar que, en lugar de partir de creencias preestablecidas o prejuicios o generalizaciones apresuradas, partan 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.

16. La política pública debe tener como eje transversal un programa de difusión de largo alcance, que brinde información y que promueva la concientización y la participación social alrededor de las temáticas relacionadas con la primera infancia. Un programa de difusión de largo alcance debe asegurarse 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 AIPI y de educación inicial, para nuestros niños y niñas menores de ocho 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 administración anterior. Consideramos que utilizar medios de difusión los medios masivos de comunicación y otras formas innovadoras permitiría lograr la meta de Bogotá: *Todos y todas por la primera infancia.*

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, que cuenta con una perspectiva muy acorde con presupuestos actuales y renovadores de Educación Inicial y de atención integral y que fue escrito con el espíritu de llegar a algunos consensos (para empezar, entre las dos secretarías que lo concibieron) y, que por eso mismo, tiene un carácter dinámico y de mejoramiento permanente.

Para darle continuidad a este importante documento, profundizar sobre sus diferentes componentes, precisar y ampliar algunos aspectos, recomendamos hacer una edición periódica en la cual 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 reflexión 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 y 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 a participar y ser escuchados, se recomienda tener en cuenta sus voces.

A continuación presentamos 4 ejemplos que podrían ser considerados como ejes temáticos de una serie que podría titularse *Reflexiones sobre los Lineamientos*:

1. **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, pero no es clara la manera en que los pilares entran en acción con la integralidad de las dimensiones y viceversa. Además se incluyen los ‘ejes de trabajo’ como una tercera categoría que complejiza la comprensión sobre la forma en que 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 más 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 dimensiones, presentadas tradicionalmente por separado, deben verse y potenciarse integradas invocando una visión sintética y sistémica.

Por otra parte, 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.

2. **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 sólo 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, llega a habitar una ciudad, un pueblo o una zona rural. Se dan en los múltiples intercambios comunicativos que sostiene con las personas, 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 aprendan la lengua que ellos comparten, y a partir de los usos de ella, que lleguen a construir la cosmovisión que ellos 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, que tienen que ver con los diversos lenguajes artísticos: música, dibujo, pintura, danza, dramaturgia, literatura, entre otros.

En lo que respecta al *desarrollo social*, no se cuestiona que cuando los niños adquieren la lengua materna en los contextos comunicativos, naturales de uso y, en especial, durante los ocho 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 lo cual 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. Ellos 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 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 que ocurren en sus contextos de socialización e identifican los aspectos fono-prosódicos 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; es decir, el bebé se siente protegido, reconocido y escuchado, pues desde el nacimiento siente que es querido y acompañado por la musicalidad del lenguaje que va con estados emocionales del cuidador que el niño lee desde el momento de su llegada al mundo. Estas sensaciones contribuyen en la construcción del menor como un ser emocional que experimenta estados de pertenencia y participación: su voz, aunque sin palabras, es escuchada (Cabrejo-Parra, 2003). 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 una relación 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, semántica 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, permitiéndoles analizar, juzgar, revisar, en fin, permitiéndoles 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.

Claro está que el desarrollo del pensamiento reflexivo tiene mucho que ver con los procesos educativos y las oportunidades que han tenido los menores de seis 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.

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.

3. **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 el ser ciudadano surge de manera espontánea al entrar en relación con los otros y que no requiere por tanto

mayor reflexión. La característica central del ejercicio de la ciudadanía radica en la capacidad de reflexionar.

Cada una de las actividades que se dan al interior de los escenarios de educación inicial son los espacios propicios para formar en ciudadanía y participación, pues al parecer se tiene el imaginario que esto se enseña en un espacio “aparte y especializado” donde 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 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, donde se hace el ejercicio de convivencia, respetando el turno, por ejemplo, en una fila.

Esto solo es posible en una cultura que acepta, con convicción, que el niño y la niña son sujetos ciudadanos. Entender qué significa ciudadanía en la primera infancia, implica, por ejemplo, favorecer la participación de los niños y 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, por ejemplo, concejos infantiles, foros desde la infancia, asambleas de niños y niñas, lo que 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, etc., pues a partir de esto surge un aprendizaje colaborativo desde los niños y niñas. Es vital construir espacios que generen confianza, donde 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.

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, en todas las rutinas cotidianas crear espacios de participación para la infancia, donde los niños tengan la oportunidad de dialogar, comunicarse, de 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 muestren sus preguntas, necesidades, temores, gustos, sueños, alegrías, qué los hace llorar, suspirar, sonreír. Ello debe ser leído por todos, especialmente por los padres de familia para que vean las capacidades argumentativas, lógicas, de inferencia que los niños pueden hacer, lo cual va generando un cambio de mirada hacia los niños y generar 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 la actitud de éstos últimos.

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 se les concientiza que han llegado a la vida por algo, para construir y hacer cosas con lo cual 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 y que sea una 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.

- 4. 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 a través de los primeros grados de su educación formal - y más allá de éstos -, 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 sentimientos de seguridad, capaces de controlar sus emociones, de generar fuertes vínculos con la familia y de participar con su comunidad en actividades y proyectos.

Todo lo anterior lo logran explorando, pensando y preguntándose sobre todo tipo de fenómenos, planteándose "grandes ideas" y proyectos, que los implican integralmente y orientan 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, donde todos se necesitan y se apoyan mutuamente. Esto implica, ante todo, apertura de parte 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 y 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 solamente 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**. Estos, finalmente 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 un 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 un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones y criterios a nivel distrital que habiliten y apoyen el quehacer diario del centro educativo (llámese jardín infantil, hogar infantil, establecimiento educativo público o privado, centro de desarrollo infantil, etc.) conectado con las realidades y los desafíos locales en el marco de una mirada abierta a la sociedad nacional en su conjunto y al mundo, lo cual implica:

- Establecer unos parámetros que orienten el desarrollo de otros documentos curriculares como los programas y planes de estudio de cada institución y de cada modalidad de atención, que incluye: el desarrollo físico, motor, social y emocional de los niños , aprendizaje de la lengua materna, la cognición y el conocimiento general, a través de áreas temáticas, como la ciencia, las matemáticas, otros idiomas, alfabetización en el amplio sentido de reconocimiento de códigos diversos, 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 de niñas y niños como un todo integrado así como objetivos de justicia, cohesión e inclusión social;
- Buscar efectivamente incluir a niñas y niños de diversas procedencias étnicas, culturales y socioeconómicas, promoviendo procesos de socialización y ambientes de aprendizajes 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 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, 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 entonces 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 de grupos de investigación o de expertos, para que de manera cooperativa construyan currículos integrados, que sean 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 y por lo tanto deben ser tenidos en cuenta al igual que a sus familias.

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, al que le es inherente su organización alrededor de los niños y las niñas y llegar hasta los ambientes donde están: el hogar, el barrio, los centros de atención en salud, los jardines infantiles, los centros comunitarios, los espacios de recreación (ver gráfica 7).



Gráfica 6.7. Escenario de la AIPI en el Distrito Capital.

Recordemos que en Bogotá coexisten modalidades institucionales AIPI del ICBF, SDIS y de la SED: hogares comunitarios (tradicionales, agrupados y múltiples), hogares infantiles (incluyen los cofinanciados por fundaciones o por ONG), CDI, Lactantes y Prescolares,

jardines sociales (en concesión a cajas de compensación), salas amigas de la familia lactante (en jardines infantiles y ámbitos empresariales laborales), jardines infantiles, colegios.

Dentro de las modalidades familiares del ICBF y de la SDIS encontramos: FAMI (operación 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. 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 diseñadas para niños y niñas entre 0 y 6 años y algunas hasta los 8 años, puesto que están pensadas 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 segmentándolas en dos franjas de edad.

Recomendaciones para AIPI de 0 a 3 años en modalidades familiares y comunitarias

Fortalecer los programas que se dirigen a las educación de las familias, por ejemplo, programas como Educa a tu Hijo de Cuba, muestra maneras efectivas, organizadas y sistemáticas en la formulación e implementación de programas dirigidos a las familias y a las madres gestantes. Este programa reconoce las experiencias de las familias de la

comunidad con el fin de promover ambientes educativos y protectores de la primera infancia, con un enfoque intersectorial y comunitario. Algunos programas que han sido exitosas en diferentes lugares del mundo y que se enfocan en el trabajo conjunto con las familias, son los siguientes:

- **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.

- **Caribe. Agentes Educativos Itinerantes** Este programa busca capacitar a líderes comunitarias (madres voluntarias y jóvenes) en aspectos relacionados con la educación y cuidado de la primera infancia para que visiten hogares de poblaciones rurales o alejados de las grandes ciudades, y a su vez 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 programa creado para el trabajo con niños entre dos y cinco años. Realiza talleres con los niños y las niñas, las familias y la comunidad e incluye programas radiales en una emisora local, que es 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 dos y los cinco años de edad. Funcionan en la época de la cosecha, tres o cuatro 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), municipalidades, organizaciones comunitarias, organizaciones no gubernamentales y otros organismos.

- **Australia. Playgroups.** Este programa se organiza en dos modalidades: *community playgroups* y *supported playgroups*. La primera consiste en sesiones informales en donde los participantes: las madres, padres, abuelos, cuidadores, niños y bebés se reúnen en un ambiente acogedor, organizado y administrado por ellos y los niños y las niñas pueden elegir entre una amplia gama de actividades que incluyen la música, el

canto, el juego, actividades artísticas y salidas pedagógicas. Algunas características son:

- Se realizan 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.
- **Africa. 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. Programa de Educación Inicial en el Hogar.** Este programa es de tipo educativo no formal e innovador que atiende niños y niñas menores de seis años. Brinda la oportunidad a las madres animadoras 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 comportamiento 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, quienes son las responsables del desarrollo del programa y asisten a los seminarios de capacitación.
 - 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 seis 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, dirigido por madres líderes escogidas por los aldeanos. Las madres líderes 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 para las mujeres embarazadas y familias con bebés y niños pequeños hasta los tres años, de bajos ingresos. Los objetivos de este programa son promover la salud prenatal en las mujeres embarazadas, mejorar el desarrollo de los niños de cero a tres años y promover el funcionamiento familiar saludable, todos a través de la educación. Los servicios que el programa proporciona incluyen: servicios de 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 servicios de cuidado infantil de alta calidad.
- **Bogotá. Proyecto ReCreo** Proyecto mediante el cual se desarrollaron propuestas metodológicas y pedagógicas desarrolladas con las familias, niños y niñas afectados por el conflicto armado colombiano residentes en Bogotá. Se involucraron 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 con perspectiva diferencial para niños, niñas y sus familias afectados por conflicto armado, que sean eficaces frente a la problemática y capaces de transformar positivamente la vida de la población infantil y sus familias.

- **Bogotá. Canasta Nutritiva Para Niños, Niñas y Adolescentes.** Concerta con los tenderos de barrio el acceso y la difusión de dos combos nutricionales”.

- **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 I nivel de atención, con la dirección y rectoría de la Secretaria Distrital de salud. El programa se fundamenta en la Atención Primaria Integral en Salud (APIS). Busca organizar servicios con énfasis en la promoción, 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 con las familias, están orientadas a mejorar sus condiciones de vida y a fortalecer el ejercicio de sus derechos. Algunos de sus componente son:
 - Acerca los servicios de salud a las familias más vulnerables de la ciudad
 - Organiza de forma integrada la respuesta sectorial y hace énfasis en la promoción, prevención y manejo integrado de las condiciones de vida de las personas, las familias y su entorno
 - Realiza acciones de información, educación, comunicación y canalización a programas sociales y de salud y hace verificación 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 la promoción, prevención y protección integral de los derechos de las personas víctimas y sus familias, de delitos sexuales y violencia intrafamiliar; también, es responsable de la atención de los niños y niñas y sus familias víctimas de violencia intrafamiliar y explotación sexual garantiza el acceso a la justicia familiar 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 los métodos y procedimientos para la operación de los programas, proyectos y servicios.

- **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 AIPI 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 educadora 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. Algunas experiencias significativas son:

- **Colombia. Buen Comienzo (Medellín):** 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/as en su propio desarrollo; desarrollo de competencias para la vida, y experiencias desde expresiones del arte, la palabra y el juego.

- **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.

- **Colombia. Programa saberes (Cali).** 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 desfilar 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.
- **Varios países. Programas radiales y televisivos.** Varios países han implementado estrategias que usan los medios masivos de comunicación para difundir información acerca del cuidado y educación de la primera infancia. Algunos ejemplos son:
- **Programa Televisivo Educativo: “Verde Manzana Magazin 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.

- **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.
- **El Programa de *PSA-on-the-Air*,** titulado *Familyang 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.
- **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.
- **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.

- **Proyecto Trabajando Juntos.** “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.

- **El 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.

Las recomendaciones que presentamos a partir de ejemplos de experiencias y programas reconocidos nos conducen a plantear algunos aspectos que pueden tenerse en cuenta para garantizar la atención integral a la primera infancia en el contexto bogotano:

- a) La Implementación de modalidades mixtas, que aticulen 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.

- b) 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.
- c) 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.
- d) 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 Hobis empresariales del ICBF.

- e) 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.

- f) Abrir los grados de prejardín 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 AL MODELO PEDAGÓGICO Y A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Los niños y las niñas, desde su nacimiento, 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 auto-estima, 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, se aprecia en la realidad, 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 e 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 separarla 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 tres años y medio con su mamá⁶:

Mama: Hijo, está bien, ahora come.

Hijo: Este pulpo no es de verdad, ¿no?

M: No

⁶ Esta transcripción es de un video disponible en youtube, en el siguiente enlace:
<http://youtu.be/djwbxUV-uMo>

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: Esta en la pescadería

H: ¿Un hombre lo corto? ¿Así? (El niño simula estar cortando algo)

M: Si, lo corto

H: ¿Por qué?

M: Para que podamos comerlo, sino 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 si

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: Esta 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?

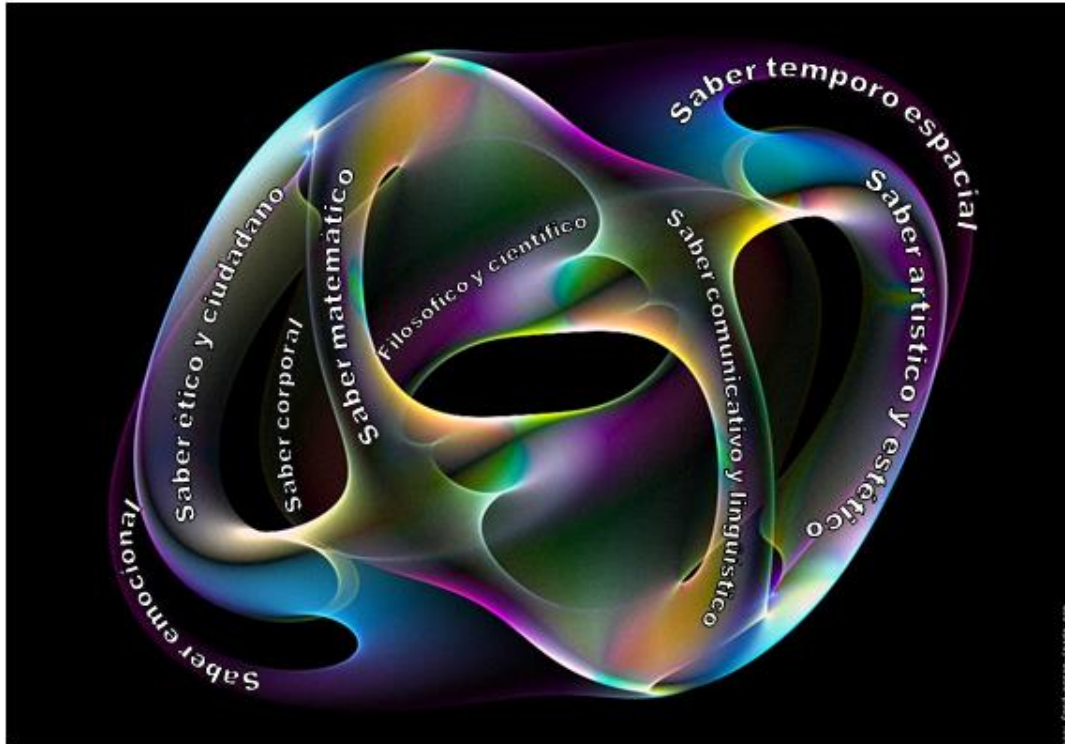
H: Esta bien

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 favorezcan, 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, etcétera.
- 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, pensamiento estratégico, formular representar y resolver problemas relacionados con la cantidad, con el volumen, con las formas y 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 a continuación 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 tiene los diferentes entornos y las oportunidades que éstos le brindan para su desarrollo.



Gráfica 6.8. Redes relacionales para el aprendizaje y el desarrollo.

Esta nueva comprensión del aprendizaje y el desarrollo como redes de relaciones, invita al diseño de currículos integrados que, por ejemplo, a través de pedagogías basadas en solución de problemas o en tópicos generativos se diseñen a partir de las preguntas, de los intereses y necesidades de los niños y las niñas, formulen experiencias significativas en las que estén involucrados los diferentes tipos de pensamiento y se les brinden oportunidades para aprender.

* *
*

Referencias bibliográficas

- Abbott-Shim, M., Lambert, R. y McCarty, F. (2003). 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, Belgica: Eurydice. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098ES.pdf
- 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/PoliticadelInfancia.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 23 de 2009). *Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad para los Servicios de Educación Inicial en Bogotá*.

Versión 1. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://primerainfancialac.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

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *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*. Bogotá D.C. Recuperado de: 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/PL-AN-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%20Transiccion.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Informe de rendición de cuentas 2012*: Bogotá D.C.
Recuperado de: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECRETARIA_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
- 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.
- 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
- 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, 93-105.

- 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
- 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. (2013). *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., Kotliarenco, 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. (2013). El aprendizaje se inicia temprano. *Espacio para la Infancia*, 39 Autor: La Haya, Países Bajos.
- 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). *Index 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), 113-131.
- 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. (2003). "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.
- 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

- 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*, vol. 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. (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 Nacional para la Niñez y Adolescencia (CNNA), Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Plan International 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(3).
- 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 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.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- 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=31450>
- 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.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-304202_109.pdf
- Constán, 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.
- 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/CHNgmrpap06.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/MProyeccionesMunicipaleseda dsexo.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
- Deaño, M. (2001). 5. La intervención cognitiva. Recuperado de: http://webs.uvigo.es/psicologiadaeducacion/investigacion/intervencion_cognitiva.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.
- Early Childhood Development Working Group (WGECD). (2013). *Early Childhood Development in Malawi*. Recuperado de: 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 de la *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://primerainfancialac.org/publicaciones/all/thumbnails/5-Atencion-y-educaci-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, 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.
- Flórez-Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- 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://primerainfancialac.org/docs/4/Recursos-ad-modulo-4/4.%20DOCUMENTO%20%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%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/473/8.%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
- 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>
- 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. (2013). *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 International 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/idocs/F8/FDO22222/mejor_educacion.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBFa). (1993). *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 (ICBFb). (1993). *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). (2006a). *Lineamientos Técnicos Modalidades Hogares Infantiles -Lactantes y Preescolares*: Bogotá D.C.

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/Resolucion637de2006LineamientoHogaresInfantiles.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2008). *Lineamiento Técnico para la Garantía del Derecho al Desarrollo Integral en la Primera Infancia Artículo 29-Ley 1098 de 2006*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/LineamientoTecnicoParaLaGarantiaDelDerechoalDesarrollooct16de2009.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). (2010b). *Lineamientos Técnico Administrativos y Estándares del Programa de Alimentación Escolar (PAE)*: Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325238_archivo_pdf_lineamientos_tecnicos.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 Estrategia 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%C3%A1ndares%20de%20Calidad%20para%20Modalidades%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20v1.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Estrategia de Cero a Siempre. (2012). *Anexo técnico para orientar la prestación de servicios de educación inicial en el marco de una atención integral (segunda versión): Modalidad Familiar*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Beneficiarios/PrimeraInfancia/InfodInteres/ANEXOTECNICO-ModalidadFamiliar.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Estrategia de Cero a Siempre. (2012). *Anexo técnico para orientar la prestación de servicios en Centros de Desarrollo Infantil: Modalidad Institucional*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/AnexoTecnico-Contratacion-PrimeraInfanciav2.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y Estrategia 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). (2012). *Lineamiento técnico para garantizar los derechos a los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/LM2.MPM5.P1%20Lineamientos%20Tecnico%20para%20Garantizar%20los%20Derech.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, 153-167.
- 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
- 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

- 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/PrimerInfancia.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 (39), 7-22. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2488>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Cap. 3: “Estrategias de guía”. Barcelona: Paidós, 31-54. Recuperado de:
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. (2003). *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 Secretaria de Educação 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

- 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. (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
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Lineamientos de Política Pública para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*: Bogotá D.C. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.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
- 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.mineduccion.gov.co/1621/articles-184841_archivo_pdf.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.mineduccion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf
- Ministerio de Educación de la República de Colombia (MEN). (2013). *Plan de Atención Integral*: Bogotá D.C. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178036.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 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
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- 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 Vol. 52, No. 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 (FPAA)-Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Eds.). *Movilización 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 de la *Revista Iberoamericana de Educación, Número 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
- Ocampo, A. (2008). Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización. En *Nueva sociedad*, No. 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.
- 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
- 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/0015/001588/158893s.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-Canadá. 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 De finitivo](http://www.academia.edu/4182294/Las_Tensiones_de_la_Educacion_Inclusiva_De_finitivo)
- Pabón, R. (2011). *La inclusión educativa, ¿utopía o realidad?* Recuperado de: 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
- 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.
- Piaget, J. (1972). *La toma de conciencia*. Morata: Madrid.
- 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.
- Research Center for Child and Adolescent Development and Education. (s.f). Framework and mechanisms of early childhood education in Japan. En *Early Childhood Education Handbook*. Ochanomizu University: Japón.
- Romero, S., Salinas, L. (2005). Sistematización de Experiencias de Cuidado Infantil Temprano. En *Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia N°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/SchweinhartESPxp.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
- 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). (2013). *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
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2013a). *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
- 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
- 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/Serviciosonline/Gesti%C3%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). (2013). *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/497INFANCIA YADOLESCENCIA-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

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 (2012) *Lineamientos de Acción y Coordinación*. Autor: Santiago de Chile.
- 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., Sheraizina, 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., Opertti, R., Amadio, M. (2013). *Porqué 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. En *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. (2013). *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 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 (AEPI). 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 (AEPI). 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 (AEPI): 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/
- 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://primerainfancialac.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. En *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. En *Movilización por la primera infancia: memorias*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Fondo para el Ambiente: Bogotá D.C.
- Van der Laat, 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. En *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_358881.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., Birhuett, 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 (13). Recuperado de: <http://primerainfancialac.org/documentos/all/documentos/pdf/2.1-ECD-prog-no-formales-Young-&-Fujimoto-2004.pdf>
- Zero to Three. (2013). Sitio web del *Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers and Families*. Recuperado de: 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>

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



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

	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

OBJETIVOS	4
1. CONCEPCIONES	6
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
2. METODOLOGÍAS	16
2.1. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	16
2.2. PROYECTO PEDAGÓGICO	18
2.3. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	19
3. PRÁCTICAS	21
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

4. CONTEXTO	34
4.1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL	34
4.2. CONTEXTO LEGAL Y POLÍTICO	36
5. RECURSOS	38
5.1. RECURSOS FÍSICOS	38
5.2. AMBIENTE	39
5.3. GESTIÓN DE RECURSOS	41
5.4. TALENTO HUMANO	42
6. RELACIONES	44

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

A	Documentos donde se encuentren consignadas ideas sobre el desarrollo del niño o niña en su primera infancia, sus aspectos y dimensiones
Doc	
B	Instrumentos de observación que den cuenta del proceso del desarrollo del niño o niña
Doc	
C	Instrumentos de medición que den cuenta del proceso del desarrollo del niño o niña
Doc	
D	Documentos donde se identifique el tipo de contenidos o posibles actividades a realizar con el niño o niña
Doc	
E	Documentos de jornadas de reflexión de maestros sobre diversos temas del desarrollo infantil
Doc	
F	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
Doc	

G	Informes a las familias de los resultados de la evaluación del desarrollo infantil
Doc	

ESPACIO PARA EJEMPLOS	

1.3. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

A	Documentos donde se identifiquen metas del proceso de enseñanza y aprendizaje
Doc	
B	Documentos donde se identifiquen métodos específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje
Doc	
C	Documentos donde se identifiquen ideas explícitas sobre el papel del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje
Doc	
D	Documentos donde se identifiquen prácticas sugeridas para la valoración/evaluación
Doc	

ESPACIO PARA EJEMPLOS

1.4. Concepciones sobre la atención integral

A	Documentos donde se mencionen definiciones de la atención integral a niños y niñas
Doc	
B	Documentos donde se den las directrices para la atención integral de niños y niñas
Doc	

1.5. Concepciones sobre los derechos de los niños y las niñas

A	Documentos donde se identifique la perspectiva de derecho en la educación inicial
Doc	
B	Documentos donde se hagan explícitas las acciones que deben realizarse para garantizar los derechos de los niños y las niñas
Doc	
C	Documentos donde se hagan explícitas las actividades de formación sobre los derechos de los niños y las niñas
Doc	
D	Documentos donde se mencione acciones con la familia para garantizar los derechos de los niños y las niñas
Doc	
E	Materiales (folletos, carteleras, plegables, etc.) con función informativa o de promoción de los derechos de los niños y las niñas
Doc	

ESPACIO PARA EJEMPLOS

B	Documentos donde aparezcan consignadas las ideas o lineamientos sobre las funciones que debe cumplir la institución de educación inicial
Doc	

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

A	Documentos, secciones o apartes que describan la propuesta curricular
Doc	
B	Documentos, secciones o apartes que mencionen una programación o planeación curricular (rúbricas p.e.)
Doc	
C	Documentos que mencionen teorías o concepciones asociadas a la construcción del currículo
Doc	
D	Documentos que mencionen la participación de las familias en la construcción del currículo
Doc	
E	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

3.4. Interacciones

A	Documentos con planteamientos sobre interacciones que promueven el <i>desarrollo</i> y el aprendizaje del niño o niña en su primera infancia
Doc	
B	Documentos donde se plantee el trabajo con grupos pequeños
Doc	

3.5. Estrategias didácticas

A	Documentos donde se encuentren consignadas estrategias para el trabajo pedagógico con los niños y las niñas (rincones, juego, pedagogía por proyecto, pedagogía basada en solución de problemas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo, etc.)
Doc	

ESPACIO PARA EJEMPLOS

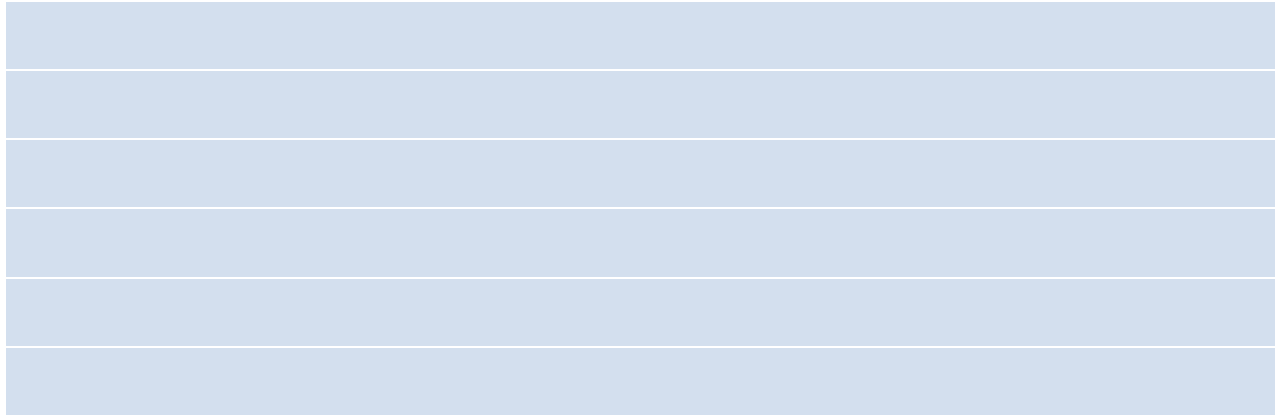
ESPACIO PARA EJEMPLOS

Area for examples with horizontal lines.

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.

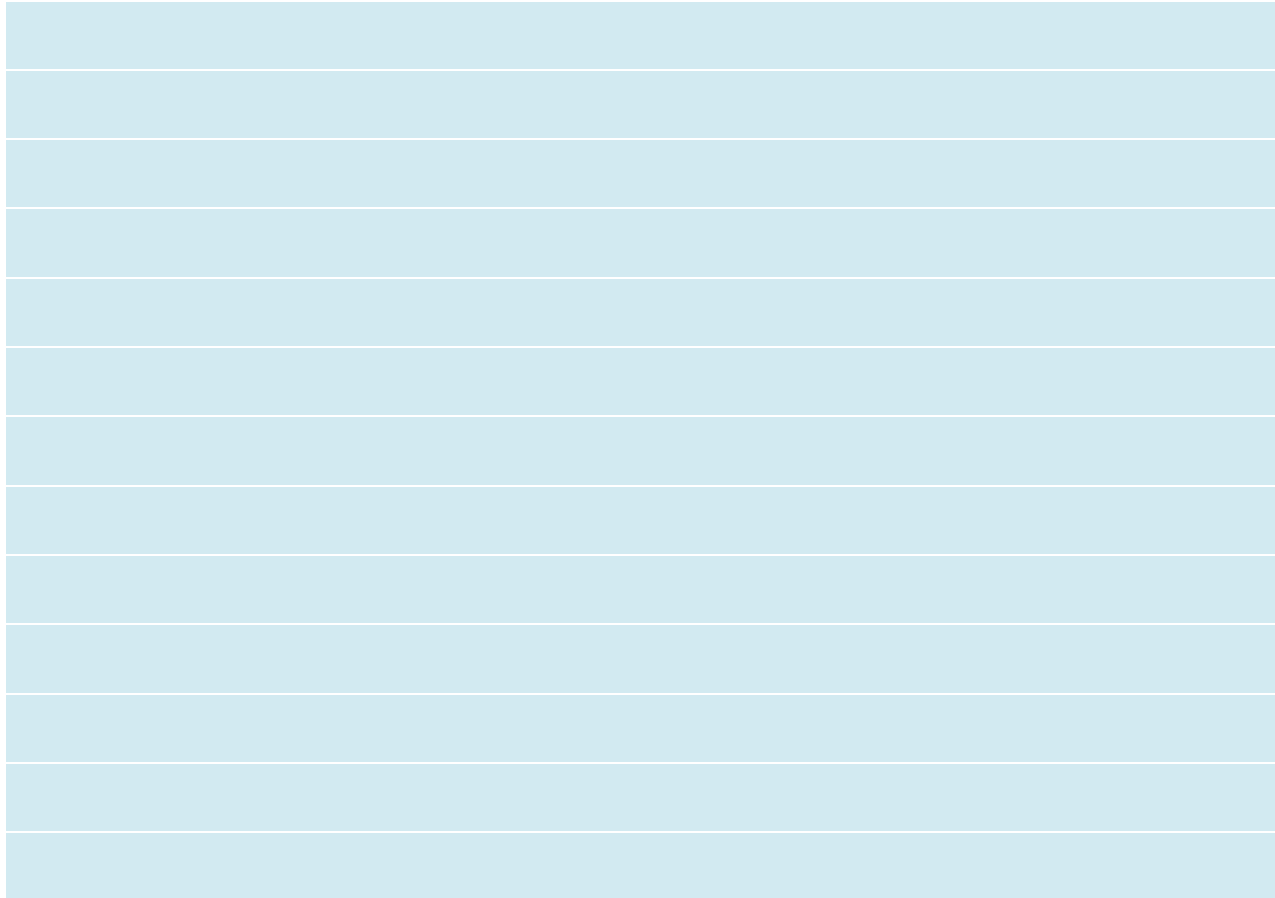
4.1. Contexto sociocultural

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

A	Documentos sobre atención diferencial y educación inclusiva para niños y niñas
Doc	
B	Leyes, decretos, resoluciones o políticas en temas de atención integral a la primera infancia
Doc	
C	Otros documentos referidos al contexto legal y político en temas de atención integral a la primera infancia
Doc	

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

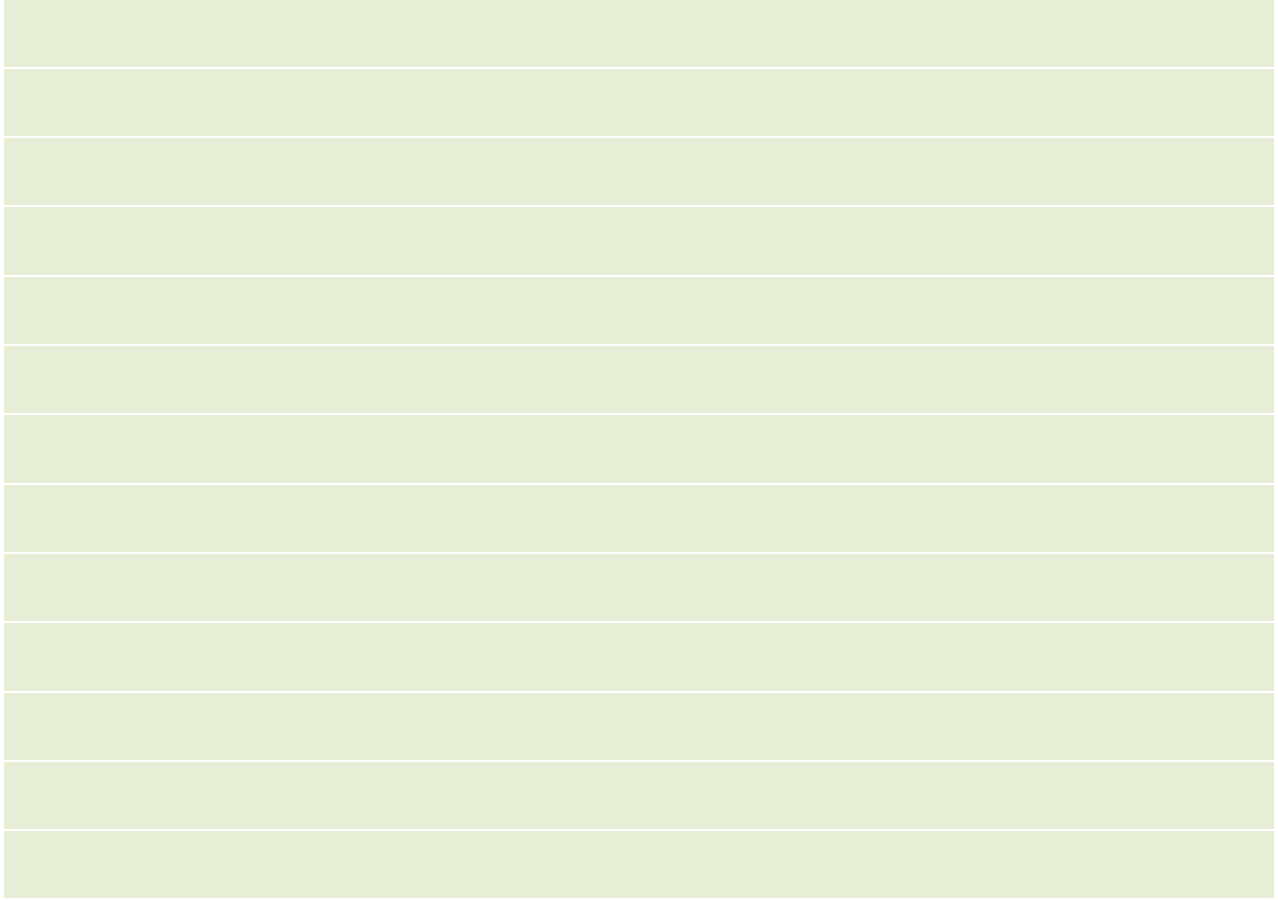
A	Documentos donde se identifique los recursos físicos con que cuenta la institución (libros, computadores, materiales de trabajo, etc.)
Doc	

ESPACIO PARA EJEMPLOS

5.4. Talento humano

A	Documentos que refieran el perfil de talento humano con que cuenta la institución
Doc	
B	Documentos que refieran un plan de capacitación del talento humano
Doc	

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	

D	Articulación con otras entidades de manera permanente para el fortalecimiento de la actividad pedagógica (bibliotecas, etc.).
Doc	
E	Articulación con otras entidades de manera permanente para fortalecer la capacidad administrativa y de gestión de recursos (Secretarías, fundaciones, nacionales, internacionales, públicas, privadas, etc.).
Doc	
F	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
Doc	
G	Documentos donde aparezcan consignadas las rutas de atención integral al niño o niña.
Doc	

ESPACIO PARA EJEMPLOS	



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

1. CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	3
1.1. INTENCIONALIDAD	3
1.2. INTERACCIÓN	5
1.3. HABILIDADES Y CAPACIDADES	6
1.4. PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE	8
II. TENDENCIAS GENERALES EN EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	11
III. ACCIÓN EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	19
IV. SECUENCIA DE ACTIVIDADES	21
V. RECURSOS DE LA INSTITUCIÓN	23
5.1. RECURSOS FÍSICOS	23
5.2. AMBIENTE	24
VI. PROCESOS DE RELACIÓN	25

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

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

Blank area for field evaluator notes.

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

Blank area for evidence of skill and capacity use.

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

Blank area for additional observations.

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:

2.1	Qué prácticas pedagógicas propone acorde con el nivel de desarrollo de los niños y niñas
2.2	Cómo trabaja con el grupo completo
2.3	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:

Inicio de la actividad

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.)	

Otros materiales		

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.

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?

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?

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

OBJETIVOS	4
CONCEPCIONES	5
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
METODOLOGÍAS	7
PROYECTO PEDAGÓGICO Y PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	7
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	9
PRÁCTICAS	10
INTENCIONALIDAD	10
ACTIVIDADES	10
ACCIÓN EDUCATIVA	11
PAPEL DEL MAESTRO	12
CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA	12
PARTICIPACIÓN FAMILIAR	13
EVALUACIÓN	13
CONTEXTO	14
RECURSOS	16
RECURSOS FÍSICOS	16

AMBIENTE Y TALENTO HUMANO	17
GESTIÓN	18
<u>PERCEPCIONES</u>	<u>19</u>
PERCEPCIONES DE AGENTES	19
DIFICULTADES PERCIBIDAS	21
NECESIDADES PERCIBIDAS	21
<u>PROCESOS DE RELACIÓN</u>	<u>22</u>
<u>TRANSVERSALIDAD</u>	<u>25</u>

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, nómbralos)?

5. ¿Cuáles son los aspectos centrales o los ejes del proyecto pedagógico (nómbralos)?

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?

Organización curricular

7. ¿Cuál es la propuesta curricular que se sigue en su institución? ¿En qué principios se basa esta propuesta?

Form area for question 7 with 12 horizontal lines.

8. ¿Cómo se realiza la planeación? ¿Quiénes participan en la organización curricular?

Form area for question 8 with 12 horizontal lines.

OBSERVACIONES

Form area for observations with 12 horizontal lines.

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?

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

COMPONENTE D

CONTEXTO

17. Describa las características de la población con la cual trabaja esta institución en términos de la ubicación geográfica y de las condiciones socioeconómicas

18. Señale otros aspectos relevantes de la comunidad con las que trabaja [Para el entrevistador: por favor atender a referentes de diversidad o vulnerabilidad]

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?

Gestión de recursos

24. ¿Qué labores ha realizado desde su dirección o coordinación para mejorar las condiciones de la institución educativa?

25. ¿Cómo han gestionado la consecución de recursos?

OBSERVACIONES

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 31.

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.

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?

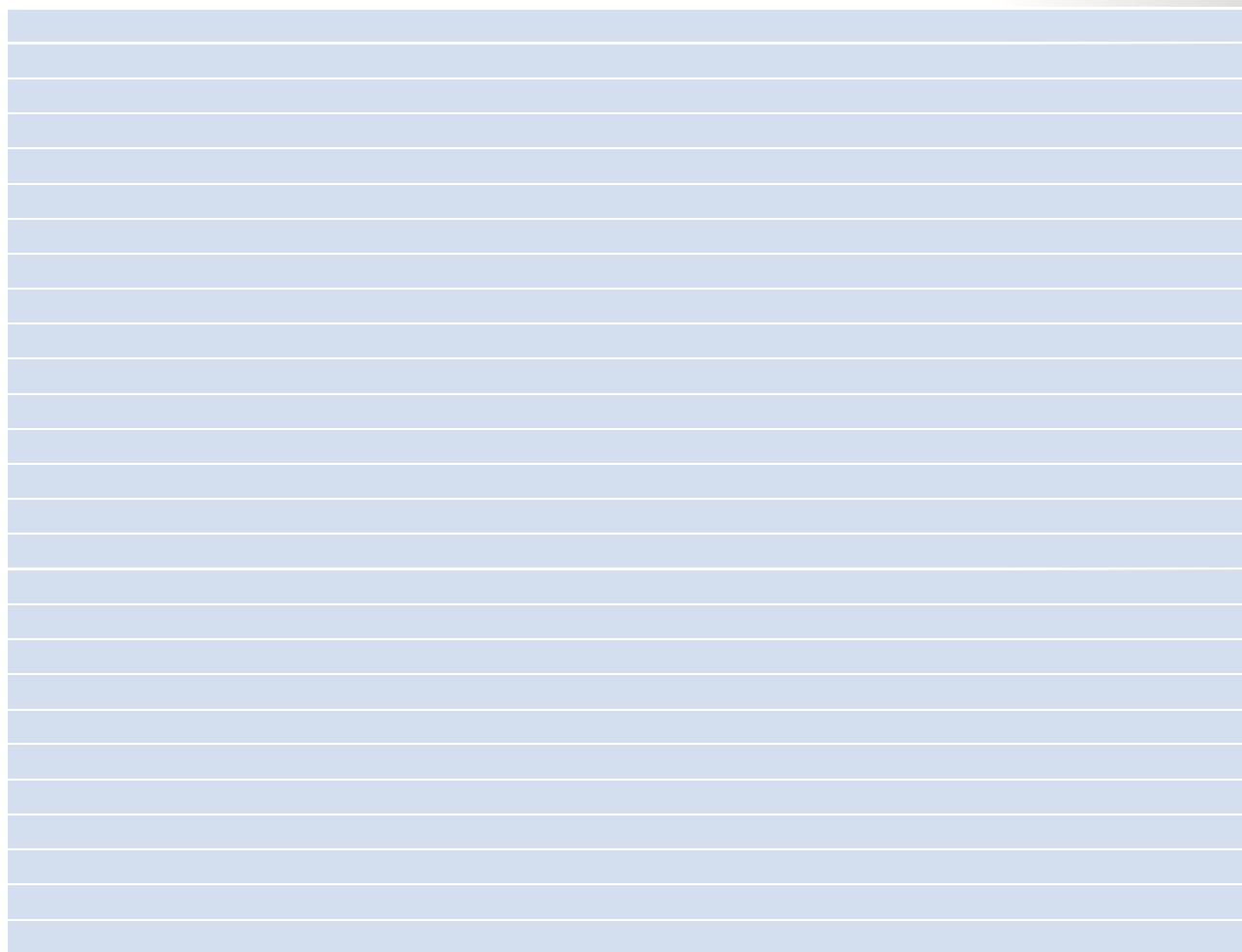
Blank response area for question 32.

33. ¿Conoce cuáles son las rutas de atención para los niños en caso de que sus derechos se encuentren vulnerados?

OBSERVACIONES

TRANSVERSALIDAD

¿Existe un modelo pedagógico en la institución? Si existe, ¿cuál es ese modelo?





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

	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

OBJETIVOS	4
CONCEPCIONES	5
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
METODOLOGÍAS	7
PROYECTO PEDAGÓGICO Y PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	7
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	9
PRÁCTICAS	10
ACTIVIDADES	10
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	13
CONTEXTO	14
RECURSOS	16
RECURSOS DE LA INSTITUCIÓN	16
AMBIENTE	17
TALENTO HUMANO	18

PERCEPCIONES	19
PERCEPCIONES DE AGENTES	19
NECESIDADES PERCIBIDAS	21
DIFICULTADES PERCIBIDAS	21
PROCESOS DE RELACIÓN	22
TRANSVERSALIDAD	24

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.

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. ¿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?

Organización curricular

7. ¿Cuál es el marco de trabajo (lineamientos o directrices) que están usando en la institución? Si han tenido que cambiarlo ¿A qué se han debido dichos cambios?

8. ¿Cómo pone en marcha la institución sus lineamientos y planes? (proyecto pedagógico, documentos institucionales, convivencia, formación democrática, trabajo con familias, organización del horario y lo que se trabaja con los niños de diferentes niveles, campos de aprendizaje en los cuales se trabaja)

OBSERVACIONES

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 reemplazarlo 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?

Blank lined area for response.

13. ¿Por qué esta actividad es importante y cuál es su fundamento conceptual?

Blank lined area for response.

14. ¿Usted considera que dedica tiempo suficiente a la actividad pedagógica con los niños? Justifique su respuesta

Blank lined area for response.

Estrategias pedagógicas

15. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para orientar las actividades con los niños y niñas?

16. ¿En qué estrategias pedagógicas participa las familias de los niños y niñas?

OBSERVACIONES

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?

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

Area for handwritten response to question 23.

Talento humano

24. ¿Existen planes de cualificación del talento humano? De existir, ¿Qué oportunidades ofrece la institución para esta cualificación?

Area for handwritten response to question 24.

OBSERVACIONES

Area for handwritten observations.

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?

Horizontal lines for answer to question 28.

29. ¿Hay personal de apoyo en las labores de la institución educativa? En caso afirmativo, mencione las funciones que cumplen

Horizontal lines for answer to question 29.

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?



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. Muéstrela 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

	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

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

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

	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

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

	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

OBJETIVOS	3
I. IDENTIFICACIÓN DEL MODERADOR	4
II. ASPECTOS EJE QUE INDAGARÁ EL MODERADOR	4
III. PAUTAS DE CHEQUEO	8
IV. METODOLOGÍA	8
4.1. DURACIÓN DEL GRUPO FOCAL	9
4.2. GRABACIÓN DEL GRUPO FOCAL	9
V. RECOMENDACIONES	9
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>Concepciones</p> <p>¿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>Proyecto pedagógico</p> <p>¿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>Propuesta curricular</p> <p>¿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>Intencionalidad</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>Actividades</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>Interacciones</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>Participación de la familia</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>Papel del maestro</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>Acción Educativa</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>Estrategias didácticas</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>Formas de valoración/evaluación</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>Construcción participativa</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>Contexto</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>Recursos</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>Percepciones</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>Procesos de relación implicados</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.

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						

EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD	LOGROS:
	DIFICULTADES:
RECOMENDACIONES	OTORGADAS POR LOS DOCUMENTOS:
	OTORGADAS POR LOS INVESTIGADORES DEL ESTUDIO:
ANTECEDENTES Y REFERENTES CONCEPTUALES	INTERNACIONAL:
	NACIONAL:
	DISTRITAL:



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

GRUPO
COGNICIÓN Y
LENGUAJE EN
LA INFANCIA

CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS
SOCIALES NIÑO-MAESTRO

MODELOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS SOCIALES NIÑO-MAESTRO

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

CUESTIONARIO DE EXPECTATIVAS SOCIALES NIÑO- MAESTRO

1. Tú estás comiendo una galleta y otro niño grande te la quita. ¿Qué haría la profesora en ese momento?

- a. Ella diría que devuelva lo que te quitó y que te deje solo.
- b. Ella pretendería que no vio lo que pasó.
- c. Ella me diría que no la incomode con esas cosas pequeñas.
- d. Otra respuesta.

2. Tú estás aprendiendo un juego nuevo y es muy difícil. Tú le pides a tu profe que te ayude. ¿Qué haría ella?

- a. Ella diría que me puede ayudar a entenderlo.
- b. Ella diría que yo no necesito ninguna ayuda.
- c. Ella se enojaría conmigo y diría que no quiere ayudarme.
- d. Otra respuesta.

3. Tú haces una tarjeta para tu profesora y te costó mucho trabajo; ¿Qué dice tu profesora al recibir la tarjeta?

- a. Ella diría que le gustó mucho el regalo y que gracias por dárselo.
- b. Ella lo dejaría sobre el escritorio sin destaparlo y hablaría con otros padres.
- c. Ella diría que le gustaron más los regalos de los otros niños.
- d. Otra respuesta.

4. Un día tú has estado construyendo una torre con bloques y la torre se cae a cada rato. Tú le dices a tu profe que no puedes hacerlo bien. ¿Qué diría ella?

- a. Ella diría que he estado haciendo un gran trabajo y que ella sabe que podré lograrlo.
- b. Ella diría que yo nunca termino lo que empiezo.
- c. Ella me diría que me olvidara de eso.
- d. Otra respuesta.

5. Tú estás corriendo afuera en el recreo y te caes, y te raspas una rodilla. Te duele y lloras un poco. ¿Qué hace tu profesora?

- a. Ella vendría donde estoy y me preguntaría si estoy bien.
- b. Ella se reiría de mí y me diría que soy un niño llorón.
- c. Ella me ignoraría.
- d. Otra respuesta.

6. Un día tú estás triste porque peleaste con un amiguito. Tú le cuentas a tu profesora. ¿Qué te diría ella?

- a. Ella escucharía mi problema y trataría de hacerme sentir mejor.
- b. Ella diría que yo siempre peleo con mis amigos y que deje de molestarla.
- c. Ella me ignoraría y no me escucharía.
- d. Otra respuesta.

7. Tú llevas un ponqué al colegio para tu cumpleaños. ¿Qué diría tu profesora?

- a. Me ayudaría a repartirlo y todos los niños me cantarían el “Feliz Cumpleaños”
- b. No lo recordaría y yo no le diría nada.
- c. Se enojaría conmigo y me diría que yo no puedo repartir la torta.
- d. Otra respuesta.

8. Estás jugando un partido de fútbol y tienes que hacer un gol pero fallas. ¿Qué te diría tu profesora?

- a. Ella diría que ese fue un gran saque y que todos cometemos errores alguna vez.
- b. Ella se reiría de mí y me diría que parara de jugar hasta que lo haga mejor.
- c. Ella miraría para otro lado y no diría nada.
- d. Otra respuesta.

9. Un día tienes que hacer el mejor dibujo del salón, pero no te queda muy bien y te dan una mala nota. ¿Qué te diría la profesora?

- a. Diría que ella sabe que yo lo haré mejor la próxima vez si me esfuerzo en mi trabajo.
- b. Diría que eso no es nada, para que no me sienta mal.
- c. Ella me diría que yo nunca hago algo bien y yo también pararía de esforzarme para la prueba.
- d. Otra respuesta.

10. Debes presentar un trabajo muy especial en el jardín pero no puedes terminarlo solo y le pides ayuda a tu profesora. ¿Qué hace ella?

- a. Diría que yo he estado haciendo un gran proyecto hasta ese momento y que ella sabe que yo soy hábil para acabarlo.
- b. Me diría que parece que yo nunca acabo lo que empiezo.
- c. Ella sólo me diría que me olvidara de eso.
- d. Otra respuesta.

Total Respuestas A	Total Respuestas B	Total Respuestas C	Total Respuestas D
Perfil de la relación niño-maestro			