



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
Sede Regional Buenos Aires

# Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia

Gladys Kochen (\*)

(\*) Diplomada en Ciencias Sociales en Gestión Educativa y Magister en Ciencias Sociales FLACSO Argentina. Consultora de IIPE UNESCO desde el año 2006. Asesora del Secretario de Educación del Ministerio de Educación de Argentina. Fue asesora y coordinadora de programas en el Ministerio de Educación de ese país.

Kochen, Gladys

Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIFE-UNESCO, 2013.

E-Book.

ISBN 978-987-1875-24-5

1. Políticas Educativas. 2. Planeamiento . I. Título  
CDD 379.2

Colaboradores:

Néstor López (coordinador del SITEAL – SIPI)

Irene Konterllnik (análisis de políticas y experiencias nacionales e internacionales)

Con el apoyo de:



Copyright © UNESCO  
International Institute for Educational Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, París, Francia

IIFE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina  
Tel. (5411) 4806-9366  
info@iife-buenosaires.org.ar  
www.iife-buenosaires.org.ar

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IIFE. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO o del IIFE concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

Permitida su reproducción total o parcial, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.iife-buenosaires.org.ar>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

# Índice

1. Introducción.....	4
2. Marco conceptual.....	5
2.1 Acerca de la infancia y las políticas.....	5
2.2 El niño como sujeto de derecho .....	6
2.3 Infancia y Estado en Argentina.....	7
2.4 Educación para la primera infancia en Argentina .....	8
2.5 Familia y comunidad: el entorno educativo.....	9
2.6 Los gobiernos locales (Municipios, Comunas, Comisiones de fomento, Comisiones rurales, Comisiones municipales y Delegaciones municipales).....	10
3. Diagnóstico de la situación de la primera infancia en Argentina .....	12
4. Conceptos organizadores de las políticas y experiencias relevantes nacionales e internacionales sobre primera infancia .....	17
4.1 Consideraciones previas .....	17
4.2 Reflexiones acerca de las experiencias relevadas en América Latina .....	19
5. Reflexiones finales .....	24
6. Referencias bibliográficas .....	25
7. Anexo: Experiencias nacionales e internacionales de atención y educación de la primera infancia ..	30
<i>Políticas, programas y acciones con foco en los niños.....</i>	32
<i>Políticas, programas y acciones con foco en la familia.....</i>	47
<i>Políticas, programas y acciones en y con la comunidad .....</i>	56
<i>Planes estratégicos integradores .....</i>	60

# 1. Introducción

Este documento tiene por objeto ofrecer un aporte al desarrollo conceptual de las políticas educativas dirigidas a la primera infancia y fortalecer a las instituciones, así como a otras organizaciones comunitarias, destinadas a garantizar el derecho de desarrollo integral a los niños de 0 a 4 años. Ha sido desarrollado en el marco de un acuerdo de cooperación entre el IIPE-UNESCO Buenos Aires con la Asociación Empresaria Argentina y la Fundación Arcor.

El documento presenta un marco conceptual sobre la primera infancia, el rol del Estado (especialmente el del Municipio) en el desarrollo de las políticas dirigidas a esta población, un estado de arte de las políticas de primera infancia en Argentina y una recopilación de experiencias significativas nacionales e internacionales.

## 2. Marco conceptual

### 2.1 Acerca de la infancia y las políticas

De acuerdo con diversas investigaciones, hoy sabemos que la primera infancia es un período clave en la historia personal de cada niño o niña que genera huellas relevantes para su trayectoria personal y educativa futura. Es la etapa en donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social que dan lugar a la estructuración de la personalidad de los sujetos.

La noción de “infancia” ha tenido una construcción socio cultural intensa y cambiante a lo largo del tiempo pero es a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (Naciones Unidas, 1989) que se modifica el modo de pensar y tratar jurídicamente a la infancia.

Las niñas y los niños son considerados sujetos de derecho, y de acuerdo con los diferentes tratados nacionales e internacionales, los Estados deben asumir el rol de garantes de esos derechos. Se produce de este modo un cambio fundamental en el modo en el que se hace efectiva la relación entre Estado e infancia.

Diferentes argumentos sustentan el desarrollo de políticas dirigidas a la primera infancia. Puede mencionarse el argumento de la justicia social, el cual plantea que la garantía de la igualdad de oportunidades para todos es un prerrequisito para la justicia social y exige que las medidas tomadas en favor de la primera infancia compensen las desventajas tempranas. “En este caso el papel del Estado deberá ser garantizar la justicia social procurando generar políticas que puedan nivelar las situaciones de desigualdades en los puntos de partida” (Iram Siraj-Blatchford, 2009).

Otro argumento es el del desarrollo humano que considera que la primera infancia es un período crucial para el desarrollo y el aprendizaje. “El ambiente presente en la primera infancia afecta el desarrollo cerebral. Muchos factores, como el cuidado parental, la estimulación, el estrés, la nutrición y las toxinas ambientales pueden tener efectos duraderos en el desarrollo y el funcionamiento del cerebro” (Grantham-McGregor y otros, 2007). Las intervenciones efectuadas en este período pueden acarrear beneficios a largo plazo y son más efectivas que aquellas llevadas a cabo más tarde (Heckman, 2006). El Estado en este caso debe intervenir a fin de evitar la pérdida de potencial para el futuro desarrollo. Con todo, se calcula que más de 200 millones de niños pequeños no aprovechan plenamente su potencial debido a la pobreza extrema, una nutrición insuficiente y una asistencia sanitaria inadecuada.

A partir de los aportes de Amartya Sen y James J. Heckman, premios Nobel de economía de los años 1998 y 2000, toma mucha fuerza el argumento económico. Ellos plantean que no existe inversión alguna con más alta tasa de retorno que la de invertir en la primera infancia. Un aumento de las inversiones públicas en la alimentación y la educación de los niños pequeños podrían marcar una diferencia y producir enormes ganancias económicas. Los análisis económicos formales más completos son los de cuatro estudios de los costos y beneficios de programas intensivos para la primera infancia, en pequeña escala y de alta calidad, para las poblaciones en condiciones de desventaja económica en Estados Unidos (Barnett, 1996; Barnett y Masse, 2007; Karoly y otros, 1998; y Temple y Reynolds, 2007). Todos ellos revelan que invertir en la primera infancia reditúa en mejoras en las facultades cognitivas y socio- emotivas, el progreso escolar, la salud mental, el índice de criminalidad y

las ganancias en la edad adulta (Barnett, 2008a; 2008b). Para que haya un importante rendimiento económico son necesarios programas de alta calidad, pero aclaran que los programas públicos existentes a menudo son de escasa calidad y, por tanto, es probable que sean mucho menos eficaces; consideran que es necesario garantizar la calidad como componente esencial de las inversiones en programas públicos dirigidos a esta población (W. Steven Barnett, 2009).

## **2.2 El niño como sujeto de derecho**

La Convención sobre los Derechos del Niño es el fundamento más importante para el desarrollo de políticas mundiales en favor de los niños pequeños. Esta Convención exige que los gobiernos garanticen que todos los niños sean respetados como personas por derecho propio e impone a los Estados la responsabilidad de garantizar la atención, el desarrollo y la educación teniendo que presentar regularmente informes al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Esto implica ofrecer a los niños y a su entorno familiar oportunidades de acceso a espacios de vida y de aprendizaje que aseguren y garanticen un desarrollo integral.

A partir de la Convención surge la palabra “integralidad” o políticas integrales de protección de los niños, en casi todos los documentos políticos y normativas que abordan el tema de la primera infancia. Por integral se entiende la atención y educación en un sentido amplio, en donde la atención comprende la salud, la alimentación y la higiene en un contexto seguro y estimulante, y la educación incluye el estímulo, la socialización, la orientación, la participación y las actividades de aprendizaje y desarrollo (“Atención y Educación de la Primera Infancia”, AEPI, UNESCO). Se entiende además que ambas dimensiones son inseparables y necesarias, y se refuerzan mutuamente a fin de crear una base sólida para el aprendizaje y el bienestar.

En este sentido, esta perspectiva supone una mirada integral del niño. Si bien lo que aquí se propone pondrá el foco en el desarrollo de estrategias educativas, deberá considerarse desde el inicio como un modelo que no solo promueve la articulación de recursos sino que va más allá en el desafío de consolidar equipos intersectoriales de trabajo que planifiquen de manera conjunta sus acciones en beneficio de la primera infancia.

Otras declaraciones internacionales reforzaron el contenido de la CDN, más específicamente en relación con los derechos en el ámbito de la educación. La Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) proclama que “el aprendizaje comienza con el nacimiento”, lo que significa que es necesario ampliar los medios y el alcance de la educación básica y recomendar programas de cuidado y educación de la primera infancia basados en la familia y en la comunidad. A partir de esta Declaración la educación deja de ser sinónimo de escolarización y se convoca a la implementación de programas de alcance más abarcador.

En el Marco de Acción del Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Dakar en el año 2000, se establece, como primer objetivo de la Educación para Todos, “expandir y mejorar la educación y atención integral en la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desaventajados”, y se plantea que “(...) el desafío para América Latina, debería ser incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial”.

## **2.3 Infancia y Estado en Argentina**

En Argentina el proyecto de la ley de adhesión a la Convención se firmó en el año 1990 y esto debería haber significado el inicio de una etapa con mayores esfuerzos del Estado para adecuar sus normativas, sus instituciones y sus prácticas, cumplir con las obligaciones adquiridas y rendir cuentas ante el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. “Sin embargo, el momento en que la CDN logra su adhesión en Argentina no deja de ser, en cierto modo, paradójico. Por un lado, se producían avances en términos del reconocimiento de los derechos de niñas y niños y una ampliación del campo de saberes en torno a la niñez pero, por otro lado, el conocimiento acumulado no desembocaba en el mejoramiento de las condiciones de vida de la infancia. Por el contrario, las políticas de ajuste estructural implementadas en aquel entonces se tradujeron en un fuerte crecimiento del desempleo y el aumento de la pobreza, dejando a miles de familias huérfanas de Estado, y con ello, más niñas y niños perdieron la igualdad para el ejercicio de sus derechos” (Sandra Carli, 2005).

Es recién entre los años 2005 y 2009 cuando el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en Argentina tomó otro impulso. Se sancionaron tres leyes fundamentales para los derechos y las políticas dirigidas a la primera infancia: la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional y la Ley N° 26.233 de Centros de Desarrollo Infantil, y se inició una política relevante de seguro social, como es la Asignación Universal por Hijo.

La Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en sintonía con la Convención, conceptualiza la niñez como sujeto de derecho y redefine los roles de la familia y la sociedad civil, pero, por sobre todo, el papel que el propio Estado debe cumplir obligándolo a reorganizarse institucionalmente para relacionarse de otro modo con la infancia.

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional instala la Educación Inicial como el primer tramo del sistema educativo, entendido como una unidad pedagógica que atiende a niños de 0 a 5 años en donde coexisten un tramo de educación obligatoria (5 años), un tramo de educación con oferta universal desde el sistema educativo (4 años) y un tramo de educación no obligatoria con diferentes ofertas educativas con características diversas y amplitud (45 días a 3 años).

La Ley N° 26.233 de Centros de Desarrollo Infantil legitima la concreción de espacios de atención integral de niños y niñas de hasta 4 años, en donde además se realicen acciones para instalar, en los ámbitos familiar y comunitario, capacidades que favorezcan la promoción y la protección de los derechos de niños y niñas.

Por último, la Asignación Universal por Hijo (AUH) es un seguro social que otorga a desocupados u ocupados sin registro formal un subsidio por cada hijo menor de 18 años. La asignación se liquida en su totalidad cuando se verifica el cumplimiento de los requisitos de salud, vacunación y escolaridad obligatoria, y a partir de mayo de 2011 se extendió a las mujeres embarazadas a partir de las 12 semanas de gestación.

Con todas estas medidas, el reconocimiento de los derechos y el impulso a las políticas dirigidas a la primera infancia en Argentina quedan fuertemente legitimados por las normas nacionales vigentes. En todos estos instrumentos, tácita o expresamente, surge el reconocimiento de que el aprendizaje empieza con el nacimiento y que la atención y la educación en la primera infancia no son temas distintos e inconexos, sino que deben abordarse integralmente.

## **2.4 Educación para la primera infancia en Argentina**

La educación de la primera infancia basada en el enfoque de derechos humanos requiere prestar atención a las necesidades del niño o niña individualmente considerados y como se señala en el artículo 3 de la Convención, “considerándose a los niños como de interés superior”. Este enfoque permite comprender que la realización del derecho a la educación está muchas veces condicionado por distintos factores como la pobreza de las familias, la disparidad entre los sexos, el lugar de domicilio, el idioma, la pertenencia étnica y la discapacidad, entre otros. La superación de esos obstáculos estructurales se soluciona incorporando nuevos paradigmas educativos sustentados en garantizar los derechos a través de políticas universales que a la vez se fundamenten en el respeto a la diversidad y en asegurar igualdad de oportunidades a todos.

En el sistema educativo formal, el nivel inicial tiene un desarrollo muy temprano en el país. “El jardín de infantes ha sido una institución propuesta en la obra de Sarmiento y desarrollada durante la primera mitad del siglo XX, pero es recién en 1970 que en Argentina toma forma una pedagogía del niño pequeño”, y de la mano de una importante pedagoga, Hebe San Martín de Duprat, se promueve el pasaje del concepto de guarderías al del jardín maternal como un espacio para atender con responsabilidad social y pedagógica a los bebés, hijos de madres trabajadoras, en barrios y villas. “En las décadas siguientes se desarrolla el nivel inicial desde el punto de vista institucional, con álgidos debates respecto de su orientación y contenidos, pero invariablemente marcados por la sensibilidad por los primeros años de vida, como un tiempo fundacional de la vida de los niños” (Sandra Carli, 2010).

A partir de la Ley de Educación Nacional se ubica el nivel inicial en su justa dimensión al sumar la idea de universalización de la oferta a la de la obligatoriedad, pero se considera, especialmente en la educación temprana, a la familia como el agente primario de la educación. Esta definición en sí misma conlleva un cuestionamiento “Definida la educación como bien social y al Estado como garante, debería ser este último el responsable de la educación de los niños y niñas desde que nacen” (Patricia Redondo, 2012). Sin duda nos encontramos aquí con uno de los primeros debates acerca de cómo pensar el alcance de la responsabilidad de la familia en el marco de un Estado garante de la educación para la primera infancia.

Otro de los debates en el plano pedagógico gira alrededor de la posibilidad de que se produzca la “primarización” de todo el nivel inicial, a partir de la consideración de la obligatoriedad entendida como la extensión o la ampliación de la primaria. Esta situación trae el peligro de suplantar la riqueza y el aprendizaje que ofrece el juego, la creatividad y la socialización, tan importantes para el desarrollo cognitivo en la temprana infancia, por otras estrategias que la acerquen excesivamente al nivel primario. Por ello, es necesario tener en cuenta que la educación en la primera infancia no necesariamente deberá ser pensada en términos de escolarización.

Un tercer debate se profundiza en los años 90, como consecuencia de la crisis económica y social, pero también vinculado con la expansión de la oferta del nivel. Frente a la falta de ofertas educativas formales para dar respuesta a la creciente demanda, “se multiplicaron experiencias y redes comunitarias que construyeron un discurso educativo propio, pero con diferencias de acuerdo a sus inscripciones institucionales y/o sociales sobre todo políticas y/o religiosa” (Patricia Redondo, 2012). En su gran mayoría, estos espacios de atención, educación y cuidado son atendidos por mujeres o “madres cuidadoras” que acceden a ellos, sin necesidad de ninguna credencial, obteniendo una retribución baja lo cual incide en el constante recambio de las personas que están a cargo de los niños y las niñas especialmente de 0 a 3 años en estas instituciones comunitarias. El dilema de quién se debe hacer cargo de los niños y las niñas más pequeños –por ejemplo, si es suficiente con la atención de una madre cuidadora o si es necesario una maestra jardinera que profesionalice el espacio



educativo— forma parte de los debates actuales que no pueden soslayarse ni tomarse con criterios corporativos, pero que sin duda exigen ser abordados.

A partir de las nuevas normativas nacionales ya mencionadas se fueron legitimando las diferentes formas que asumen las propuestas educativas (con espacios, tiempos y agrupamientos variados y múltiples pertenencias institucionales). En el artículo 22 de la Ley de Educación Nacional se contemplan nuevas y distintas posibilidades, como jardines comunitarios, jardines auto gestionados, salas de juegos, centros Integrales comunitarios (CIC). “Las funciones del personal de estas instituciones están determinadas por la forma organizacional que éstas asumen. Por esta razón, se puede encontrar variantes como personal directivo con sala a cargo; un directivo que cubre todas las funciones administrativas por ser el único personal de conducción existente; docentes que atienden, en un mismo edificio, a un grupo determinado de niños a lo largo de una jornada de 3 a 4 horas; o docentes itinerantes, que recorren dos o tres instituciones de zonas rurales brindando educación durante 2 ó 3 días de la semana a un mismo grupo reducido de niños, en articulación con docentes de primaria o personal no docente”, etcétera (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2011).

La situación actual es rica pero muy compleja, “es necesario profundizar la articulación entre los ministerios, programas y planes, jurisdicciones, movimientos sociales, entre otros, en función de la resolución de esta cuestión. Pero la pregunta que surge es ¿quién timonea el barco de la educación maternal?” (Sandra Carli, 2006). Especialmente cuando se hace referencia a quiénes se ocupan de estar con los niños y bebés que concurren a jardines maternos, guarderías y/o jardines comunitarios asegurando el cumplimiento del derecho a la educación.

## **2.5 Familia y comunidad: el entorno educativo**

Dejar de pensar en la primera infancia como una etapa previa al nivel primario y darle entidad propia implica pensar en una educación temprana que no solo transcurre en una institución, sino que debe abarcar una amplia gama de actividades que se pueden producir en una variedad de contextos para expandir y enriquecer el desarrollo físico, emocional, social y creativo de los niños pequeños. Los niños desarrollan su habilidad para aprender a través de relaciones de apoyo con sus familias, con otros niños y adultos de sus comunidades, y con todas las personas de su entorno próximo. El juego y la experimentación son formas privilegiadas en el aprendizaje temprano.

En este marco, se tomará para pensar en el desarrollo de la educación temprana el concepto de “entorno educativo”, el cual remite a las múltiples instituciones y espacios que aseguran y permiten el crecimiento, el desarrollo y la conexión con el mundo para la infancia, especialmente aquella que se encuentra en situación de pobreza. A partir de esta perspectiva, no es posible circunscribir la educación de los niños pequeños solo a la institución a las que éstos asisten. Las políticas públicas educativas son responsables de encontrar y promover nuevas prácticas en todos los espacios y tiempos en los que transita un niño (familia, comunidad, espacios públicos como las plazas, las calesitas, la calle, servicios de salud, juegotecas, centros comunitarios e instituciones educativas).

Para alcanzar su potencial, los niños de corta edad deben pasar tiempo en un entorno afectuoso y receptivo en el que no sufran abandono ni castigos o muestras de desaprobación inadecuados. Los padres y las familias son la clave del desarrollo en la primera infancia, pero necesitan apoyos para asegurar el entorno adecuado. La implementación de políticas públicas de protección social “favorables a las familias” debe poder garantizar que los padres, madres y cuidadores cuenten con el capital cultural y social, y los recursos necesarios para sostener la crianza (J. C. Tedesco, 2012). Sin embargo, debe tenerse en cuenta, que se considerará

como familia no solamente lo que se ajusta al modelo familiar nuclear típico, sino también otras formas reconocidas como tal.

Donde la responsabilidad y la imaginación así lo indiquen, es necesario abrir espacios educativos, explorando formas organizacionales diferentes de las habituales, para que la primera infancia acceda a experiencias ricas, diversas y de plena participación por parte de los niños y sus padres en la aventura que implica el conocimiento del mundo.

## **2.6 Los gobiernos locales (Municipios, Comunas, Comisiones de fomento, Comisiones rurales, Comisiones municipales y Delegaciones municipales)**

Si bien en Argentina, como lo indica el cuadro presentado más adelante, la unidad de organización política local mayoritariamente está organizada a través de los Municipios, también existen otras formas organizacionales, según cantidad poblacional y distancias. Nos referiremos entonces a los Municipios de modo genérico y con esa denominación quedarán incluidas otras formas organizacionales.

El Municipio en el sistema organizativo institucional argentino se erige como el centro territorial de vital importancia para garantizar la república federal que consagra nuestra Constitución nacional<sup>1</sup>, esto es así por cuanto se trata de la mayor descentralización territorial.

La demanda por una mayor participación ciudadana, que contribuye a afianzar aún más la democracia argentina, hace que el Municipio constituya el punto de partida para que los ciudadanos sean parte activa en la toma de decisiones públicas (V. Gianni, 2008).

Los Municipios son divisiones territoriales de carácter administrativo del Estado, que pueden comprender una o varias localidades, basados en relaciones de vecindad, gobernabilidad y una forma de organización, con división de poderes, encabezados por un ejecutivo unipersonal. Tiene cuatro elementos que lo caracterizan: territorio, población, autoridades políticas y objetivos de bien común.

Pensar en los Municipios como actores significativos para la promoción de los derechos de los ciudadanos, obedece a una serie de transformaciones que provienen de varias vertientes políticas y académicas, y se inscribe en una tendencia mundial de valorización de la relación del Estado con la ciudadanía. Por su proximidad a los niños y a su entorno familiar y comunitario, los Municipios son espacios políticos privilegiados para construir modelos de organización y gestión que favorezcan la inclusión de los niños y adolescentes en su grupo familiar, en la escuela, en los servicios de salud y en el barrio (J. P. Cafiero, 2005).

A través del Municipio se puede generar la recuperación del espacio público como un espacio educativo en donde se involucran no solo los niños sino también los jóvenes y adultos, y se valora el aprendizaje intergeneracional y el potencial de los jóvenes como agentes activos del desarrollo familiar y comunitario.

Esta suerte de "vida propia" e "intereses específicos" de cada gobierno local –influidos por la impronta que las distintas circunstancias históricas, políticas, económicas, sociales y aun antropológicas dejan en los Municipios– le dan la ventaja de convertirse en un actor político

---

<sup>1</sup> El artículo 5 de nuestra Constitución Nacional expresa lo siguiente: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones”.

estratégico del Estado a la hora de pensar en el desarrollo de políticas que favorezcan el desarrollo de un entorno educativo favorable a la primera infancia.

Los Municipios ocupan un rol educativo importante en la distribución de bienes simbólicos y culturales para sus vecinos y las organizaciones comunitarias, ofreciéndoles la oportunidad de incorporarlos a su proyecto educativo a través de colaboraciones o de iniciativas educativas. Por ello es necesario adoptar una visión amplia de lo educativo, que abarque no solo el sistema escolar sino todos los ámbitos posibles de aprendizaje. Esta posición se inscribe en un enfoque de “educación comunitaria”, “educación para todos” y “aprendizaje permanente”. En esta concepción educativa se piensa el Municipio como un actor principal en la construcción de “Comunidades de aprendizaje” entendiéndola por ella a una comunidad que organiza y construye en consenso un proyecto educativo y cultural que involucra a todos y todas las personas que componen dicha comunidad. Para esta perspectiva se considera central el rol del Municipio por su representatividad política, especialmente en su carácter de articulador de las políticas públicas desarrolladas en diferentes ámbitos o niveles (nacional, provincial y municipal) y el involucramiento de las organizaciones de la comunidad y la familia (M. Poggi y N. Neirotti, 2004).

*Gobiernos locales por categorías según provincias. Total del país. Año 2010*

Provincias	Total de gobiernos locales	Municipios	Comunas	Comisiones de fomento	Comisiones Municipales	Delegaciones Municipales	Comunas rurales	Otras
Total	2.259	1.159	493	98	174	-	113	222
Buenos Aires	134	134	-	-	-	-	-	-
Catamarca	36	36	-	-	-	-	-	-
Chaco	68	68	-	-	-	-	-	-
Chubut	47	23	-	4	-	-	20	-
Córdoba	427	249	178	-	-	-	-	-
Corrientes	68	68	-	-	-	-	-	-
Entre Ríos	271	77	-	-	-	-	-	194
Formosa	55	27	-	10	-	-	-	18
Jujuy	60	21	-	-	39	-	-	-
La Pampa	81	58	2	21	-	-	-	-
La Rioja	18	18	-	-	-	-	-	-
Mendoza	18	18	-	-	-	-	-	-
Misiones	75	75	-	-	-	-	-	-
Neuquén	57	36	-	21	-	-	-	-
Río Negro	75	39	-	36	-	-	-	-
Salta	59	59	-	-	-	-	-	-
San Juan	19	19	-	-	-	-	-	-
San Luis	68	21	-	-	46	-	-	1
Santa Cruz	27	14	-	6	-	-	-	7
Santa Fe	362	50	312	-	-	-	-	-
Santiago del Estero	117	28	-	-	89	-	-	-
Tierra del Fuego. Antártida e Islas del Atlántico Sur	5	2	1	-	-	-	-	2
Tucumán	112	19	-	-	-	-	93	-

Fuente: INDEC. Dirección de Coordinación del Sistema Estadístico Nacional (DCSEN). Sistema de Información Estadística Local (SIEL).

### 3. Diagnóstico de la situación de la primera infancia en Argentina<sup>2</sup>

La situación de la primera infancia en la Argentina –a dos décadas de ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño– muestra un contexto más propicio para fomentar el bienestar en la infancia, y una mayor convergencia entre un discurso que promueve los derechos y las acciones, dando cuenta de una revisión del modelo de desarrollo imperante.

El Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el año 2010 indica que 6 de los 40 millones de personas que conforman la población residente de Argentina tiene entre 0 y 8 años. Es así que este grupo poblacional representa al 15% de la población total.

Asimismo, de dicho Censo se desprende que alrededor de 658 mil niños de entre 0 y 8 años viven en áreas rurales, esto es el 11% del total de niños de esta edad, lo cual –nuevamente– revela una tasa de ruralidad levemente superior al conjunto de la población, que es cercana al 9%.

Ahora bien, Argentina –al igual que en muchos países de la región– se encuentra atravesando un proceso demográfico determinado por la disminución sostenida, pronunciada y conjunta de la fecundidad y la mortalidad. La articulación de ambos fenómenos tuvo como consecuencia más importante el incremento considerable de la esperanza de vida y la disminución en la velocidad de crecimiento poblacional interanual. De este modo, se reconfiguran pirámides poblacionales en donde el peso relativo de los más pequeños tiende a reducirse, a la vez que aumenta la presencia relativa de los adultos mayores. Este paulatino envejecimiento de la población se expresa por primera vez y en forma incipiente en la reducción intercensal 2001 - 2010 de poco más del 1% del grupo de edad de 0 a 8 años. Esto es, la población en Argentina continúa creciendo a un ritmo del 11% durante el período 2001 - 2010, pero sobre variaciones en las tasas de fecundidad y mortalidad que implican simultáneamente la reducción del peso relativo de los niños y el aumento de los adultos mayores sobre el conjunto.

Esta situación demográfica ha dado pie a la elaboración del concepto “bono demográfico”, una situación favorable al desarrollo, donde la carga potencial que soportan las personas en edades activas es relativamente más baja que en períodos anteriores (CEPAL - UNFPA, 2005). El “bono demográfico” se conforma por la reducción de la presión de la población infantil y la falta de un aumento del grupo de personas mayores. Esta coyuntura favorable para el desarrollo está acotada temporalmente. Por ello, resulta relevante promover inversiones productivas, acrecentar la inversión social en la lucha contra la pobreza, invertir en educación y en salud, aumentar la cobertura de la fuerza de trabajo actual y promover el financiamiento solidario de las pensiones para prepararse para el incremento previsto, en un futuro cercano, de la población adulta mayor –y el consecuente aumento de la tasa de dependencia– cuyas necesidades darán lugar a gastos mucho más elevados.

Se espera que en un futuro cercano en los grandes aglomerados urbanos los hogares en donde viven niños de entre 0 y 8 años acumulen desventajas en forma persistente respecto al resto de los hogares. En primer lugar, son hogares que, comparados con el resto, presentan

---

<sup>2</sup> Este punto presenta una síntesis del informe preparado por el Sistema de Información sobre la Primera Infancia de América Latina (SIPI) para la Fundación Arcor: *La situación de la primera infancia en Argentina*, recientemente publicado.

una tasa de dependencia mayor. Es decir, la cantidad de miembros que no trabaja por cada miembro que trabaja es más elevada. En los hogares en donde no hay niños pequeños, por cada inactivo suele haber en promedio un miembro ocupado. Para el caso de los hogares en donde hay niños de entre 0 y 8 años esta relación es de dos a uno. Este aspecto se asocia con dos situaciones de vulnerabilidad: la mayor probabilidad de que los niños convivan en condición de hacinamiento y, dado que al incorporar nuevos miembros económicamente dependientes al hogar la necesidad de ingresos familiares aumenta, también la mayor probabilidad de que el hogar se ubique en el 30% más bajo de la distribución de ingresos. Actualmente más del 18% de los niños conforma hogares con hacinamiento crítico, es decir, viviendas en donde hay tres o más personas por cuarto, en contraste con el resto de los hogares en donde esta proporción se reduce significativamente. Asimismo, en las áreas urbanas, el 54% de los niños proviene de los hogares más pobres. Sin embargo, la proporción de niños que viven en este tipo de hogar supera al 75% en el Noreste del país, y ronda al 66% en Noreste y Cuyo.

En las últimas dos décadas, en Argentina se registró un importante avance en la reducción de la mortalidad infantil. La tasa de mortalidad infantil, superior al 25 por mil a comienzos de la década del '90, duplicaba a la registrada en el año 2010. A pesar de ello, el acceso desigual a las condiciones mínimas de subsistencia deriva en muchos casos en la muerte evitable de los niños. Más del 60% de las defunciones ocurridas durante el primer año de vida podrían evitarse. En Argentina, nacen anualmente más de 755 mil niños y más de 10 mil mueren antes de cumplir los 5 años (14 niños de entre 0 y 4 años por cada mil nacimientos). Aproximadamente 9 mil fallecen antes del primer año (12 niños menores de un año por cada mil nacimientos) y, entre ellos, alrededor de 6 mil fallecen durante su primer mes de vida (7 niños de hasta 29 días por cada mil nacimientos). Una vez cumplido el primer año de vida, el entorno ambiental en el que se desarrollan los niños y los cuidados básicos que éstos reciben son los aspectos más fuertemente relacionados con el perfil de mortalidad de este grupo de edad. La principal causa de muerte de los niños de entre 1 y 4 años son las causas externas, es decir, accidentes, en la mayoría de los casos domésticos, y exposición a violencias de diversa índole, seguido por enfermedades del sistema respiratorio y enfermedades parasitarias.

En cuanto a las familias en las que viven los niños de 0 a 8 años se puede observar una gradual y consistente reducción cuantitativa de las familias biparentales que, sin embargo, continúa siendo la forma que adopta la inmensa mayoría de ellas. En la actualidad, ocho de cada 10 familias en las que reside al menos un niño de entre 0 y 8 años están encabezadas por una pareja en la que ambos o al menos uno de los dos tienen filiación directa con el o los niños presentes en el hogar. Una pequeña proporción de estas familias está conformada por una pareja del mismo sexo. El Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 indica que en la Argentina hay 24.228 hogares en donde la pareja tiene el mismo sexo, de ellas el 21% tienen hijos a cargo.

La propensión a conformar familias biparentales guarda relación con el estrato social, tanto en su dimensión absoluta como en la velocidad de su reducción. Es decir, la convivencia de uno solo de los padres con sus hijos –generalmente la madre y en la mayoría de los casos producto de la separación de la pareja– suele darse con mayor frecuencia en los estratos sociales más bajos. A la vez, la estrategia de convivir con otros familiares es una de las formas en que las familias se organizan para resolver las necesidades de cuidado de adultos mayores y niños pequeños y, fundamentalmente, el acceso a recursos que les permita acceder a un mínimo de bienestar. Es así que este tipo de multifamilias son mucho más frecuentes entre los ciudadanos de menores recursos. Una explicación posible es, por ejemplo, que la pareja no cuenta con recursos suficientes para independizarse económicamente y requiere sumar los ingresos de otros miembros del hogar. Más de la mitad de las familias de menor capital educativo con niños de entre 0 a 8 años convive con al menos un familiar que no es parte del núcleo primario, mientras que en las familias de los estratos sociales más altos este grupo se reduce a menos del 14%. En relación con las familias

extensas puede destacarse que en aquellas de menos recursos la propensión a convivir con otros familiares prácticamente se duplicó luego de la crisis del 2001, y se redujo considerablemente en el quinquenio siguiente, lo cual refuerza la idea de que la ampliación de la familia guarda una estrecha relación con el contexto socioeconómico.

El paulatino desplazamiento de la familia tradicional por otras formas de familia encuentra su correlato en la transformación de la unión conyugal de las parejas convivientes. En particular en el Gran Buenos Aires, para el año 2010, solo el 55% de las parejas que encabezaban las familias en las que residían al menos un niño de entre 0 y 8 años se encontraban unidas a través del matrimonio legal. El resto de las parejas nunca se casó legalmente, o uno o ambos miembros son divorciados de uniones anteriores. Esta información adquiere relevancia al observar que, a inicios de la década del '90, el 85% de las parejas estaban casadas, lo cual implica una reducción de alrededor de 30 puntos porcentuales para las parejas unidas legalmente para el período 1990 - 2010. El comportamiento de este indicador suma evidencia a las hipótesis sobre la transformación de las configuraciones familiares.

La situación educativa de la primera infancia, a partir de una aproximación a la información cuantitativa, indica una división tajante delimitada por la obligatoriedad. La asistencia a la sala de cinco años es prácticamente universal, mientras que en el tramo no obligatorio la cobertura del nivel es considerablemente más baja. En efecto, la información disponible sobre la concurrencia a centros de cuidado y educación para el tramo de entre 0 y 2 años correspondiente a una muestra acotada de los principales centros urbanos, realizada por el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina y Fundación ARCOR, indica que la inclusión en centros educativos de los niños de entre 0 y 2 años es mínima –no alcanza al 10%– y no revela variaciones entre los años 2007 y 2011.

Por su parte, datos provenientes de la encuesta permanente de hogares para el año 2010 correspondientes a las áreas urbanas del país indican que a la edad de 3, más del 60% de los niños no concurre a establecimientos educativos, mientras que a los cuatro años esta proporción se reduce a un cuarto, y a partir de los cinco, la asistencia es prácticamente universal. A los seis años se observa que una proporción considerable de niños (9%) aún concurre al nivel inicial y esto ocurre especialmente con los niños que provienen de los estratos sociales más bajos o en zonas rurales; este atraso incide luego para sostener su trayectoria escolar en el tiempo esperado.

En el año 2010, la matrícula total del nivel inicial para las salas de 0 a 5 años ascendía a 1,5 millones de niños. La distribución por salas indica una matrícula muy reducida de niños de 0 a 2 años, del orden del 5%. La sala de tres años concentra al 16% de la matrícula, la de cuatro 33% y la de cinco al 48% restante. Esto implica una expansión total del orden del 17% en el período 2008 - 2010 en la matrícula de Jardines de Infantes. Por su parte, para el tramo de 3 a 5 años se observa una expansión total del 29% para el período 1997 - 2010, concentrado prácticamente en su totalidad en las salas de tres y cuatro años. En efecto, el incremento en la matrícula de las salas de tres años fue del orden del 63,3%, la de las salas de cuatro 71,3% y las de salas de cinco del 2,6%.

Es interesante destacar el comportamiento diferencial por el sector de gestión de los establecimientos educativos. En el año 2010, el 67% de la matrícula del nivel inicial se concentra en el sector público. Sin embargo, su importancia guarda una relación directa con la edad. Es decir, el peso relativo del sector público en la matrícula de los Jardines de Infantes es inferior al privado (en la sala de tres alcanza el 57%, en la sala de cuatro el 67% y en la sala de cinco el 72%). La baja presencia estatal en la escolarización de los niños más pequeños muy probablemente esté dando cuenta de un déficit en la oferta de servicios educativos públicos para este grupo poblacional.

La forma que adoptó la expansión es también variable según la sala de referencia. Es así que el incremento en la matrícula de sala de tres fue muy superior en el sector privado respecto al

sector público, pero la tendencia se revierte en la sala de cuatro, en la que la expansión en el sector público fue mucho mayor que en el privado.

La información también revela que la oferta de servicios educativos para el tramo 3 a 5 años creció mucho más que la matrícula. En efecto, la cantidad de niños escolarizados se incrementó en un 29%, mientras que en el año 2010 se registró un 61% más de secciones independientes que en el año 1997. Al analizar la tasa de crecimiento total de la oferta educativa por sala, queda en evidencia que la sala de cuatro fue la que concentró la mayor inversión económica desde el Estado. Esto muy probablemente se vincule con la novedad introducida por la Ley Nacional de Educación en el 2006, lo que implicó un importante aumento en la inversión del Estado para garantizar de manera universal la oferta de las salas para este nivel.

Las tasas de crecimiento del sector público y el privado adoptaron modalidades sustantivamente diferentes. En el sector público se observa que la oferta total de salas de cuatro años creció más del 123%, seguida por la sala de 3, con un crecimiento total del 80%, y la sala de cinco, que incrementó su oferta poco más del 4%. En contraste, la forma en que se expandió la oferta de servicios para el nivel inicial en el sector privado constata una fuerte concentración en la sala de tres, que creció más del 90%, seguida por la sala de cuatro (67%) y por último, la sala de cinco (19%). Cabe subrayar que la tasa de crecimiento para la sala de cinco en el sector privado cuadruplica a la del sector público. Este comportamiento diferencial muy probablemente se relacione con la capacidad que tiene la Ley para promover y dar una orientación específica a la movilización de recursos públicos, en contraste con el sector privado, que responde conforme exclusivamente a las leyes de oferta y demanda.

De acuerdo con estos datos cabe considerar la existencia de un déficit de oferta de servicios de atención y cuidado para el tramo de 0 a 3 años por parte de Estado lo cual habilita a una respuesta mayormente del sector privado.

En términos generales, se observa que desde 1990 el país está inserto en un proceso de avance normativo donde al Estado se le asignan progresivamente mayores obligaciones para con los niños de 0 a 8 años. Sin embargo, la construcción de ese marco normativo dentro de la primera década de aprobada la CDN no fue tan prolifera como lo ha sido en los últimos 10 años, período en el que los derechos de la primera infancia y de la niñez en general fueron ganando terreno en la agenda pública.

Por otro lado, si analizamos los planes y programas nacionales dirigidos a la primera infancia durante los años noventa, muchas de las acciones del Estado que se dirigían a los más pequeños se focalizaban en el componente alimentario, a través del funcionamiento de comedores infantiles o comunitarios. En el transcurso de esa década, los comedores tendieron a modificar su meta y apuntaron a cubrir la atención integral de los niños, aunque siempre focalizada en los más pobres.

Durante la última década, a la perspectiva de desarrollo integral para abordar la primera infancia se suman iniciativas que privilegian acciones intersectoriales, con la participación de las OSC que trabajan en primera infancia. En la actualidad, en materia de políticas destinadas al desarrollo infantil integral, con acciones de claro corte interministerial y territorial, están vigentes a nivel nacional tres programas fuertemente articulados entre sí que se dirigen específicamente a la atención de la primera infancia; éstos son: el Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros Años”, el Programa Nacional de Desarrollo Infantil dependiente del Ministerio de Educación y los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) comunitarios dependientes de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

En cuanto a la aplicación de las normativas en las diversas jurisdicciones se observa que – con excepción de tres provincias– el resto del país realizó importantes esfuerzos en la adecuación de su normativa e institucionalidad a los principios de la CDN. Las jurisdicciones

que han abandonado el modelo tradicional tutelar se dividen en tres grupos: a) las que adhieren a la Ley N° 26.061 (Chaco, Córdoba, Corrientes, y Catamarca); b) las que cuentan con su propia ley de Protección Integral (Provincia de Buenos Aires, Chubut, Ciudad de Buenos Aires, Entre Ríos, Jujuy, Mendoza, Misiones, Neuquén, Salta, San Juan, Santa Cruz y Tierra del Fuego) y finalmente, c) San Luis, que posee una Ley de Adhesión a la Convención sobre los Derechos del Niño. En relación con las tres provincias que no cuentan –en el momento de redactar este documento– con leyes encuadradas en el paradigma de protección integral, de acuerdo con la información relevada, se encuentra que Formosa está elaborando un proyecto de ley de protección integral de niños y adolescentes, La Rioja tiene el suyo en tratamiento legislativo y La Pampa estaría en proceso de redactar un proyecto de ley de adhesión a la Ley N° 26.061.

Respecto al lugar asignado a la primera infancia en el proceso de adecuación de la normativa provincial, se observa que la tendencia general es incluirla como grupo específico a través del derecho a la identidad, el derecho a la salud del recién nacido, o bien, el de la madre durante el embarazo.

Queda en evidencia que instalar la primera infancia como prioridad implica convocar a los adultos, en sus diversas figuras, a promover, fortalecer y mejorar los innumerables puntos de encuentro que los vinculan con los niños y niñas pequeños, y a través de los cuales se abre incesantemente la posibilidad de generar y proteger sus oportunidades de vivir una vida mejor. El ejercicio de los derechos de los niños es una obligación del Estado e implica la responsabilidad específica de cada uno de los actores comprendidos.



## 4. Conceptos organizadores de las políticas y experiencias relevantes nacionales e internacionales sobre primera infancia

### 4.1 Consideraciones previas

Como se ha mencionado con anterioridad, las iniciativas a favor de la atención y educación de la primera infancia se han ido multiplicando durante las últimas décadas. Una primera aproximación para la caracterización de esa oferta en expansión debe dar cuenta de los diferentes grupos de edad con que se identifica la primera infancia y las responsabilidades educativas por parte de los Estados.

En efecto, en el caso de América Latina, para la mayoría de los países, la obligatoriedad de la educación comienza a los 5 años, con excepción de México y Perú –que está fijada desde los 3 años– y Uruguay y El Salvador –desde los 4 años–. La obligatoriedad para los niños implica que los Estados están también obligados a alcanzar la cobertura total educativa para la población de esa edad. Esto sin desmedro a su obligación de avanzar en la universalización de los servicios educativos para niños menores de 5 años, tal como es el caso de la Argentina, aun cuando no forme parte de la educación considerada obligatoria.

A diferencia de la educación escolarizada y obligatoria de los niños de 5 años, la cual ha seguido patrones comunes en sus aspectos formales, la oferta para los menores de 4 años se caracteriza por su gran variedad.

Si bien en todos los casos el objetivo es la educación y atención de los niños, la variedad de políticas, programas y/o acciones varían según el marco conceptual y político desde el cual son formulados y se expresan. Entre otras cosas, en el tipo de prestaciones que se ofrecen; en el sector de gestión (estatal, privado o mixto); en los sectores de política pública que intervienen; es decir el liderazgo político de las estrategias en términos de su carácter nacional, provincial y/o municipal; en la población objetivo, en los actores comprometidos en su implementación, y por último en los contenidos y componentes de las acciones y la cobertura y el alcance de las intervenciones.

Aun cuando en cada país, en cada Municipio, los procesos son únicos y particulares por la convergencia de un sinnúmero de factores políticos, económicos, culturales y sociales, la revisión de políticas y/o programas es un ejercicio cuyo valor descansa en descubrir nuevas posibilidades que ofrezcan insumos para pensar cómo potenciar lo existente. Implica abrirse a innovaciones que demuestren enriquecer las posibilidades de aprendizaje de niñas y niños desde su nacimiento. Considerando esta perspectiva, la innovación es un criterio central que guía la revisión de políticas planes y/o acciones realizada en el marco de este documento.

Una de las definiciones de innovación en el campo social la ofrece Martín Hopenhayn en un documento de CEPAL. Este autor entiende la innovación como “una acción endógena o intervención exógena de desarrollo social, a través de un cambio original/novedoso, en la prestación de un servicio o en la producción de un bien, que logra resultados positivos frente a una o más situaciones de pobreza, marginalidad, discriminación exclusión o riesgo social, y

que tiene potencial de ser replicable o reproducible”. “La innovación social valora la riqueza de un proceso colectivo” (...) “lo innovador puede estar en la gestión, el modo de organizarse, el uso de tecnologías, el cambio en la relación entre ejecutores y usuarios, el tipo de cambio en condiciones objetivas que se quiere lograr(...) También hay que entender el carácter social de la innovación en doble sentido, vale decir, por la naturaleza del cambio en condiciones objetivas que se logran por hacer algo de manera distinta, y la naturaleza del cambio en condiciones subjetivas por el aprendizaje y la experiencia de vida que los participantes incorporan durante la dinámica innovadora” (Hopenhayn, 2009).

En el campo educativo, Moreno (1995), citando a Richland, define la innovación como “la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados”. A ello, la autora agrega que “(...) es un proceso, y como tal, supone la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un período de tiempo en el que se suceden diversas acciones, no necesariamente en un orden determinado, para hacer posible el logro de la finalidad propuesta”.

Al colocar la innovación en procesos, modalidades de organización y relaciones entre actores, estas definiciones amplían el campo de posibilidades de las intervenciones sociales en general y de las educativas en particular. Invitan asimismo a descubrir estrategias que, con metas claras, articulen recursos materiales, institucionales, financieros, simbólicos y humanos con el objeto de generar condiciones de mayor equidad para las niñas y los niños.

En este contexto, en el Anexo de este documento se describen algunas políticas y programas de cuidado y educación a la primera infancia considerados innovadores llevados a cabo especialmente en Argentina y América Latina. También se registraron experiencias fuera de la región que se caracterizan por su sostenibilidad en el tiempo y porque han sido referentes en el diseño de programas alrededor del mundo, lo cual amerita que sean tomadas en cuenta. Nos referimos a las Escuelas y Nidos de Infancia de Emilia Romagna en Italia que se inició en el año 1963; el Programa *Head Start* y *Early Start* en Estados Unidos que se inició en 1965, el Programa Educare de Estados Unidos que se inició en 2003, el *Nobody's Perfect* de Canadá iniciado en 1987; y el *Sure Start* en el Reino Unido que comenzó en 1999.

El registro incluye además la descripción de cuatro proyectos centrados en la comunidad, principalmente en el uso del espacio público y la expansión de expresiones culturales y lúdicas llevadas a cabo por organizaciones sociales o Municipios. El interés en este tipo de propuestas reside, básicamente, en que apuntan a dos aspectos. En primer lugar, contribuyen a la apropiación del espacio público urbano como ámbito educativo y de construcción de ciudadanía en el entendido que ese espacio puede ser un campo propicio para favorecer el desarrollo de sentimientos de solidaridad y empatía entre semejantes, lo cual constituye la base necesaria para un proyecto colectivo integrador. En segundo lugar, se trata de proyectos que promueven expresiones culturales o lúdicas que convocan al encuentro entre grupos de niños de distintos sectores socio-económicos a través de la cultura y el juego compartido. En ambos casos, constituyen ejemplos de situaciones de aprendizaje en el sentido ya señalado en el documento de que “el aprendizaje temprano refiere a una amplia gama de actividades que pueden ocurrir en una variedad de ámbitos para expandir el desarrollo físico, emocional, social y creativo de los niños. Ellos desarrollan su habilidad de aprender a través de relaciones de apoyo sea con sus familias, con otros niños y con adultos y con sus comunidades y con todo lo que los rodea. El juego y la experimentación también forman una parte fundamental en el aprendizaje temprano” (*Province of Nova Scotia*, 2012:21).

Cabe señalar, por un lado, que el centro de la búsqueda estuvo puesto en programas o experiencias que tuvieran como objeto la inclusión de todos los niños, con especial preocupación en los grupos más vulnerables, por lo cual no se tomaron en cuenta la variedad de propuestas promovidas por el sector privado. Este último, tal como ha sucedido en la Argentina, viene gestando desde hace décadas experiencias creativas orientadas

fundamentalmente a la clase media. Si bien, desde lo pedagógico, han sido en muchos casos fuente de inspiración de los programas gubernamentales o de organizaciones sociales, difieren de las políticas o programas públicos tanto en términos de su escala, del perfil de la demanda, de su gobernabilidad y también de su financiamiento.

Por otro lado, es importante destacar que el registro de políticas o programas públicos no es exhaustivo<sup>3</sup>. Se privilegiaron iniciativas que pudieran ejemplificar aspectos innovadores que, tal como fue descrito antes, implicaran modalidades de organización, relaciones entre actores y articulación de recursos considerados novedosos en la búsqueda de mayor cobertura y calidad en el cuidado y la educación de los niños pequeños.

A los efectos de agrupar las distintas posibilidades, la identificación y la sistematización de las experiencias relevadas se organiza alrededor de las siguientes categorías:

1. Políticas, programas y acciones con foco en los niños.
2. Políticas, programas y acciones con foco en la familia.
3. Políticas, programas y acciones en la comunidad.
4. Planes estratégicos integradores.

Estas categorías no son excluyentes dado que los niños y las familias están presentes en las cuatro. Lo que se intenta con esta desagregación es organizar la multiplicidad en función de los receptores o destinatarios directos de los programas o acciones, en las dos primeras categorías; en la tercera categoría se busca identificar las políticas, los programas y las acciones en la comunidad que permiten a las niñas y niños acceder a situaciones de aprendizaje más allá del ámbito de la familia y las instituciones y, en la cuarta, registrar una experiencia en la que se promueven las tres anteriores en forma conjunta, a través del diseño de un plan estratégico municipal.

Dentro de estas cuatro categorías, las políticas, programas y/o acciones varían, entre otras cuestiones, en lo que refiere a los niveles de gobierno (nacional, provincial/estadual/ departamental y/o municipal); a la existencia o no de ciertas especificaciones respecto a los destinatarios (en el caso de niños, aquellos con rezagos de desarrollo y/o discapacidades, por ejemplo; en el caso de familias, por nivel socioeconómico o de acuerdo con la inserción de las madres en el mercado de trabajo); a los sectores responsables de la gestión y/o el financiamiento (público, privado o mixto); a la cobertura que alcanza así como a la orientación y la modalidad de gestión, es decir integral (en los que intervienen varios sectores de política pública) o sectorial (específicamente educativas, de salud y/o de asistencia).

En este marco, estas diferentes variantes se toman en cuenta en las experiencias relevadas y descritas en el Anexo de este documento, las cuales, a su vez, se exponen agrupadas en torno a las cuatro categorías definidas.

## **4.2 Reflexiones acerca de las experiencias relevadas en América Latina**

El cumplimiento de los compromisos asumidos en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño y la indivisibilidad de los derechos establecida en ese instrumento jurídico, orienta, en general, el desarrollo de todas las iniciativas, aun de aquellas surgidas con anterioridad a la ratificación por parte de los distintos países. En estos últimos casos, los programas se han ido resignificando, han ampliado su cobertura y articulado con nuevos actores que son también co-responsables en la garantía de derechos de niñas y niños,

---

<sup>3</sup> Puede encontrarse un registro más amplio de políticas y programas para 19 países de América Latina o por grupos de derechos y país, en el SIPI (<http://www.sipi.siteal.org/>) y en las referencias bibliográficas.

apuntando así a generar una gestión integral de las políticas, dando respuesta a la multiplicidad de factores que inciden en el crecimiento y el desarrollo de los más pequeños.

Las políticas, programas y acciones relevadas para este documento exhiben algunos aspectos comunes aun cuando difieren en función de distintas dimensiones, tales como la trayectoria que han tenido las políticas sociales y la organización administrativa de cada uno de los países, entre otros. Por ejemplo, en los programas centrados en el fortalecimiento de las capacidades de la familia como agente educativo de los niños, tales como los de Cuba, Centroamérica y Rio Grande Do Sul en Brasil, o bien de actores comunitarios como es el caso de los Hogares de Bienestar de Colombia, las diferentes trayectorias que han seguido los respectivos países en el desarrollo de políticas educativas son cualitativamente diferentes, lo cual tiene un efecto en lo que refiere a las competencias educativas de las familias o de los agentes que a su vez repercute en el desarrollo de las capacidades de los niños. En Colombia, donde los Hogares de Bienestar son llevados adelante por madres cuidadoras, estudios realizados han demostrado que la baja escolaridad de esas agentes repercute sobre el desarrollo cognitivo de los niños (González Ramírez y Durán, 2012). Diferente es el caso de Cuba, en donde las políticas de inclusión educativa y de erradicación del analfabetismo emprendidas por el Estado cubano hace décadas, hacen que las familias posean un nivel educativo superior que ha redundado positivamente sobre las posibilidades de aprendizaje de los más pequeños. Aun así, dada la limitación que supone la baja o inexistente escolaridad de las familias, es interesante subrayar la medida adoptada por el Programa Subregional Toma mi Mano –aplicado en Honduras, Nicaragua, El Salvador, Panamá y Costa Rica– al hacer confluir los procesos de alfabetización destinados a padres y madres con la promoción o el fortalecimiento de sus capacidades para la crianza y la educación de sus hijos.

En cuanto a los aspectos comunes se destacan: programas con una perspectiva, aunque focalizada, con miras a la inclusión social; la transferencia a la familia de capacidades para el cuidado y la protección de sus niños; el rol de las mujeres; el aumento en la participación de los Municipios en la ejecución de iniciativas para la primera infancia; la convergencia entre el Estado y las organizaciones sociales en la prestación de servicios, la combinación de diferentes modalidades de prestación de servicios de cuidado y educación como parte de una misma política o programa, la participación comunitaria y la facilitación de la inclusión de niñas y niños con rezagos en su desarrollo dentro de los programas.

Con relación a la focalización, la mayoría de programas implementados por los Estados de la región para los niños menores de cuatro años, salvo en el caso de Cuba donde las prestaciones son universales, se dirigen a la franja de población más vulnerable<sup>4</sup>. De todas maneras, se ha ido avanzando significativamente y se ha ampliado la conciencia sobre la importancia del aprendizaje temprano en la infancia y la necesidad de equiparar el desarrollo de las capacidades de todos los niños y niñas para que el acceso universal al ciclo escolar los encuentre en condiciones lo más equivalentes posible.

Por otra parte, todos los programas, no solo aquellos con foco en la familia, incluyen acciones de transferencia de herramientas e información que faciliten a las familias el desarrollo de las funciones de educación y protección de sus niños. Entre otros, distribuyen cartillas y/o implementan talleres sobre prácticas de crianza, estimulación psicomotriz, hábitos de alimentación saludable, identidad, juegos, fomento a la lectura, intercambios de experiencias y una variedad amplia de orientaciones relativas al bienestar y el desarrollo de niñas y niños.

---

<sup>4</sup> Como plantea SITEAL “(...) en América Latina existen al menos tres modos de articular acciones focalizadas y acciones universales. Un primer grupo de países aplica el criterio de focalización como subsidiario de la universalidad; otros ponen énfasis en la focalización de los apoyos y, finalmente, un tercer grupo de países aplica una estructura mixta de apoyos, sin enfatizar un criterio sobre otro” (2009: 115). “Primera infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado”, OEI- UNESCO- SITEAL

Si bien estas acciones están orientadas a madres y padres, en general todos los programas, tanto aquellos que hacen foco en los niños como aquellos que hacen foco en la familia, descansan principalmente en la participación de las mujeres, en algunos casos como agentes de cuidado de grupos de niños (por ejemplo los Hogares de Bienestar de Colombia) y, en otros, como población objetivo de los programas con foco en la familia. En general, el compromiso de los hombres es bajo, lo cual es reconocido por los funcionarios que conducen los programas. Si bien es indiscutible el rol de la madre como agente educador en los primeros años de vida del niño, las políticas públicas que descansan en la promoción de la organización del cuidado de los niños basándose en las mujeres está siendo cuestionado desde el enfoque de derechos y género como un factor de desigualdad (Rodríguez Enríquez, Pautassi, 2007).

En cuanto al rol de los Municipios, tanto en la Argentina como en el resto de la región, hace ya tiempo que cuentan con servicios para la primera infancia, sea de salud o bien de cuidado de niñas y niños. Aun así, su alcance parecería estar en crecimiento y con mecanismos de gestión superadores, como lo demuestran las experiencias del Programa Chile Crece Contigo y la estrategia colombiana de Cero a Siempre. Los programas relevados ponen especial énfasis en la participación activa del nivel municipal, no solo como ejecutores de acciones definidas desde el gobierno central y/o provincial o departamental, sino principalmente como actores fundamentales en el logro de la protección y el desarrollo integral de niñas y niños a través de procesos de gestión integrada de servicios y como promotores de la participación de la comunidad.

Cabe señalar que, entre las diferencias existentes en la región respecto al papel de los Municipios, se encuentran las competencias referidas a educación, las cuales en algunos países están descentralizadas en los Municipios y en otros dependen del gobierno central o de estados subnacionales, como es la situación de la Argentina. De los casos relevados, en Brasil la educación inicial (*creches* y *pré-escolas*) así como la *ensino fundamental* son administradas según disposición legal por los Municipios (Art. 11, V, de la Ley de Directrices), si bien todavía una parte de la misma se encuentra administrada directamente por los estados (OEI, S/F). En Colombia, la dirección y administración del servicio educativo se realiza en forma descentralizada y es competencia de la Nación, de los Departamentos y también de los Municipios que obtengan certificación del gobierno central en cuyo caso están encargados de dirigir, planificar y prestar autónomamente el servicio educativo (UNESCO, 2010). En Chile, el Ministerio de Educación ha ido transfiriendo gradualmente los establecimientos educacionales y la responsabilidad de la administración de los programas educativos a los Municipios de las trece regiones en que está dividido el país. De esta manera, los encargados de sostener los establecimientos y de impartir la educación parvularia son los Municipios, con el financiamiento del Estado (OEI; s/f).

La convergencia entre el Estado y las organizaciones sociales en la prestación de servicios es una característica común en todos los programas y proyectos, salvo el caso de Cuba en donde todos los servicios son garantizados por el Estado. Lo que sí es extensivo también a Cuba es la promoción de la participación comunitaria en el diseño y el seguimiento de las acciones de cuidado y educación de los niños. Esto no es solamente un aspecto cada vez más importante en la región sino también en los programas relevados en Italia y Estados Unidos. En este último país, además de los programas federales concebidos para facilitar la convergencia entre el financiamiento público con la ejecución por parte de organizaciones locales, se suman experiencias como el programa Educare que promueve lograr mayor financiamiento del sector privado para la creación de experiencias de calidad de cuidado y educación infantil.

Sumado a la convergencia entre Estado y organizaciones sociales, los programas con foco en los niños muestran la combinación de diferentes modalidades de prestación de servicios. Por ejemplo, en Medellín conviven prestaciones en ámbitos institucionales (jardines) con los Hogares de Bienestar organizados por madres cuidadoras o, en Chile, la Junta de Jardines

Infantiles cuenta con salas cunas y jardines infantiles de acuerdo con grupos de edad, y a su vez, una oferta para hijos de madres con trabajos temporales y otra para niños de pueblos originarios que contempla un currículum intercultural.

En el marco de los principios de igualdad y no discriminación establecidos por la Convención sobre los Derechos del Niño, en la búsqueda de información sobre políticas, programas y acciones, se intentó identificar la existencia o no de formulaciones explícitas referidas a inclusión de niños con discapacidad<sup>5</sup> o rezagos en su desarrollo. Esta es una dimensión con incidencia en los sectores más vulnerables, los cuales, la mayoría de las veces, no cuentan con recursos simbólicos para exigir la inclusión de sus hijos en espacios de socialización con el resto de los niños, derecho que también es reconocido en el artículo 4, incisos 1 y 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. De las iniciativas relevadas de la región, enfocadas principalmente en los niños, la Junta Nacional de Jardines y el Sistema de Protección Integral de Chile Crece Contigo hacen mención explícita a la inclusión de niños con discapacidad. De igual modo en el Plan CAIF de Uruguay, si bien no se encontraron lineamientos explícitos en ese sentido, se toma este tema en sus relevamientos referidos a la población atendida por los centros. También tienen directivas explícitas al respecto las iniciativas de Italia (Nidos y Escuelas de Infancia) y de Inglaterra (*Head Start/Early Start*).

Los avances realizados en torno a la gestión y la atención integral de la primera infancia han ido ganando fuerza en la región en los últimos años. Desde el caso pionero de Cuba a principios de los años noventa hasta las más recientes realizaciones del Sistema de Protección a la Primera Infancia Chile Crece Contigo, el Programa Primeros Años de la Argentina y la estrategia de Cero a Siempre implementada en Colombia, se ha ido concretando una idea que refleja la noción de integralidad en el sentido y en su alcance. Como sostiene UNESCO, “La atención integral no significa que cada programa o institución ofrezca todos los servicios, sino establecer estrategias efectivas de articulación y colaboración entre distintos sectores de la administración a nivel nacional y local (salud, nutrición, educación, trabajo, justicia y bienestar social), y el trabajo junto con la sociedad civil (mundo académico, ONGs, organizaciones religiosas, empresas, etc.) y el sector privado” (Informe Regional América Latina y el Caribe, UNESCO -WCECCE 2010:74).

Se registraron también iniciativas orientadas a toda la comunidad y, especialmente, a la infancia como las generadas por el Municipio de Rosario, por la Mesa de Primera Infancia de Tigre, por las Cumbres de Juegos Callejeros en la Argentina (COJUCA) y las Ludotecas y Bibliotecas del Municipio de Medellín de Colombia que si bien son claramente de distinto alcance y envergadura, implican expresiones innovadoras orientadas a toda la comunidad y, especialmente, a la infancia. Todas ellas poseen un componente lúdico como una dimensión convocante para promover los procesos de aprendizaje, la convivencia y el intercambio entre niños y de éstos con los adultos.

La apropiación del espacio público, como son los casos de Tigre y de COJUCA, promueven la idea de recuperación de la calle y de las plazas en tanto una de las primeras formas espontáneas de interrelación y de pertenencia a una comunidad, más allá del ámbito privado de la familia. El abandono que ha ido sufriendo el espacio público lo ha convertido en un lugar inseguro, de desconfianza hacia el otro, privando a los niños de oportunidades de tener experiencias reales de aprendizaje cotidiano más allá del ámbito privado de la familia y/o de las instituciones. Los niños de los sectores más vulnerables pasan gran parte de su tiempo en la vereda, en sus cochecitos o jugando con otros niños. En este contexto, las calles, el ir y

---

<sup>5</sup> “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (Artículo 1, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad) <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

venir cotidiano, el encuentro con otros niños de la misma edad o de otras edades son fuentes de aprendizaje, y estos programas refuerzan el espacio como tal.

Las Bibliotecas y Ludotecas de Medellín así como el Tríptico de Rosario, por su parte, ofrecen la posibilidad de acceso al juego y la cultura a todos los niños. Parecen desafiar la segmentación social, convocando al encuentro entre grupos de niños de distintos sectores socio-económicos lo que les permite compartir situaciones de aprendizaje a través del cuento y el juego, con niños de otros barrios, con distinta trayectoria y capital cultural, favoreciendo la alteridad, el contacto y el respeto como fuente de nuevos aprendizajes.

Por último, las políticas a favor de la primera infancia llevadas adelante por la Alcaldía de Medellín, representan un caso interesante sobre la convergencia de acciones a partir del diseño de un plan estratégico que asume a la educación como eje orientador y en el cual cobra sentido el vínculo de las Bibliotecas y Ludotecas arriba mencionadas con la implementación de un programa específico para la primera infancia.

Volviendo a la noción de innovación antes planteada, además de mayor financiamiento, estas iniciativas implican “hacer algo de manera distinta” y “la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias”, proceso que supone “la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un período de tiempo en el que se suceden diversas acciones, no necesariamente en un orden determinado, para hacer posible el logro de la finalidad propuesta”. En efecto, dada la complejidad implícita en la satisfacción de derechos y en el logro del desarrollo integral de niñas y niños, es necesaria la intervención de una variedad de actores, lo cual implica asunción de responsabilidades en todos los niveles del gobierno, y entre la totalidad de los actores públicos y privados con competencia en el cuidado, la educación y la protección de niñas y niños. Los avances institucionales apuntan a lograr la “governabilidad” de las políticas de primera infancia (UNESCO, 2007) y representan uno de los compromisos asumidos en el marco de las metas de Educación Para Todos y de la Convención sobre los Derechos del Niño.

## 5. Reflexiones finales

El texto que se ha reseñado toma algunas de las consideraciones principales que surgen en el campo de la educación, especialmente en el ámbito de las políticas dirigidas a la primera infancia.

Se propone como un aporte al debate a partir de la reflexión y el conocimiento de algunos datos y situaciones problemáticas que deben ser abordadas para llegar a los acuerdos necesarios que contribuyan a mejorar la calidad de los servicios dirigidos a los niños más pequeños y a sus familias.

El objetivo no ha sido abarcar la totalidad de los temas sino construir conocimientos y saberes a partir de la sistematización de algunos datos y conceptos que han resultado significativos por sus dimensiones e influencia en el tema.

Se ha realizado un relevamiento y una primera sistematización de experiencias nacionales e internacionales que de ninguna manera resultan exhaustivas pero que han sido seleccionadas por sus innovaciones y que servirán por sus trayectorias para el diseño y el desarrollo de nuevas prácticas.

Es un texto para reflexionar, para discutir, pero sobre todo, para contribuir en el fortalecimiento de las políticas públicas, especialmente educativas, dirigidas a la Primera Infancia poniendo el énfasis en el Municipio como actor principal dado su rol activo en cuanto al desarrollo local y la relación entre los diversos sectores e instituciones que se ocupan del tema.

Sin duda son muchos los aspectos que no han podido ser abordados, pero la propuesta radica en abrir nuevos interrogantes en la política integral dirigida a la primera infancia con una mirada educativa, para contribuir en el cumplimiento de los derechos del niño, muy especialmente el derecho a la educación, estipulados en las normativas nacionales e internacionales vigentes.



## 6. Referencias bibliográficas

- BARNETT, W. S. (1996), "Lives in the balance: benefit–cost analysis of the Perry Preschool Program through age 27", Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan, HighScope Press.
- BARNETT, W. S. (2008a), *Pre-school Education and its Lasting Effects: Research and policy implications*, Boulder, Colorado, Centro para la Educación y el Interés Público y Tempe, Arizona, Unidad de Investigaciones sobre Políticas Educativas, disponible en línea en: <http://nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf> (consultado en octubre 2012).
- BARNETT, W. S. (2008b), "Why governments should invest in early education: CESifo–DICE report", *Journal for Institutional Comparisons, Early Childhood Education and Care*, 6 (2).
- BARNETT, W. S. y MASSE, L. N. (2007), "Early childhood program design and economic returns: comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian Program and policy implications", *Economics of Education Review*, vol. 26, N° 1, págs. 113–25.
- BEKMAN, S. (1998), *A Fair Chance: An evaluation of the Mother–Child Education Program*, Estambul, Yapim Publications.
- CAFIERO, J. P. (2005), *Desafíos para los Municipios y las organizaciones sociales que actúan en el campo de la niñez, la adolescencia y la familia*, en *La Nueva Ley del Niño de la Provincia de Buenos Aires*, UNICEF, Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Comunicación Institucional.
- CARLI, S. (2006), *La cuestión de la infancia*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- CARLI, S. (2011), *La memoria de la infancia*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- CASTAÑEDA, E., PALACIOS, J. (2009), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro, Metas Educativas 2021*, OEI, Fundación Santillana.
- CEPPI, G. y ZINI, M. (1998), *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Emilia, Edizioni Reggio Children.
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO DE LAS NACIONES UNIDAS (2005), *Implementing Child Rights in Early Childhood (Realización de los derechos del niño en la primera infancia)*.
- CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989), disponible en <http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Provincia/1LEGISLACION/3InstrumentosInternacionales/F/Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Niño.pdf> (consultado en octubre de 2012).

DAHLBERG, G., MOSS, P. y PENCE, A. (2003), *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia*, Reggio Emilia, Edizioni Reggio Children.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS, CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (1990), "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje", 5 al 9 de marzo de 1990, Jomtien, Tailandia.

EDWARDS, C., GANDINI, L. y FORMAN, G. (1995) (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, DAKAR, SENEGAL, 26–28 DE ABRIL DE 2000 Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, disponible en español en:  
[http://www.comisionunesco.cl/pdf/educacion/informe\\_de\\_Foro\\_Mundial\\_de\\_Dakar\\_2000.pdf](http://www.comisionunesco.cl/pdf/educacion/informe_de_Foro_Mundial_de_Dakar_2000.pdf) (consultado en octubre 2012).

FUNDACIÓN ARCOR (2012), *Educometro, la Infancia es la medida*, Córdoba, Argentina.

GIANNI, V. (2008), *Autonomía Municipal. Régimen Municipal*, disponible en <http://www.reflexionespys.org.ar,2008> (consultado noviembre 2012)

GONZÁLEZ RAMÍREZ, J. L. y DURÁN, I. M. (2012), "Evaluar para mejorar: el caso del programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF", en "Nutritional supplementation, psychosocial stimulation and development of stunted children: The Jamaican study", *Lancet*, vol. 338, págs. 1–5.

GRANTHAM-MCGREGOR, S. M., POWELL, C. A., WALKER, S. P. y HIMES, J. H. Institute of Education (1991), University of London. <http://deconceptos.com/ciencias-juridicas/municipio#ixzz2D3IRNvbG>, consultado en noviembre 2012.

HECKMAN, J. (2006), "Skill formation and the Economics of investing in disadvantaged children". *Science* 312 (5782): 1900-1902.

HOPENHAYN, M. (2005), *Presentación: innovación en los sectores sociales*, CEPAL, ECLAC, <http://www.eclac.cl/noticias/paginas/9/20509/hopenhayn.pdf>, consultado en noviembre 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS, INDEC (2010), Censos Nacionales de Población, Hogares y Viviendas en la República Argentina.

ITURBURU, M., (2009) "Municipios Argentinos, Potestades y Restricciones Constitucionales, para un Nuevo Modelo de Gestión Local", INAP, Instituto Nacional de la Administración Pública.

KOCHEN G. (2002), "Educación y pobreza", *Novedades Educativas*, Año 14, N° 142, Buenos Aires, FLACSO.

LAFFRANCONI, S. (2011), Modelos organizacionales en la educación inicial Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

- MALAGUZZI, L. (1997), "Carta d'identità della Scuola Diana", pubblicazione editata dalla stessa scuola.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA (2010), Encuesta permanente de Hogares continua, Argentina.
- MORENO BAYARDO, M. G. (1995), *Investigación e Innovación Educativa*, Rev. 7 la Tarea, disponible en URL: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- NACIONES UNIDAS (1989), Convention on the Rights of the Child (Convención sobre los Derechos del Niño), Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/44/2, Nueva York, Naciones Unidas. En español: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (consultado en octubre 2012)
- NOVA SCOTIA (2012), "What We Heard, Giving Children the Best Start", The Early Years, disponible en: [http://novascotia.ca/earlyyears/pub/What\\_We\\_Heard.pdf](http://novascotia.ca/earlyyears/pub/What_We_Heard.pdf) (consultado octubre de 2012).
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI) "Educación Inicial. Organización e información estadística del nivel inicial en Iberoamérica, Brasil", disponible en <http://www.oei.es/observatorio2/pdf/brasil.PDF> (consultado en octubre de 2012).
- PAUTASSI L. (2007), AECI - CEPAL, Serie Mujer y Desarrollo 90, Unidad Mujer y Desarrollo; Chile.
- POGGI, M. y NEIROTTI, N. (2004), Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local, editorial: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO Buenos Aires.
- REDONDO, P. (2004), *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- REDONDO, P. (2012), "Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina", en *Propuesta Educativa* Número 37, Año 21, Jun. 2012, Vol 1, págs. 6 a 16, FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- RODRÍQUEZ ENRÍQUEZ, C. (2007), "La organización del cuidado de niños y niñas en Argentina y Uruguay", en *Mujer y Desarrollo*, CEPAL, Chile.
- ROGER, C., en SITEAL IPE-UNESCO, OEI, (2012) "La protección integral de los de los niños", disponible en [www.sipi.siteal.org](http://www.sipi.siteal.org); consultado noviembre 2012.
- SEN, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2009), Programas eficaces para la primera infancia, Universidad de Londres, Reino Unido.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. y SIRAJ-BLATCHFORD, J. (2009), Improving Children's Attainment through a Better Quality of Family-based Support for Early Learning, Londres, Centro para la Excelencia y Resultados en los Servicios para Niños y Adolescentes (Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services: C4EO), disponible

en: <http://www.c4eo.org.uk/themes/earlyyears/default.aspx?themeid=1> (consultado en junio de 2012).

SISTEMA DE INFORMACIÓN SOBRE LA PRIMERA INFANCIA (SIPI) en América Latina, IPE-UNESCO-OEI, en [www.sipi.siteal.org](http://www.sipi.siteal.org); consultado en noviembre 2012.

SITEAL (2009), “Primera infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas desde el Estado”, Buenos Aires, IPE-UNESCO-OEI, disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>.

SITEAL (2007), “Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina”, Buenos Aires, IPE-UNESCO-OEI, disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>.

SITEAL (2012), “La situación de la Primera Infancia en la Argentina, a dos décadas de ratificar la Convención Internacional sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes”.

TEDESCO. J. C. (2012), *Educación y Justicia Social en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Universidad Nacional de San Martín.

TONUCCI, F. (1995), *Con Ojos de Maestro*, Buenos Aires, Editorial Troquel.

VARGAS-BARÓN, E. (2009), Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Technical paper 10 – Intensive case studies of practice across the foundation stage, Londres, Departamento de Educación y Habilidades (Department for Education and Skills, DfES) /Instituto de Educación. Disponible en [http://www.unicef.org/lac/Gran\\_Escala\\_UNICEF\\_Vargas\\_Baron.pdf](http://www.unicef.org/lac/Gran_Escala_UNICEF_Vargas_Baron.pdf), “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”

UNESCO (2004), EFA Global Monitoring Report 2005: The quality imperative (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad), Oxford y París, Oxford University.

UNESCO (2005), United Nations Decade of Sustainable Development (DESD 2005–2014): The first two years (Los dos primeros años del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible: 2005-2014), disponible en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093S.pdf> (consultado en octubre 2012).

UNESCO (2006), EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations – Early childhood care and education (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007: Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia), Oxford y París, Oxford University Press.

UNESCO (2007), EFA Global Monitoring Report 2008: Education for all by 2015 – Will we make it? (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008: Educación para todos en 2015).

UNESCO (2007), “Buena gobernabilidad en materia de Atención y Educación de la Primera Infancia: Lecciones derivadas del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo

2007”, en Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia, N° 40 / Septiembre – Octubre 2007, disponible en <http://www.oei.es/pdfs/notaunesco40.pdf> (consultado en octubre de 2012).

UNESCO (2008), EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality – Why governance matters (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad – Por qué es importante la gobernanza), Oxford y París, Oxford University Press.

UNESCO (2008), Educación para todos ¿Alcanzaremos la meta?, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, París, UNESCO, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159125S.pdf> (consultado en octubre 2012).

UNESCO - CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA (2010), Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional. América Latina y el Caribe. Informe preparado para la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, Moscú, 2010, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf> (consultado en noviembre de 2012).

UNESCO (2010), “Datos Mundiales de Educación”, séptima edición 2010/11. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf) (consultado en octubre de 2012).

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (2012), “Desarrollo y Sociedad” [http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones\\_y\\_publicaciones/CEDE/Publicaciones/Revista\\_Desarrollo\\_y\\_Sociedad/Ultimo\\_disponible\\_en\\_línea\\_en\\_español](http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/Revista_Desarrollo_y_Sociedad/Ultimo_disponible_en_línea_en_español): <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183289s.pdf> (consultado en octubre 2012).

WOODHEAD, M. y OATES, J. (2010), “Apoyo a los padres” en La primera infancia en perspectiva, serie editada por Advance Versions/GeneralComment7Rev1.pdf y en español: [www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC7.Rev.1\\_sp.doc](http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC7.Rev.1_sp.doc) (consultado en octubre de 2012).

## 7. ANEXO: Experiencias nacionales e internacionales de atención y educación de la primera infancia

### **POLÍTICAS, PROGRAMAS Y ACCIONES CON FOCO EN LOS NIÑOS**

1. PLAN CENTROS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y LA FAMILIA – CAIF, Uruguay
2. CHILE CRECE CONTIGO, SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA
3. JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI) Chile
4. ESTRATEGIA INTEGRAL PARA LA PRIMERA INFANCIA: DE CERO A SIEMPRE, Colombia
5. HOGARES COMUNITARIOS DE BIENESTAR, Colombia
6. ESCUELAS Y NIDOS DE INFANCIA, Italia
7. HEAD START Y EARY START, Estados Unidos
8. SURE START (COMIENZO SEGURO), Reino Unido

### **POLÍTICAS, PROGRAMAS Y ACCIONES CON FOCO EN LA FAMILIA**

1. PROGRAMA TOMA MI MANO, Honduras, Nicaragua El Salvador, Panamá Y Costa Rica
2. NADIE ES PERFECTO (NOBODY'S PERFECT), Canadá
3. PROGRAMA EDUCA A TU HIJO, Cuba
4. PROGRAMA PRIMERA INFANCIA MEJOR (PIM), Brasil
5. PROGRAMA PRIMEROS AÑOS, Argentina
6. BEST START (COMIENZO MEJOR), Australia

### **POLÍTICAS, PROGRAMAS Y ACCIONES EN Y CON LA COMUNIDAD**

1. SEMANA POR LA PRIMERA INFANCIA, Argentina
2. CUMBRE DE JUEGOS CALLEJEROS (COJUCA), Argentina
3. TRÍPTICO DE LA INFANCIA, Argentina

## **PLANES ESTRATÉGICOS INTEGRADORES**

1. PROPUESTA EN LA CUAL CONVERGEN DISTINTAS OFERTAS DE POLÍTICA PÚBLICA EN EL NIVEL MUNICIPAL; Alcaldía de Medellín, Colombia
2. EDUCARE, Estados Unidos de América

## POLÍTICAS, PROGRAMAS Y ACCIONES CON FOCO EN LOS NIÑOS

### 1. PLAN CENTROS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA Y LA FAMILIA - CAIF

País en que se implementa: Uruguay.

Objetivos: a) Brindar atención y oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas; b) Promover su bienestar y desarrollo integral; c) Fortalecer los vínculos y las capacidades parentales; 4) Propiciar la plena participación del niño/a, familia y comunidad. 5) Contribuir a la superación de las desigualdades e inequidades en pro de una sociedad más justa.

#### Descripción breve del plan

Se desarrolla en centros pertenecientes a distintas organizaciones sociales con quienes el Estado realiza convenios a los cuales transfiere fondos y supervisa. Su población está constituida por niños desde 0 a 3 años ya que a partir de los cuatro años pasan al sistema de Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Las actividades que se desarrollan en los Centros CAIF son las siguientes:

Experiencias oportunas: Talleres semanales para niños de 0-24 meses y sus familias. Estos talleres de interacción con adultos y otros niños permiten vivir experiencias de aprendizaje significativas brindando apoyo a las familias para desarrollar sus capacidades en prácticas de crianza, estimulación psicomotriz y hábitos de alimentación saludable.

Educación inicial: Atención diaria para niños de 2 y 3 años con actividades de aprendizaje dirigidas a potenciar el desarrollo global del niño en el marco de una propuesta pedagógica basada en el diseño básico curricular que propone el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Consejo de Educación Inicial Primaria-ANEP.

El trabajo en el Centro CAIF se complementa con actividades con la familia que se realizan en el Centro, en la Comunidad y en el Hogar.

En forma coordinada con estas iniciativas, el plan brinda un programa alimentario nutricional, uno de promoción y cuidado de salud, y otro que está dirigido a los adultos de la comunidad.

Cada Centro cuenta con un equipo de trabajo interdisciplinario responsable del funcionamiento del mismo. Estos equipos coordinan su trabajo con los responsables de las organizaciones comunitarias y el equipo central del Plan CAIF.

Inclusión de niños con discapacidad o rezagos en el desarrollo: para el año 2009, el 14 % de los centros integraban a niños con discapacidad.

#### Supuestos en los que se sustenta

Se parte de una concepción del desarrollo como un fenómeno multidimensional e interrelacionado con el crecimiento, la supervivencia, lo familiar y lo comunitario por lo cual requiere un abordaje interdisciplinario para ser realmente operativo y eficaz.

Responsable: Instituto del Niño y el Adolescente (INAU) que a través de convenios articula acciones con el Ministerio de Salud Pública, la Administración Nacional de Educación Pública, el Ministerio de Educación y Cultura, el Instituto Nacional de la Alimentación (INDA) y Mides – Infamilia e Intendencias Departamentales.

Tipo de gestión: Asociación público- privada: OSCs, Cooperativas, Sindicatos, etc.



Fecha de iniciación: 1988.

Alcance: Nacional.

Financiamiento: Público.

Forma de la prestación: Institucional, 336 centros.

Cobertura: en la actualidad 45.000 niños. Según datos de 2008, son 41.216 niños, de los cuales 41% son de 0-1 años, 28.95% de 2 años y 29.7 de 3 años.

Links: <http://www.plancaif.org.uy/>

## *2. CHILE CRECE CONTIGO, SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA*

País en que se implementa: Chile.

Objetivo: Acompañar y hacer un seguimiento personalizado de la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar en el primer nivel de transición o pre kinder (alrededor de los 4 ó 5 años). Se propone intervenir en la reproducción intergeneracional de la pobreza y equiparar la oportunidad de desarrollo de niños y niñas a través de la coordinación y el fortalecimiento de la oferta de servicios de los organismos públicos presentes a nivel comunal.

### Descripción breve del programa

Es una política pública que asume como una tarea del Estado ofrecer una serie de servicios para dar apoyo integral y acompañamiento a la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia. Es comprensiva, intersectorial y de múltiples componentes, y consiste en un complejo sistema de intervenciones que brindan protección de acuerdo con las características y necesidades particulares del desarrollo de cada niño, niña y su familia, poniendo a su disposición múltiples servicios de apoyo, beneficios universales y diferenciados garantizados.

El Sistema Chile Crece Contigo ha sido definido desde su origen como una red integrada de servicios, en la cual cada sector del Estado pone a disposición su oferta programática en materia de primera infancia para ofrecer apoyos diferenciados y acordes con las particulares necesidades de cada niño o niña y su familia. La provisión oportuna y pertinente de servicios, requiere del desarrollo de un modelo de gestión intersectorial, que orientado a resultados, utilice de forma eficaz y eficiente todos los recursos disponibles en el territorio.

Este propósito supone la coordinación, articulación y fortalecimiento de la oferta programática disponible en las comunas y la integración sectorial de proyectos y programas a escala comunal, provincial, regional y nacional.

Tiene un diseño centralizado, pero es implementado por las autoridades municipales, que tienen flexibilidad suficiente para adaptarlo a las condiciones locales con el apoyo técnico y financiero de las redes provinciales y nacionales.

En cada comuna, el alcalde nombra a un supervisor que coordina la “Red Básica Chile Crece Contigo”, compuesta por: los centros de salud, los centros de educación inicial, los municipios y otros prestadores locales y en la cual cada sector cumple una misión específica.

En conjunto, la Red Básica analiza la situación de los niños pequeños de su comuna, prepara un registro de servicios disponibles y establece un plan de trabajo conjunto para decidir cómo deben invertirse los recursos. Muchos servicios del sistema Chile Crece Contigo han sido proporcionados durante años en algunos de los centros de salud de Chile, tales como las visitas al hogar para familias en situación de riesgo y los talleres sobre habilidades en prácticas de crianza; lo que concretamente hace Chile Crece Contigo es definir estándares de calidad para desplegar estos servicios a la totalidad de la población. Las comunas tienen flexibilidad para decidir qué modelos de intervención se acoplan mejor a su contexto, como lugares de juego vinculados a los centros de salud, una modalidad de servicio ambulante de “visitas médicas” de los profesionales de estimulación infantil para las zonas remotas, o formación adicional para los trabajadores locales en el ámbito de la primera infancia.

En cuanto a los aspectos educativos Chile Crece Contigo promueve el acceso equitativo al cuidado y educación inicial de niñas y niños en sus diversas modalidades, según su etapa de desarrollo. Este servicio está garantizado gratuitamente para las familias más vulnerables del país, a través de la oferta de salas cunas para bebés (0-1 años) y jardines infantiles (2 y 3 años) de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación INTEGRAL. Por su parte el municipio garantiza que las familias con bajos ingresos puedan acceder a otros servicios, como subvenciones y programas para el acceso a la vivienda, al empleo y a la formación.

Con el objeto de avanzar en la instalación de este modelo de gestión, las Redes Comunales del Sistema Chile Crece contigo cuentan con apoyo y asistencia técnica para diseñar, ejecutar y evaluar un Plan de Trabajo Anual orientado a consolidarse como la entidad responsable de la implementación del Sistema a nivel local. Para ello, el sistema dispone de un Fondo de Fortalecimiento de la Gestión Comunal en Primera Infancia, orientado esencialmente a facilitar el inicio del funcionamiento y la consolidación de la gestión de las Redes Comunales.

Entre los apoyos y prestaciones que ofrece Chile Crece Contigo se encuentran: las prestaciones universales que se vehiculizan a través del Programa Educativo (Campañas de sensibilización en televisión, Programa semanal de radio, Colección de Cartillas Educativas; Colección de CDS sobre música en el desarrollo infantil); Colección de cuentos y los espacios informativos interactivos (Fono Infancia, Página web con información para las familias y otros agentes; Boletín electrónico quincenal).

Responsable: El Ministerio de Planificación (Mideplan) es responsable de coordinar el sistema en su conjunto, a través de un Comité de Ministros por la Infancia, que representa a los Ministerios de Salud, de Educación, de Trabajo, de Justicia, de Vivienda y Urbanismo, de Hacienda, de la Secretaría General de la Presidencia y al Servicio Nacional de la Mujer. Entre los niveles nacional y comunal, las redes a nivel regional y provincial ofrecen apoyo financiero y técnico.

Inclusión de niños con discapacidad o rezagos en el desarrollo: Cuenta con ayudas técnicas para niños y niñas que presenten alguna discapacidad, incluyendo los apoyos requeridos tanto en sus hogares como en las instituciones que los atiendan. A su vez, dispone de modalidades para la detección y la atención oportuna del rezago que permitan recuperar en muy corto tiempo el nivel de desarrollo adecuado a cada edad en la primera infancia.

Supuestos en que se sustenta: Para avanzar hacia la igualdad de derechos y oportunidades, es imprescindible generar condiciones de desarrollo desde la primera infancia que es el período clave para sentar las bases del desarrollo posterior. La etapa del desarrollo que va desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años es considerada desde la biología y las ciencias cognitivas como el período más significativo en la formación del individuo.

Cobertura: Llega a las 345 comunas que conforman el país. En 2009 daba cobertura a 204.935 gestantes, 173.733 niñas y niños menores de 1 año; 176.854 niñas y niños entre 1 y 2 años; 324.338 niñas y niños entre 2 y 4 años.

Alcance: Nacional, aplicación municipal.

Fecha de iniciación: 2007 y continúa.

Links: <http://www.crececontigo.gob.cl/especialistas/documentos/historia-y-desafios-de-chile-crece-contigo/>  
<http://www.camara.cl/camara/media/seminarios/postnatal/5.pdf>

### *3. JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI)*

País en que se implementa: Chile.

Objetivo: Entregar Educación Parvularia de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años y en situación de vulnerabilidad social, para así generar las mejores condiciones educativas y contribuir a la igualdad de oportunidades.

#### Descripción breve de la iniciativa

La JUNJI se encuentra a cargo de las salas cunas y jardines infantiles del país, ayuda al desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes de los párvulos y apoya a las familias a través distintos programas que van desde la atención directa a niñas y niños hasta aquellos orientados directamente a la familia.

A grandes rasgos, ello incluye por un lado, jardines Infantiles para niños de 0-4 años que se implementan en establecimientos educativos de zonas urbanas y semiurbanas, administrados directamente por JUNJI o bajo la modalidad de traspaso de fondos a municipios o entidades sin fines de lucro. Por otro lado, incluye programas alternativos de atención que suponen: i) la atención diaria en educación, alimentación y atención social a niños y niñas desde los 2 años hasta su ingreso a la educación básica en sectores rurales y semiurbanos; ii) la atención a niños cuyas madres trabajan y se organiza de acuerdo con sus necesidades, ofreciendo según el caso, extensión horaria y alimentación; iii) la atención de niños cuyas madres realizan trabajos temporales preferentemente en áreas productivas de la fruticultura, agroindustria, pesca y turismo. Funciona durante tres o cuatro meses del año en verano; iv) atención de niños entre 2 y 5 años de edad pertenecientes a los pueblos originarios en el cual se aplica un currículum intercultural, correspondiente a cada etnia; v) la atención a niños en situación de vulnerabilidad. Funciona en espacios comunitarios con la participación de las familias y agentes culturales, quienes, con apoyo de profesionales JUNJI, les brindan, solidariamente, educación y cuidado; vi) el desarrollo de una propuesta pedagógica

innovadora, que busca potenciar el desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas a través de la expresión creativa, siendo el arte, el rescate y la valoración de la cultura.

Finalmente, la JUNJI cuenta con un Programa Educativo para la Familia que se caracteriza fundamentalmente en que sea la familia en su propio hogar la protagonista del proceso educativo de sus hijos. Los hogares de los niños se convierten en espacios educativos, pues los padres o familiares cercanos son quienes guían los procesos de aprendizaje con la asesoría de educadoras y materiales de apoyo. Este programa cuenta con dos líneas de trabajo: i) Programa Comunicacional dirigido a niños que no asisten a programas formales de educación infantil. Se desarrolla a través de transmisiones radiales, que son complementadas con guías educativas para las familias; ii) Programa Conozca a su Hijo (CASH) que capacita a madres de sectores rurales como educadoras de sus hijos menores de 6 años, que por vivir en áreas de alta dispersión geográfica, no tienen acceso a otros programas educativos.

Inclusión de niños con rezagos en su desarrollo: Los jardines integran a niños y niñas con necesidades especiales.

Responsable: organismo autónomo vinculado al Ministerio de Educación.

Cobertura: Para 2009, la capacidad total de atención alcanzaba los 130.580 cupos en programas presenciales, es decir, Jardines Infantiles y Alternativos y los niños matriculados eran 125.520. En tanto, los programas educativos para la familia (de carácter no presencial) tenían una capacidad de 3.774 cupos. Los niños con necesidades educativas especiales ascendían al 1.3% de los matriculados. De acuerdo con la información el promedio nacional de niños que presentan discapacidad (1.7%), para el mismo tramo etario, por lo cual la focalización en este segmento a nivel institucional sería solo cuatro décimas inferior al panorama a nivel país (Boletín de Estadísticas Institucionales, Primer Semestre 2009).

Fecha de iniciación: 1970 y continúa.

Links:[http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1441&Itemid=160](http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1441&Itemid=160)

#### *4. ESTRATEGIA INTEGRAL PARA LA PRIMERA INFANCIA: DE CERO A SIEMPRE*

País en el que se implementa: Colombia.

Se propone el pleno desarrollo de los niños y las niñas desde la gestación hasta antes de cumplir los 6 años, a través de la implementación de acciones, programas y proyectos dirigidos a su atención integral en todo el territorio nacional, actuando sobre los diferentes escenarios donde transcurre la vida de los niños y las niñas, como el hogar, los espacios públicos, los espacios donde se prestan servicios de salud, los espacios educativos, entre muchos otros. Además de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en la Primera Infancia, busca hacer visible y fortalecer a la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano.

Descripción breve de la estrategia

Es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños en primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial. Desde la perspectiva de derechos articula y resignifica

programas, proyectos y acciones que ya se venían desarrollando en forma fragmentada y, a su vez, promueve planes y nuevos programas para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y niño.

Su denominación De Cero obedece que las condiciones para el desarrollo de una vida digna y con garantía de derechos se construyen desde la propia gestación. A Siempre: Porque las habilidades y capacidades desarrolladas durante la primera infancia sientan bases para toda la vida.

Supone una serie de condiciones necesarias para que niñas y niños vean realizados sus derechos a las que denomina “realizaciones”, las cuales funcionan como metas a lograr para toda la infancia orientando así las líneas de acción de la estrategia. Toda niña o niño: i) Nace en una familia que le acoge y se prepara para su crianza; ii) Cuenta con padres, madres o cuidadores principales que ponen en práctica pautas de crianza que favorecen su desarrollo temprano; iii) Es valorado y monitoreado en su crecimiento y desarrollo; iv) Vive y disfruta del nivel más alto posible de salud; v) Se encuentra en un estado nutricional adecuado; vi) Cuenta con la posibilidad de crecer en ambientes que favorecen y potencian su desarrollo; vii) Expresa sus sentimientos, ideas y opiniones en sus escenarios cotidianos y estas son tenidas en cuenta; viii) Cuenta con identidad jurídica y cultural; ix) Permanece en ambientes seguros y protegidos.

En este contexto, la estrategia reconoce los diferentes escenarios que promueven el cumplimiento de estas metas: la familia, la salud, los espacios públicos (bibliotecas, ludotecas y otros de encuentro de las familias) y los escenarios de educación inicial para los cuales prevé una serie de mecanismos que permitan el tránsito de distintas modalidades ya existentes de atención y educación de niñas y niños hacia Centros de Desarrollo Infantil para los cuales define estándares de calidad en la atención integral de niñas y niños.

El papel de los gobiernos departamentales y municipales en la aplicación de la estrategia surge de las disposiciones de la Ley de Infancia y Adolescencia sancionada en 2006 que establece la obligación de las y los gobernantes de los ámbitos nacional, departamental y municipal, de liderar el diseño, la ejecución y la evaluación de las políticas públicas dirigidas a todos los niños, niñas y adolescentes en general y, en lo que refiere a primera infancia, exige dar pleno alcance del derecho al desarrollo integral en quienes se encuentran en este ciclo vital.

En ese contexto, la estrategia ofrece a los tres niveles de gobierno lineamientos para la acción que denomina “Ruta de Atención Integral a la Primera Infancia”, la cual traza el camino de acciones estratégicas y su entramado de relaciones, a través del cual se asegura el logro de las realizaciones para cada niña y niño. Las atenciones contempladas contribuyen a asegurar el conjunto de condiciones familiares, sociales y comunitarias que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños durante la primera infancia.

Los departamentos y municipios deben, por un lado, explicitar en sus planes de desarrollo lineamientos básicos en relación con la Atención Integral a la Primera Infancia, respaldados por recursos económicos que den viabilidad a las acciones a emprender. Por otro lado, deben estar dispuestos para llevar a cabo un trabajo intersectorial y entre los diferentes niveles territoriales, que alrededor de criterios y herramientas comunes permita avanzar hacia el propósito del desarrollo pleno de la población infantil desde la gestación hasta los 5 años.

Inclusión de niños con rezagos en su desarrollo: No se encontraron lineamientos expresos en ese sentido.

Supuestos en los que se sustenta

Refiere a razones éticas, científicas, sociales y económicas para actuar con oportunidad y calidad durante este momento de la vida. Asume que las niñas y los niños son diversos, tienen intereses y necesidades particulares, cuentan con capacidades y potencialidades propias y que cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad y reconoce que sus derechos son universales, indivisibles, interdependientes, irreversibles, progresivos, exigibles e irrenunciables.

Responsable: Nacional, ejecución departamental y Municipal. La coordinación está a cargo de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia integrada por: Presidencia de la República, Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo de Prosperidad Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Cobertura: La Estrategia está dirigida a los 5.132.000 niños y niñas de 0 a 5 años del país. El propósito del actual Plan Nacional de Desarrollo es atender de forma integral y con calidad como mínimo a 1.200.000 niños y niñas en todo el territorio nacional, empezando por quienes se encuentran en mayor condición de vulneración y de pobreza, pero con el compromiso de avanzar progresivamente hacia la universalización de la atención.

Fecha de iniciación: 2011 y continúa.

Links: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx>  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305302\\_recurso\\_Calidad.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305302_recurso_Calidad.pdf)

## **5. HOGARES COMUNITARIOS DE BIENESTAR**

País en que se implementa: Colombia.

Objetivo: A través de un esfuerzo conjunto del Estado y la comunidad, proveer cuidado a niños de familias vulnerables y garantizar su desarrollo físico, cognitivo y emocional, al tiempo que se fomenta la participación laboral femenina.

Descripción del programa

El funcionamiento del programa está a cargo de las familias de los niños beneficiarios, las cuales se organizan en asociaciones de padres de familia, quienes realizan convenios con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y administran los recursos asignados por el Estado para el programa. El programa incluye la entrega de raciones alimentarias, equipos didácticos (kits) y bonificación a las madres comunitarias.

En la versión tradicional del programa, el hogar comunitario familiar, la atención se brinda en las casas de las “madres comunitarias”, en su mayoría mujeres pertenecientes a la misma comunidad que reciben diariamente en su vivienda entre 12 y 14 niños de 0 a 5 años de edad, cinco días a la semana. Las madres comunitarias reciben del ICBF una beca, cuyo monto varía de acuerdo con el número de niños atendidos y el tiempo dedicado (medio tiempo o tiempo completo). De esta forma, la comunidad, en corresponsabilidad con el Estado, brinda a los niños atendidos cuidado, afecto, educación inicial y alimentación.

Asimismo, ICBF, por medio de sus centros zonales, debe hacer un seguimiento estricto al estado nutricional de los niños beneficiarios y promover la vacunación completa y la vinculación de la familia al sistema de salud. Además, mediante capacitación a las madres comunitarias, el programa debe ofrecer acompañamiento y charlas educativas a los padres de los niños para mejorar las prácticas de crianza, de modo que se reconozca a los menores como sujetos de derechos, se promueva su buen trato y prevalezca la armonía en las relaciones familiares.

Un estudio evaluativo de 2007 sobre el impacto del programa, el cual ya lleva más de 30 años de implementación, observó varias limitaciones lo que llevó al ICBF a la realización de mejoras en las estrategias de atención a niñas y niños. Por ejemplo, los efectos sobre el desarrollo cognitivo demostraron ser bajos en el corto plazo aunque en mediano plazo, en el marco de la permanencia en el programa se observan resultados positivos liderado por un efecto positivo sobre el área de lenguaje. El mismo estudio evaluó un ambiente pedagógico inadecuado, un bajo nivel educativo de las madres comunitarias y poco conocimiento sobre rutinas pedagógicas y prácticas para incentivar el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños.

Como resultado de la evaluación, el ICBF en el proceso de cualificación de los servicios ofrecidos, diseñó e implementó a partir del año 2008 el programa de formación técnica en primera infancia para madres comunitarias que finalizaron el bachillerato. Una evaluación realizada con posterioridad arrojó resultados positivos en las variables de resultados, en las que se esperaba que el programa pudiera impactar, como estado de salud y desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, entre otros.

De acuerdo con la estrategia de “Cero a siempre”, se apunta al aumento de la cobertura de la atención integral en primera infancia de modo que aquellos cubiertos por las modalidades no integrales, tales como los Hogares Comunitarios, migren a aquellas que sí lo son como los jardines sociales que poseen infraestructuras nuevas, con espacios especialmente diseñados para apoyar el proceso pedagógico y el desarrollo de competencias y donde los agentes educativos encargados de la educación inicial y el cuidado de los niños deben tener perfil profesional o técnico, es decir, son pedagogos y nutricionistas. A diferencia de los Hogares de Bienestar tradicionales, en los jardines sociales las madres comunitarias trabajan como auxiliares.

Cobertura: Tiene presencia en 1.089 de los 1.103 municipios. En 2011 cubrieron cerca del 54% de la población pobre del país entre los 0 y 5 años, que equivale aproximadamente al 13% del total de niños de este grupo etario en Colombia. Cuenta con 77.377 madres comunitarias en 70.825 hogares comunitarios distribuidos a o largo del país.

Fecha de iniciación: Fines década de 1980.

Responsable: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Links:

[http://economia.uniandes.edu.co/en/research\\_and\\_publications/CEDE/Publications/Desarrollo\\_y\\_Sociedad\\_Journal/Editions/Revista\\_Desarrollo\\_y\\_Sociedad\\_No.\\_69/Evaluar\\_para\\_mejorar\\_el\\_caso\\_del\\_programa\\_Hogares\\_Comunitarios\\_de\\_Bienestar\\_del\\_ICBF](http://economia.uniandes.edu.co/en/research_and_publications/CEDE/Publications/Desarrollo_y_Sociedad_Journal/Editions/Revista_Desarrollo_y_Sociedad_No._69/Evaluar_para_mejorar_el_caso_del_programa_Hogares_Comunitarios_de_Bienestar_del_ICBF)

## 6. ESCUELAS Y NIDOS DE INFANCIA

País en el que se implementa: Italia, Comuna de Reggio Emilia.

Objetivo: El objetivo es crear una escuela amable, es decir, activa, inventiva, habitable y comunicable; un lugar de investigación, aprendizaje y reflexión en las que se encuentran bien los educadores, los niños y las familias para así intensificar las relaciones entre todos los sujetos.

### Descripción del programa

Es una red pública de servicios educativos que consta de dos ofertas: los nidos de infancia para niños de 0 a 3 años y las escuelas de infancia para niños de 3 a 6 años. Se basa en una serie de características especiales: la participación de las familias, el trabajo en equipo del personal y el rol del docente, la importancia dada al entorno escolar y la presencia del taller artístico y la cocina.

Participación de la familia: en la vida y gestión de los servicios para la primera infancia municipales está profundamente arraigada en la historia de la experiencia: las primeras escuelas fueron construidas y abiertas por iniciativa popular. Los centros se ofrecen como lugares de encuentro y discusión con las familias y los ciudadanos en general respecto a la experiencia local pedagógica, así como las cuestiones educativas en general.

Cada nido de infancia y cada escuela tienen un Consejo de la Niñez Temprana en la comunidad compuesto por padres, miembros de la comunidad, maestros, personal, y el coordinador pedagógico. Elegido cada tres años, el Consejo representa la estructura básica democrática y tiene la responsabilidad de promover la participación de la familia en el proyecto educativo de los centros lo que contribuye a mantener la calidad del servicio.

El trabajo en equipo del personal se basa en los valores de compañerismo, relaciones, intercambio y co-responsabilidad. En las escuelas hay más de un maestro por clase, la idea es compartir en equipo y no estar un maestro solo. Son maestros que investigan junto con los niños, construyen el conocimiento, un maestro activo y protagonista de sus procesos, que pueda reflexionar sobre su propio trabajo y hacerlo con otros.

El rol del maestro es documentar y retomar lo que los niños hacen. La documentación y el registro tienen la intención de hacer visibles los recorridos de los pensamientos de los niños, para luego los adultos discutir. Esa es la relación entre enseñanza del adulto y aprendizaje del niño: constructivismo y socio-constructivismo, la construcción social del conocimiento. Los niños aprenden haciendo y reflexionando de su propio hacer. Este recorrido tiene momentos de avances y de tensiones, nunca es lineal, no está hecho por secuencias ni rigidez de etapas a lograr. La calidad del aprendizaje no depende de qué aprende, sino de cómo, lo importante es el proceso. Está hecho de emoción, cognición, subjetividad.

El entorno escolar. El ambiente físico y los espacios están organizados y diseñados desde el punto de vista arquitectónico y funcional con el objeto de apoyar el entramado de relaciones y encuentros entre adultos y niños, entre los niños y entre los adultos. El medio ambiente se concibe y se vive como un interlocutor educativo, ofreciendo oportunidades y espacios estructurados que proporcionan a cada niño y a los grupos de niños estímulos para el juego, el descubrimiento y la investigación.



La presencia del taller artístico y la cocina. El taller y un mini-taller son espacios diseñados para ofrecer oportunidades diarias a cada niño y grupo de los niños de encontrarse con una gran variedad de materiales y lenguajes expresivos y puntos de vista diferentes, donde las manos, la mente y las emociones están activos simultáneamente, dando valor a la expresividad y la creatividad de cada niño.

A su vez, la opción de tener una cocina *in situ* en cada centro es otra característica distintiva del servicio. El personal de cocina altamente calificado prepara comidas diarias para los niños y adultos que siguen una dieta equilibrada desarrollada por un equipo de dietistas, pediatras y cocineros. Los nuevos padres reciben una copia del menú dietético cuando el niño entra en la institución.

#### Supuestos en los que se sustenta

Esta experiencia educativa se basa en la imagen de un niño dotado de un gran potencial para el desarrollo y es sujeto de derechos, un niño que aprende y crece en relación con los demás y siempre dentro de un contexto particular. Por esta razón, se da una atención privilegiada a los niños, a la observación y a la documentación de los procesos de aprendizaje, al intercambio de ideas, a la discusión, al juego y al arte. El niño es considerado como co-constructor, desde el comienzo de su vida, de conocimiento, cultura y de su propia identidad; es entendido y reconocido como un miembro activo de la sociedad.

#### *Inclusión de niños con discapacidad o rezagos en el desarrollo*

Los niños con discapacidad se integraron en las clases desde los años '70, con una maestra de apoyo, partiendo de la idea de que todos los niños son diferentes y tienen que vivir en condiciones de normalidad. Esto no significa que no haya momentos especiales con maestros de formación específica. Les llaman niños con derechos especiales.

Responsable: Comuna de Reggio Emilia que gestiona los servicios a través de un órgano denominado Istituzione que tiene autonomía en asuntos educativos, pedagógicos y administrativos, y cuenta con presupuesto y personal propios, determinados por el alcalde.

Fecha de iniciación: 1963 y continúa.

Alcance: Municipal.

Financiamiento: público – privado (la Municipalidad aporta el 50%, el resto se reparte entre financiamiento de la Región y fundaciones privadas).

Cobertura: 25 escuelas para niños de 3 a 5 años (5 de las cuales están afiliadas a cooperativas) y con 26 nidos para niños de 1 mes a 3 años de los cuales 13 están afiliados a cooperativas; 570 docentes y otros empleados, 43 edificios. La cobertura es de 1.600 niños en los nidos de infancia (40% de los niños del municipio) y 3.500 niños de 3-6 años en las escuelas (90%).

Links: <http://www.scuolenidi.re.it/>

<http://grupocenfores2011.blogspot.com.ar/2011/12/apuntes-encuentro-reggio-emilia.html>

<http://www.reggioalliance.org/>

## 7. HEAD START Y EARLY START

País en que se implementa: Estados Unidos.

Objetivo: Head Start tiene como objetivo central la preparación integral para el ciclo escolar (school readiness) y Early Start profundizar el desarrollo del niño y apoyar a los padres como educadores primarios de sus hijos.

### Descripción breve del programa

La política nacional para el grupo de edad entre 3 y 5 años es el Programa Head Start orientado a niños provenientes de familias de bajos ingresos. Posteriormente, se sumó el Programa Early Head Start para niños más pequeños, de 0-3 años, también de cobertura restringida.

Head Start es un programa del gobierno federal y es ejecutado por las agencias públicas y organizaciones privadas. Estos “cesionarios” y agencias a las que se delega la ejecución del programa proveen varios servicios individualizados en las áreas de educación, desarrollo infantil temprano, salud, salud mental, nutrición, compromiso de los padres. Cada servicio debe responder al entorno cultural, étnico que tenga cada niño y tiene la obligación de cumplir con estándares de desempeño que define el programa así como con los objetivos, la filosofía trazada por el mismo y también mantener la calidad de las prestaciones.

El programa se implementa a partir de tres modalidades distintas: i) En centros infantiles: los niños asisten medio día, excepcionalmente hay algunos que permanecen abiertos todo el día. ii) En el hogar: es una opción viable para aquellas familias que necesitan este tipo de abordaje. Los visitantes de hogar visitan las casas, enseñándoles a los padres a proveer a sus hijos experiencias educativas, apoyándolos como educadores primarios. Y iii) Enfoque mixto que combina el trabajo en el centro con visitas en el hogar.

El Programa “Early Head Start” (EHS) está destinado a mamás embarazadas y niños de 0 hasta 3 años de familias de bajos ingresos. Fue diseñado, por un lado, como respuesta a las recomendaciones realizadas por un informe del Comité Consultivo del programa Head Start en 1993 en donde se proponía como optimización del programa la cobertura a niños pequeños. Por otro lado es un intento por satisfacer las crecientes demandas de cobertura de servicios para esa franja etaria.

Early Head Start está diseñado para incidir en cuatro áreas principales: i) desarrollo infantil: salud, social, cognitivo, lenguaje, estimulación para el ingreso escolar; ii) desarrollo familiar: incluyendo maternidad / paternidad, relación con niños, salud familiar, el ambiente familiar, la independencia económica, con el objetivo de generar relaciones de apoyo cercanas entre los padres y los niños; iii) desarrollo del personal: desarrollo profesional y relación con los padres; iv) desarrollo de la comunidad: aumentando la calidad del servicio de cuidado infantil.

El programa se propone articular el desarrollo del niño con la salud, reforzar las asociaciones entre las familias y las comunidades, y apoyar a las familias de bajos ingresos con niños pequeños o mamás embarazadas. Al igual que el programa HS, también ofrece servicios y actividades para todos los miembros de la familia como: consultas, orientación, derivaciones, cursos, visitas a hogares, etc. en las áreas de salud, nutrición, salud mental, odontología, atención pre-natal, asociaciones entre las familias y la comunidad.

En cuanto al gobierno del programa, las agencias que reciben financiamiento para la prestación de servicios deben establecer y mantener una estructura formal de gobierno

compartido a través de los cuales los padres pueden participar en la formulación de políticas o en otras decisiones relativas al programa. También deben participar representantes de la comunidad local: empresarios, organizaciones profesionales, organizaciones sociales y públicas (representantes del sectores educativo y de salud), comunidad religiosa, etc.

**Inclusión de niños con rezagos de desarrollo:** Los niños con discapacidad deben ser incluidos en las actividades del programa. Se prevé que los servicios brindados en el marco del programa Early Head Start tienen la responsabilidad de coordinar con programas que provean servicios de acuerdo con la Ley de educación para individuos con discapacidad.

**Responsable:** La Administración de Niños y Familias - División dependiente del Departamento de Salud y Servicios Humanos que desde 2009 cuenta con una oficina de “articulación” con otras instancias del gobierno federal (*liason office*), a cargo del Vicesecretario del Departamento de manera de proveer un enfoque integrado y comprehensivo la educación y el desarrollo en la primera infancia.

**Cobertura:** Un millón de niños por año en Head Start, Early Start s/d.

**Fecha de iniciación:** Head Start comenzó en 1965; Early Start en 1995, ambos continúan.

**Links:** <http://www.ehsnrc.org/> <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/acerca>  
[https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/assets/acf\\_directory.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/assets/acf_directory.pdf)

## 8. CENTROS INFANTILES SURE START / COMIENZO SEGURO

**País en el que se implementa:** Reino Unido.

**Objetivo:** Mejorar las condiciones de vida de los niños de 0 a 4 años procurándoles un mejor acceso a los servicios de apoyo familiar, los servicios de salud y la educación temprana para que estén preparados para desarrollarse exitosamente en la escuela, a través de un enfoque holístico basado en la intervención temprana y conjunta por parte de varias agencias gubernamentales y del sector voluntario.

### Descripción breve del programa

#### a) Antecedentes

Estos Centros tienen como antecedente los Programas Locales Comienzo Seguro diseñados por el gobierno laborista en 1999, el cual los definió como uno de los puntos principales de las políticas gubernamentales para paliar la pobreza infantil y la exclusión social y de este modo romper con el ciclo de desigualdad. Los programas estaban dirigidos a familias con niños de entre 0 y 4 años en el 20% de las comunidades más pobres, tendrían un considerable grado de autonomía e influencia de la comunidad en relación con el tipo de servicios brindados, dentro de los criterios fijados por el gobierno central en cuanto a los principios organizadores y servicios básicos que debían ser provistos.

Los principios eran: coordinar, modernizar y agregar valor a los servicios ya existentes en las áreas del programa; involucrar a los padres, abuelos y otras personas a cargo de los niños con la premisa de trabajar mejorando sus fortalezas; evitar estigmatizar a las familias vulnerables asegurando que todas las familias locales puedan utilizar los servicios; asegurar apoyo duradero uniendo el programa con los servicios para niños más grandes (5 a 12 años);

ser culturalmente adecuado y sensible a necesidades particulares; promover la participación de todas las familias locales en el diseño y las actividades del programa; tener un representante de los padres en el comité local administrador del programa; fortalecer a las familias y a las comunidades, involucrando a las familias a construir la capacidad comunitaria para sostener el programa y consecuentemente crear caminos alternativos que superen las condiciones de pobreza.

La modalidad de gestión de los programas Comienzo Seguro formaba parte de una nueva agenda de transformación del Estado impulsada por el gobierno que establecía, entre otras cosas, que las políticas tenían que ser orientadas por la comunidad y no por los proveedores de servicios

En este contexto, se promovió que cada programa desarrollara su propia agenda de actividades, que debía demostrar su contribución a un conjunto de metas acordadas con el gobierno central.

El financiamiento del gobierno se basaba en un plan que garantizara resultados más que intervenciones específicas. No se les requería a los programas que proveyeran directamente educación temprana y cuidado sino que podrían articular con guarderías locales ya existentes en el barrio. Aun así, los programas debían garantizar un mínimo de servicios: visitas a los hogares; apoyo para familias y padres; apoyo a experiencias de calidad: educativas, lúdicas y de cuidado infantil; asistencia sanitaria primaria y comunitaria, incluyendo asesoramiento acerca de la salud familiar y el desarrollo de los niños; apoyo para niños y padres con necesidades especiales, incluyendo ayuda para que puedan acceder a servicios especializados; brindar información parental y asesoramiento sobre amamantamiento, higiene y seguridad; mejorar la capacidad de aprendizaje de los niños estimulando ambientes saludables, juegos de estimulación temprana, mejorando las habilidades lingüísticas y asegurando identificación temprana y el apoyo a los niños con necesidades especiales, e incrementar el uso de las bibliotecas por parte de las familias.

El programa fue muy innovador en términos de gobernabilidad, de hecho se estableció una responsabilidad conjunta a través de los Departamentos de Educación y de Salud del gobierno central. En el nivel local se establecieron consejos asociativos en los cuales se incluyó a padres y a las agencias públicas y voluntarias clave involucradas con la primera infancia.

En 2005, el gobierno decidió ampliar el programa a nivel nacional y convertir los Programas Locales Mejor Comienzo en centros infantiles, administrados por las autoridades locales, las cuales debían cumplir la meta de un determinado número de nuevos espacios de cuidado y educación de los niños con el objeto de asegurar que una educación temprana comprensiva y servicios de apoyo a la familia fueran accesibles para todas las comunidades. Para el 2010 se debía llegar a cubrir el 100% de las áreas más vulnerables, alcanzando 3.500 centros.

#### b) Centros Infantiles Comienzo Seguro

Los Centros Infantiles son parte del sistema local de servicios universales para niños que prevén fácil acceso a un conjunto de servicios de salud comunitarios, apoyo a la crianza, cuidado y educación integrados y se articulan con oportunidades de capacitación y empleo para familias de niños menores de 5 años.

Tienen una base legal otorgada por la Ley de Cuidado de Niños 2006 que obliga a las autoridades locales a mejorar el bienestar de los niños pequeños en su área y reducir las desigualdades entre ellos, y tomar medidas para asegurar que los servicios para la primera infancia se proporcionen de manera integrada con el fin de mejorar el acceso y maximizar los beneficios de los servicios para los niños pequeños y sus padres.

El acta los define como un lugar o un conjunto de lugares administrados por la autoridad local o en nombre de ella que permitan asegurar que los servicios para la primera infancia estén disponibles de manera integrada; en los cuales se ofrezcan actividades para niños pequeños y que sean provistas en los centros o bien que se dé asesoramiento y asistencia a las familias para acceder a servicios en otro lugar. Desde esta perspectiva, los centros suponen tanto la posibilidad de garantizar que exista disponibilidad de servicios integrados en el área como también la provisión de espacios en áreas geográficas particulares donde una sola instalación reúne a proveedores de servicios de salud, educación temprana y social así como a organizaciones privadas y voluntarias.

Por medio de los Centros se busca mejorar el desarrollo emocional y salud de los niños, y apoyar a los padres en su labor de crianza y en su búsqueda de empleo. Ofrecen servicios de cuidado y educación temprana; apoyo a padres incluyendo consejería y acceso a servicios especializados; servicios de salud para el niño/a y la familia; y apoyo para padres que desean trabajar. Estos últimos dos componentes son provistos por el sistema de salud y por los programas de empleo del gobierno y están también establecidos en el acta de 2006.

El componente educativo está garantizado porque los centros deben tener un mínimo de docentes calificados. Igualmente se ha reglamentado que en las áreas o comunidades más pobres, los centros deben ofrecer un mínimo de diez horas al día de atención de servicios de cuidado con educación temprana, cinco días por semana, 48 semanas al año.

La ubicación específica de los centros la deciden las autoridades locales, las cuales reciben apoyo de un consorcio de organizaciones privadas y del sector público para desarrollar capacidad local para planificar, comisionar, y manejar programas. En muchos casos, al ser las escuelas los centros de la comunidad, resultan la opción obvia para definir la ubicación de los centros infantiles.

Con respecto a los servicios de apoyo a los padres, cada centro debe escoger dentro de una variedad de programas disponibles el que más se adecue a su contexto. El gobierno invita a las autoridades locales incluyendo los centros infantiles para que diseñen e implementen una estrategia dirigida a padres que considere las necesidades de las madres. Ésta deberá ser incluida en el Plan de la Niñez y los Jóvenes que debe elaborar el gobierno local.

Cuentan con material desarrollado, como los Lineamientos prácticos de los centros infantiles, que están dirigidos a quienes conducen los centros, al personal y a las autoridades locales. La guía destaca como elementos de buenas prácticas lo siguiente: conocer la comunidad, realizar visitas a hogares, y utilizar indicadores de desempeño basados en resultados para monitorear los servicios de los centros. También subraya la importancia de manejar los centros en un contexto multi-agencias, trabajando en alianzas con los padres, los centros de salud y las escuelas. La guía señala que como mínimo los centros deben brindar los siguientes servicios si buscan tener un impacto: (i) atender por un mínimo de doce horas y media a la semana, por 38 semanas al año, a los niños/as de tres y cuatro años; (ii) brindar información sobre patrones de crianza, organizar grupos de apoyo y educación para padres; (iii) brindar servicios de atención pre y postnatal; (iv) brindar información sobre empleo; (v) proporcionar información en los momentos claves de transición (en el nacimiento del niño/a, al ingreso a primaria); y (vi) brindar servicios adicionales de apoyo a familias que experimentan retos particulares.

Específicamente, en relación con las prácticas de trabajo en alianzas con los padres, la guía señala que se debe involucrar formal e informalmente a los padres. Los padres de familia pueden formar parte de los comités que se encargan de la gobernabilidad del centro, o trabajando como voluntarios con los profesionales, o brindando apoyo a pares, o participando de capacitaciones.

Supuestos en que se sustenta: La evidencia demuestra que el desarrollo durante los primeros años de la vida de un niño representa una base esencial para el progreso a lo largo de la vida. La crianza y un entorno familiar de aprendizaje, la salud y el bienestar económico tienen todos ellos un impacto en el desarrollo de los niños. Los servicios adecuados, orientados tanto a niños como a padres, provistos antes de la edad escolar, pueden achicar la brecha en los resultados entre los niños pobres y el resto de los niños.

Inclusión de niños con discapacidad y/o rezagos en el desarrollo: De acuerdo con los lineamientos formulados por el gobierno central, las autoridades locales deben ofrecer apoyo diferencial a las familias según sus necesidades, en el marco de lo cual deben, si fuera necesario, incluir dentro de los centros servicios especializados apropiados, como de salud mental y cuidado, o bien proveyendo acceso a esos servicios a través de un trabajo interagencial.

Responsable: Autoridades locales con directivas del Departamento de Educación. La administración puede llevarla a cabo una organización voluntaria con participación de educación, salud, otras organizaciones voluntarias y los padres.

Fecha de iniciación: Año 1999.

Links:<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/130/130i.pdf>  
<http://www.education.gov.uk/publications/standard/Surestart/Page1/DFE-00020-2011>  
[http://www.rbkc.gov.uk/pdf/ccs\\_dfe\\_childrens\\_centres\\_statutory\\_guidance.pdf](http://www.rbkc.gov.uk/pdf/ccs_dfe_childrens_centres_statutory_guidance.pdf)

## **POLÍTICAS, PROGRAMAS Y ACCIONES CON FOCO EN LA FAMILIA**

### *1. PROGRAMA TOMA MI MANO*

Países en que se implementa: Honduras, Nicaragua, El Salvador, Panamá y Costa Rica.

Objetivo: Fortalecimiento de los procesos de alfabetización de madres y padres de bajos recursos para un mejor desempeño y mayor experiencia en la relación con sus hijas e hijos menores de seis años.

#### Descripción breve del programa

Es una iniciativa que da continuidad a los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBAS) desarrollados desde el año 1992 a través de los Círculos de Alfabetización. De este modo se apunta a vincular las políticas de educación de adultos a las de apoyo a la educación de la primera infancia asociando así la formación de las madres/padres y la formación de los hijos/as. El programa formativo está diseñado para apoyar y acompañar a las madres en la tarea cotidiana de educar a sus hijos e hijas en los primeros años de vida, a través de la enseñanza y el estímulo diario que permita un amplio desarrollo de sus capacidades. En la actualidad se han sumado como destinatarios de este programa padres y abuelos/as.

El programa cuenta con una red de facilitadores debidamente capacitados y de materiales de apoyo. Las actividades son realizadas en los Círculos del PAEBAS.

#### Supuestos en los que se sustenta

El supuesto subyacente es que cada adulto porta saberes, experiencias y códigos culturales que se expresan en las diferentes formas de ser madre o padre, las maneras de ver la infancia, las distintas pautas de crianza. Por ello, el programa hace hincapié en el análisis, la reflexión y el intercambio entre los adultos y los facilitadores, cuidadosamente preparados para el proceso de alfabetización.

Responsables: Ministerios de Educación y ONGS con el financiamiento de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

Fecha de iniciación: 2003 y continúa.

Cobertura: La cobertura en Centroamérica se puede considerar como promedio estimativo en un 25% de la población infantil de 0 a 6 años.

Links: [http://www.oei.es/quipu/mano\\_index.html](http://www.oei.es/quipu/mano_index.html)

### *2. NADIE ES PERFECTO (Nobody's Perfect)*

País en que se implementa: Canadá.

Objetivo: Programa de apoyo y educación parental para padres de niños recién nacidos hasta 5 años de vida. Está diseñado para conocer y satisfacer las necesidades de padres jóvenes,

solteros, socialmente o geográficamente aislados o que tienen bajos niveles educativos y/o de ingresos. Se propone que sea entendido como un programa positivo para mejorar el funcionamiento de los padres, en lugar de ser visto como un programa correctivo y terapéutico para los problemas familiares de los sectores marginales.

#### Descripción breve del programa

La mayoría de las provincias y territorios de Canadá cuentan Comités de Consejo o consulta del programa conformado por miembros que representan los intereses federales, provinciales y locales.

El eje central son los facilitadores quienes tienen a su cargo la capacitación de los padres. La operatoria consiste en seis a ocho sesiones semanales de aproximadamente dos horas. No tienen un currículum estricto, los padres que participan fijan la agenda de acuerdo con sus propios intereses y deseos. Para lograr una participación activa de los padres en el proceso, los facilitadores los impulsan a verse a sí mismos y entre ellos como recursos, fuentes de información, consejo y apoyo.

Cada padre recibe un set de cinco libros, que se usan en el grupo y también más adelante. Las sesiones semanales combinan actividades grupales con pequeñas presentaciones y actividades diseñadas por los facilitadores para despertar experiencias de aprendizaje y son ofrecidas en guarderías, centros correccionales, escuelas, hogares de refugio y centros étnicos.

Los facilitadores reflejan la diversidad de los padres participantes e incluyen miembros de grupos étnicos, varones, adultos con necesidades especiales y miembros de las comunidades aborígenes. Además poseen antecedentes diferentes que incluyen enfermeras especialistas en salud pública, trabajadores comunitarios pertenecientes a organizaciones voluntarias, de organizaciones no gubernamentales, de programas de apoyo a los inmigrantes, de programas para padres adolescentes, de otros similares y (menos frecuentemente) por padres que habían participado en el programa como usuarios. La mezcla entre facilitadores profesionales y de otro tipo es vista como una fortaleza en la implementación del programa. El criterio más importante para que los facilitadores no profesionales puedan participar es su conocimiento de los padres a quienes el programa intenta llegar. Se calcula que han sido capacitados 5.000 personas a lo largo de Canadá para ejercer el rol de facilitadores.

#### Supuestos en los que se sustenta

Se basa en los principios de la educación de adultos. Se estructura sobre la base de las experiencias de vida de los padres, sobre lo que ellos ya saben y hacen con sus hijos y parte de la idea de que todos los padres tienen dificultades en la crianza de sus niños pequeños, por lo que el programa intenta ser divertido.

Responsable: Health Canada (Departamento Federal de Salud) en asociación con los Departamentos de Salud de las 13 provincias y agencias de servicios sociales, organizaciones no gubernamentales, gobiernos territoriales así como donantes privados.

Alcance: Nacional.

Fecha de Iniciación: 1987 y continúa.

Cobertura: cada año alcanza entre 12.000 y 20.000 padres a lo largo de Canadá.



Links:

[http://www.nobodysperfect.ca/\\_uploads/PageContent/documents/New%20brochure%20-%20FINAL%20E.pdf](http://www.nobodysperfect.ca/_uploads/PageContent/documents/New%20brochure%20-%20FINAL%20E.pdf)

<http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/parent/nobody-personne/index-eng.php>

### 3. PROGRAMA EDUCA A TU HIJO

País en que se implementa: Cuba.

Objetivo: Preparar a las familias de niños menores de seis años para optimizar su influencia educativa, de forma consciente, sistemática aunando a los diferentes sectores o factores del territorio en la realización de acciones de carácter intersectorial, de modo tal que de forma coherente y coordinada se vayan creando primero las condiciones para implementar el programa y luego, su desarrollo y acompañamiento con el fin de asegurar los derechos de los niños.

#### Descripción breve del programa

La base del programa es el desarrollo de actividades educativas por parte de la familia en el hogar. La estrategia organizacional y los recursos humanos representan dos pilares centrales para entender el alcance y cobertura logrados.

La estrategia organizacional descansa en la creación de Grupos Coordinadores del programa que comprometen a actores políticos y técnicos en distintos niveles de gobierno, a saber: i) Nacional, que traza la política y estrategia para la implementación del Programa Educa a tu Hijo en el país. Diseña la capacitación general, el monitoreo y la evaluación. Coordina campañas de promoción y divulgación. ii) Provincial, que traza las estrategias atendiendo a las características de la provincia. Diseñan la capacitación y orientan y controlan la implementación del modelo en el territorio. Y iii) Municipal, que ajusta la estrategia de acuerdo con su territorio. Trazan la política de extensión, proyecto de capacitación, seleccionan promotores, sistematizan, supervisan y controlan el cumplimiento de la actividad. iv) Consejo popular, que se encarga de concretar el modelo con la participación activa y voluntaria de la comunidad, selecciona y capacita a los ejecutores, ajusta el proyecto a las necesidades, potencialidades e intereses de la comunidad.

Los Grupos coordinadores en todos los niveles están conformados por representantes de salud, cultura, deportes, radio y televisión, la Federación de Mujeres Cubanas, los sindicatos, los comités de defensa de la revolución, los agricultores pequeños, los estudiantes.

El nivel territorial referenciado al Consejo Popular es fundamental dado que se trata de estructurar un trabajo comunitario que propicie la preparación de la familia para optimizar su influencia educativa, de forma consciente, sistemática y reúna a los diferentes sectores o factores del territorio en la realización de acciones de carácter intersectorial, de modo tal que de forma coherente y coordinada, se vayan creando primero las condiciones para implementar el programa y luego, su desarrollo y acompañamiento.

En cuanto a los recursos humanos del programa, se encuentran los promotores y los ejecutores. Los promotores juegan un papel fundamental, ya que, además de asumir la responsabilidad de capacitar a la diversidad de ejecutores, cumplen la función de servir de enlace con el Grupo Coordinador en la concreción del trabajo en el territorio; pueden ser educadores u otro personal de salud, de deporte o de otro sector, o simplemente, un miembro con preparación de la comunidad.

En la instrumentación del programa, el promotor se convierte en un movilizador de los recursos de la comunidad, promoviendo el programa, sensibilizando a todos sus miembros acerca de la importancia de participar activa y conscientemente en él, por la educación de los pequeños que en ella residen (19.500 promotores).

Los ejecutores (65.500, uno por cada 6 niños participantes) son los mediadores que más directamente interactúan con las familias para su preparación; respetando sus conocimientos, saberes y experiencias, tratan con ellas temas relacionados con la salud, nutrición, cuidados y derechos, entre otros, aumentando su cultura pedagógica y psicológica.

Las modalidades de atención son tres: I) Atención a las gestantes; II) Atención individual en el hogar o en consultorios: niños desde que nacen hasta los dos años; III) Atención grupal niños de 2-6 años: una vez por semana, aproximadamente, durante 1 hora y 30 minutos participan los responsables locales del programa junto con un grupo de familias, sus niños y niñas, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales, con el objetivo de orientar y realizar las diferentes actividades educativas y promover que las familias estén presentes directamente en su ejecución.

#### Supuestos en los que se sustenta

La significación del desarrollo que se logra en los primeros años de vida en la posterior formación del ser humano y el papel decisivo de la educación en su consecución, constituyen fundamentos de la concepción e implementación del programa.

El mismo se sustenta alrededor de tres dimensiones: la familia, la comunidad y el enfoque intersectorial y político. La familia es concebida como el agente protagónico, insustituible y más efectivo para favorecer y promover el desarrollo integral del niño, desde antes de su nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria. A su vez, reconoce al adulto como el mediador fundamental, el cual en un proceso de interacción permanente con los niños y las niñas promueve la asimilación de la experiencia histórico-social, que es la fuente directa del desarrollo psíquico. La comunidad, porque las familias, por lo general no viven aisladas, pueden vivir distantes, pero siempre hay un entorno geográfico que las une, bien por sus características físicas o demográficas; por poseer una historia y cultura común, o condiciones económicas y sociales similares. Es allí donde surgen algunos de los actores sociales que pueden, una vez capacitados, convertirse en agentes movilizadores y educativos de la familia y de las más jóvenes generaciones. Finalmente, el enfoque intersectorial se revela y se hace tangible en las comunidades, justo en la medida en que los representantes de organismos (salud, educación, cultura, deportes, protección y otros), organizaciones, instituciones, asociaciones asumen la responsabilidad de trabajar por un mismo objetivo: el bienestar y el desarrollo de los más pequeños habitantes de la comunidad.

Responsable: Ministerio de Educación coordinación y participación de los ministerios de Salud Pública, Cultura, Deporte, la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), la Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP), las Asociaciones Estudiantiles, los Sindicatos y los medios de difusión masiva.

Fecha de iniciación: 1992.

Alcance: Nacional, aplicación municipal.

Cobertura: 66,8% de los niños de 0-6 años que no están atendidos por vía institucional en los Círculos Infantiles a los cuales concurren niñas y niños de madres que trabajan.

Links: [http://www.movilizando.org/images/Educa\\_a\\_tu\\_Hijo\\_UNICEF\\_Siverio.pdf](http://www.movilizando.org/images/Educa_a_tu_Hijo_UNICEF_Siverio.pdf)  
<http://www.redinnovemos.org/content/view/364/103/lang,sp/>

#### *4. PROGRAMA PRIMERA INFANCIA MEJOR (PIM)*

País en que se implementa: Brasil, Estado de Rio Grande Do Sul.

Objetivo: Orientar a las familias, a partir de su cultura y experiencias, para que promuevan el desarrollo integral de sus hijos, desde el embarazo hasta los 6 años de edad (énfasis 0 - 3).

##### Descripción breve del programa

El PIM reconoce lo imperativo de las políticas intersectoriales e integradas, y se organiza a partir de una alianza entre el Estado, los municipios y las instituciones no-gubernamentales que se adhieren al Programa. Sus ejes son: la Familia, la Comunidad y la Intersectorialidad.

Las familias son orientadas por los visitadores, figuras centrales del PIM. El visitador es la persona que realiza, semanalmente, el trabajo directo con las familias. Planifica, orienta, demuestra y evalúa actividades individuales y grupales con embarazadas, familias y sus niños. La orientación se realiza por medio de actividades lúdicas específicas que apuntan a la promoción de las habilidades y capacidades de los niños, considerando su contexto socio-cultural, sus necesidades e intereses, a través de la atención semanal realizada en casas de familia y en espacios de la comunidad, más allá de las actividades comunitarias.

El PIM valoriza y estimula el papel de la comunidad, así como su potencial de movilización, divulgación, apoyo a las acciones educativas y de salud, volcadas hacia el desarrollo integral de la primera infancia. La aproximación con la cultura y los recursos de cada comunidad son valorados y buscados por el Programa, y son entendidos como elementos importantes sin los cuales la evolución del PIM en el municipio quedaría comprometida.

La intersectorialidad, otro de los ejes del PIM, se define como un conjunto articulado de acciones en redes de apoyo para la madre embarazada, los niños de 0 a 6 años y para sus familias. En esta articulación quedan preservadas las especificidades de cada Secretaría, el incentivo para la implementación de programas y para la complementariedad de la red, de forma que se integre un conjunto de actividades que estén en sintonía y que puedan ir al encuentro de las demandas de la población-objetivo. El PIM considera al niño y a su familia como una unidad de análisis y de intervención para su formulación, con base en la integración de los diferentes niveles del gobierno, y articulando a las familias y a la sociedad civil con las acciones gubernamentales.

Las modalidades de atención son: i) Individual, realizada en casas de familia, destinada a las familias con niños de 0 a 2 años y 11 meses de edad, así como a las embarazadas vinculadas al Programa; ii) Atención Grupal dirigida a las familias con niños de 3 a 6 años, así como a las embarazadas, y se lleva a cabo una vez por semana o una vez por mes, respectivamente. Es desarrollada en asociaciones comunitarias, salones parroquiales, parques infantiles, ambientes espaciosos de las propias casas, entre otros. Su objetivo es respetar y promover las diferentes fases del desarrollo integral de cada niño en esta etapa de interacción y convivencia social.

Además de dichas acciones, el PIM incentiva la realización de la Actividad Comunitaria. Esta actividad tiene por objetivo mejorar la calidad de vida de la población estrechar las relaciones sociales y motivar a las familias para la práctica de otras formas de entretenimiento y

enriquecimiento personal y organización comunitaria. Para el desarrollo de la actividad comunitaria, el equipo del PIM toma en cuenta algunos requisitos: el inventario de las necesidades, hábitos, costumbres e intereses; el levantamiento de recursos de la comunidad; la planificación conjunta (involucrando a Secretarías, Comités, Coordinadoras y aliados); la amplia divulgación; y el compromiso por parte de la propia comunidad.

#### Supuestos en los que se sustenta

Postula que el desarrollo infantil es un proceso complejo, que involucra varias dimensiones: la neurológica; la afectiva; la cognoscitiva; y la social. No es un proceso fuera de un contexto. Otorga a la familia y al ambiente del niño, así como a la comunidad donde esté inserta, una importancia vital. La familia es concebida como el grupo humano primario más importante en los años iniciales de la vida de todo individuo. Es una unidad afectiva de relaciones, de cuidados, de protección y educación. No está constituida, necesariamente, por lazos sanguíneos o legales. Se subraya el hecho de que si los niños tienen sus potencialidades promovidas y desarrolladas con el auxilio de sus padres o tutores, con respeto, amor y paciencia, alcanzarán los objetivos propuestos para su desarrollo integral. Igualmente, el contexto social más amplio, cultural, histórico, político y económico, también tendrán implicancias significativas para este desarrollo.

Responsable: Coordina la Secretaría de Salud en articulación con las Secretarías de Educación, de Cultura, de Trabajo y de Desarrollo social. Los Municipios son responsables por la ejecución.

Fecha de iniciación: 2003 y continúa.

Cobertura: 47.580 familias; 52.338 niños; 7.137 gestantes atendidas; 2.379 visitantes habilitados; 254 municipios habilitados (datos 2012).

Links: [http://www.pim.saude.rs.gov.br/a\\_PIM/php/index.php](http://www.pim.saude.rs.gov.br/a_PIM/php/index.php)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001552/155250s.pdf>

## 5. PROGRAMA PRIMEROS AÑOS

País en que se implementa: Argentina.

#### Objetivo

Instalar como política pública el abordaje integral del desarrollo de niñas y niños de 0 a 4 años en su contexto familiar y comunitario desde una perspectiva de integración social, institucional y territorial de las acciones de gobierno.

#### Descripción breve del Programa

El Programa despliega un conjunto de acciones integrales, orientadas a las familias y comunidades en territorio a través de una estrategia organizacional que supone, por un lado, la conformación de espacios interministeriales y multiactorales de distintos niveles, nacional, provincial y local, con capacidad instalada para gestionar políticas públicas integrales y, por otro, la articulación de acciones con instituciones y organizaciones de la sociedad civil, a nivel territorial, escuelas, jardines de infantes, centros integradores comunitarios, centros de salud,

clubes, como también con otros programas sociales orientados al fortalecimiento familiar e infancia.

Las y los Facilitadores en la comunidad, seleccionados tanto por su experiencia en el trabajo comunitario como por su sensibilidad y compromiso con la infancia, llevan a cabo Las acciones en terreno. Su trayectoria e inserción en la comunidad, sumadas a sus funciones en el Programa, los constituye en referentes locales de las familias a quienes acompañan con distintas actividades.

Los Facilitadores y Facilitadoras son capacitados por el Programa y tienen un rol de multiplicadores, construyen lazos sociales con las familias y se posicionan también como referentes comunitarios desde un lugar de horizontalidad. Suelen constituirse en nexos entre las instituciones y los/as vecinos/as, lo que redundará en considerables mejoras en el acceso a los recursos locales.

Las actividades con las familias abordan diversos temas sobre el desarrollo integral infantil desde una perspectiva de derechos propiciando el encuentro entre familias, el intercambio de experiencias y saberes, y la difusión de información específica tal como: cuidados de la salud materno infantil, crianza y sostén, aprendizajes tempranos, juegos, cuentos y canciones, seguridad alimentaria, sexualidad infantil, identidad, inclusión social, perspectiva de género y otras temáticas propuestas por las familias.

El Programa también impulsa el desarrollo de "Iniciativas Comunitarias" a fin de favorecer la participación y la movilización social a través de proyectos elaborados por las comunidades con el propósito de mejorar la calidad de los vínculos de niñas y niños y sus familias, y fortalecerlos en su desarrollo en un ámbito seguro y contenedor.

#### Supuestos en los que se sustenta

Cualquier acción que tenga por objetivo principal contribuir a mejorar las circunstancias en que se desarrollan los niños y las niñas requiere fortalecer a la familia en sus funciones de crianza, tanto en lo que respecta a la educación, el cuidado y la protección de sus hijos e hijas mediante la generación de vínculos basados en el afecto y el amor. Las influencias más significativas, constantes y duraderas provienen de la familia en la que transitan los primeros años de vida.

Responsable: Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Participan los Ministerios de Desarrollo Social, Trabajo, Educación, Salud y Justicia y Derechos Humanos.

Fecha de inicio: 2005 y continúa.

Alcance: Nacional, ejecución municipal.

Cobertura: 232 localidades, 11.339 facilitadores/as, 530 coordinadores/as de facilitadores/as, 44.300 familias, 148 proyectos de iniciativas comunitarias.

Link: <http://www.primerosanos.gov.ar/index.html>

## 6. BEST START (MEJOR COMIENZO)

País en que se implementa: Australia, Estado de Victoria.

### Objetivo

Apoyar a las familias, a los cuidadores y a las comunidades para que puedan proveer a los niños, desde su nacimiento hasta que ingresan en la escuela, el entorno, el mejor cuidado y las mejores experiencias que sean posibles. Se propone mejorar la salud, el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de todos los niños victorianos de 0 a 8 años.

### Descripción breve del programa

Es la iniciativa del gobierno del Estado de Victoria orientada a la primera infancia que apunta a una asociación entre el gobierno estadual y las comunidades locales. La red institucional de guarderías y jardines de infantes existentes en el Estado cuenta con directrices del Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia y es financiada en forma mixta por el gobierno central, los gobiernos municipales y el sector privado. A su vez, el Departamento de Servicios Humanos apoya y financia servicios de apoyo a la familia, especialmente a aquellas más vulnerables y el Departamento de Salud ofrece una variedad de servicios de salud y de apoyo a los niños y sus familias.

En este marco, Mejor Comienzo, más que un programa es una estrategia que provee lineamientos conceptuales, metodológicos e indicadores de logro y, sobre esa base, financiamiento a las comunidades locales. La propuesta se desarrolló en tres fases a partir del año 2001 a lo largo de las cuales se fue investigando y aprendiendo acerca del desarrollo de la estrategia para después ir ampliando la cobertura de proyectos y de niños y familias atendidas.

Apoya a las comunidades, a los padres y a los proveedores de servicios para mejorar los servicios universales para la primera infancia de manera de que sean responsables ante las necesidades locales. Es un modelo que supone que las comunidades pueden mejorar la coordinación de los servicios y aumentar el apoyo a la familia a través de consultas a la comunidad de manera de entender las necesidades locales para después particularizar enfoques que responden a las necesidades específicas de cada comunidad. Para ser más efectivos, los sistemas de servicios necesitan adoptar un enfoque centrado en la familia, un enfoque asociativo para trabajar con las comunidades y un enfoque basado en las fortalezas para el desarrollo de las políticas y servicios.

Las asociaciones locales son el principio básico del enfoque del programa. Incluyen a representantes de los padres, proveedores de servicios para niños pequeños y sus familias, los distintos niveles de gobierno y otros grupos clave que están involucrados e impactan sobre la vida cotidiana de los niños pequeños y de sus familias. Deben organizarse de acuerdo con criterios formulados por el gobierno, contar con representantes de los Departamentos de Educación, Salud y de Servicios Humanos, quienes son el nexo con el gobierno estadual y desarrollar un plan de acción que contemple las expectativas de la comunidad, la innovación, la coordinación y la integración de los servicios, el monitoreo y la evaluación.

El plan debe descansar sobre los servicios existentes. Se supone que las agencias gubernamentales participantes y otras organizaciones financian su propia participación en la asociación como parte de su presupuesto. Existen además otras oportunidades generadas por el gobierno estadual y nacional que pueden agregar valor a la estrategia de Mejor Comienzo. En este contexto, el financiamiento del programa está dirigido al siguiente tipo de actividades: i) la formación de las asociaciones y el desarrollo de los planes de acción; ii) la

contratación de un facilitador comunitario; iii) costos de involucramiento de los padres y de la comunidad (transporte, cuidado de los niños, etc.); iv) iniciativas comunitarias como actividades con niños pequeños, incluyendo publicaciones, eventos, actividades recreativas, días festivos para niños y familias que aumenten el perfil de la primera infancia y que sensibilicen a la comunidad y promuevan su involucramiento; v) actividades de recolección de datos, evaluación y administración.

Mejor Comienzo, a su vez, se complementa con la iniciativa Guarderías y grupos de padres que se implementa en los lugares en donde existe el programa Mejor Comienzo, en 29 gobiernos locales. Se propone la provisión de oportunidades de juego para niños de 0-3 años y oportunidades a las familias para construir relaciones y conectarse con los servicios. La iniciativa apunta a incluir a familias vulnerables y desaventajadas, quienes pueden, por una serie de razones, subutilizar o tener dificultades de acceder a los servicios universales y otros apoyos para la primera infancia, incluyendo guarderías y grupos de padres.

Cuenta con un financiamiento que se determina de acuerdo con el número de niños de 0-4 años viviendo en las municipalidades y se orienta: a apoyar la actividades que conecten guarderías financiadas por el gobierno, guarderías comunitarias y otros servicios universales relevantes; a la capacitación de potenciales líderes de guarderías comunitarias; al apoyo de guarderías existentes para promover la inclusión de grupos más vulnerables.

#### Supuestos sobre los que se sustenta

El desafío es la adopción de una perspectiva ecológica que dé cuenta en forma colectiva de todos los factores que impactan en el funcionamiento de los niños y las familias, más que continuar proveyendo servicios separados que se enfocan en forma individual en un solo factor o problema. Para lograr un sistema integrado y holístico se necesita adoptar un enfoque a través de los sectores, de los distintos niveles y con un liderazgo fuerte.

Fecha de iniciación: desde el año 2001.

Cobertura: Existen 30 lugares a lo largo del Estado de Victoria en que se desarrolla el programa, incluyendo 6 lugares que se enfocan específicamente en trabajar con comunidad aborígenes.

Responsable: Departamento de educación y desarrollo de la primera infancia en coordinación con el Departamento de Salud y el de Servicios Humanos.

Links: <http://www.education.vic.gov.au/about/programs/health/Pages/beststart.aspx>

<http://www.education.vic.gov.au/ecsmanagement/beststart/outcomes/support.htm>

<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/health/playgroupparentgroupinit.pdf>

## **POLÍTICAS, PROGRAMAS Y ACCIONES EN Y CON LA COMUNIDAD**

### **1. SEMANA POR LA PRIMERA INFANCIA**

País en que se implementa: Argentina.

#### Objetivo

Brindar un espacio de disfrute para niños y adultos, y generar conciencia en la comunidad en general sobre la prioridad de garantizar a los niños más pequeños buenas condiciones de crecimiento y desarrollo.

#### Descripción breve de la propuesta

La Mesa de trabajo por la Primera Infancia es un espacio que nuclea a las diferentes organizaciones que trabajan con niños de 0 a 7 años en la promoción de sus derechos, y en la concientización de la comunidad en general en los barrios Alte. Brown y San Pablo, El Talar. Está integrada por los jardines maternos y de infantes de los barrios mencionados, una ONG llamada Casa de Fortalecimiento Familiar y Comunitario (CAFF) e instituciones de la Municipalidad de Tigre localizadas en el barrio: el Centro de Atención Familiar y de Salud, la Subdelegación Municipal y el Polideportivo.

La Mesa surgió con el propósito de promover el fortalecimiento de la comunidad, estableciendo un continuo enlace de servicios integrados orientados a promover el desarrollo social, intelectual y físico de los más pequeños. Realiza entre otras actividades, el seguimiento conjunto de situaciones especiales que afectan a chicos y familias, trata de incidir en la agenda pública con temas de primera infancia, organiza espectáculos teatrales y títeres y desde hace varios años festeja el día de la primera infancia en el espacio público de estos barrios.

En 2012, buscando generar un espacio valioso de articulación público privado, en el que todos los actores puedan visualizar su rol en la construcción del bien público, fortaleciendo el capital social y conociendo las expectativas y demandas del resto de miembros de la comunidad, la Mesa de trabajo por la Primera Infancia se asoció con la Unión Empresaria de Tigre (JET) y la Confederación Argentina de la Mediana Empresa (CAME) para organizar la “Semana de la Primera Infancia” buscando profundizar y dar continuidad a las diferentes acciones y proyectos que viene realizado en la última década. Este proyecto fue declarado de “Interés Legislativo Municipal” por el Honorable Concejo Deliberante de Tigre, según Ordenanza N° 3.299/12.

La agenda de actividades tuvo tres momentos: i) previo a la semana, que consistió en visitas de alumnos de jardines de infantes a empresas de la zona, talleres para padres en instituciones educativas y comunitarias; actividades de intercambio entre niños de diferentes instituciones; publicación y distribución de un tríptico con contenidos relativos a la primera infancia; armado de espacio de juegos en uno de los barrios por parte de Unión Empresaria de Tigre y Subdelegación Municipal; realización de un mural artístico con niños y vecinos. ii) la semana propiamente dicha, durante la cual se realizaron actividades en simultáneo en las diferentes instituciones educativas y comunitarias; espectáculo musical para niños y padres y actividad recreativa para niños y padres en el Polideportivo; plantación de árboles en instituciones educativas y comunitarias; ornamentación de espacio público para fiesta de cierre; iii) cierre con una gran fiesta comunitaria y kermés en la calle.



Supuestos en los que se sustenta

Garantizar buenas condiciones de crianza durante la primera infancia no es una cuestión que incumbe exclusivamente al ámbito familiar, sino que se extiende cada vez más a otras capas del ambiente que debe albergar a los niños. El proceso socializador trasciende las cuatro paredes del hogar. Acontece en todo momento, ocurre en todos los espacios de relaciones en los que se mueven los niños pequeños. Los contextos comunitarios pueden ser facilitadores o no del desarrollo temprano. Esto dependerá del grado y tipo de respaldos que la familia reciba en etapa de “crianza”, de la accesibilidad o no a servicios de salud, de la sanidad del ambiente que aloja al niño, de la disponibilidad de oferta de bienes culturales para su disfrute, de la presencia o no de espacios de inclusión, recreación y bienestar que lo acojan, de la existencia o no de alianzas o articulaciones entre servicios territoriales pensados para garantizar sus derechos, y del nivel de compromiso general del contexto comunitario para con su existencia.

Responsables: Mesa de Local por la primera infancia, El Talar, Partido de Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Fecha de Iniciación: año 2003.

Link: <http://www.youtube.com/watch?v=HOrGq8G6qWU>

## *2. CUMBRE DE JUEGOS CALLEJEROS (COJUCA)*

País en que se implementa: Argentina.

Objetivo: Recuperar el espacio público y estimular la construcción colectiva, la consolidación de un “nosotros”, que ponga en crisis la fragmentación y el individualismo, tomando la calle y resignificándola a través de los juegos. “Intentamos afianzar un tejido social para la reconstrucción de los vínculos institucionales y de la gente con el territorio”.

Descripción breve de la propuesta

En la calle y con la cooperación de los vecinos recrean juegos tradicionales, que se transmiten de generación en generación mientras van transformándose en el camino lo cual permite que haya un cruce muy interesante entre, por ejemplo, un abuelo, su nieto y un abuelo de otro barrio.

Así desarrollan juegos como rondas infantiles, la perinola, la payana, el yo-yo, el balero, el metegol, el sapo, la rayuela, la sogá, el elástico, los autitos, el tumbalatas, rondas de todo tipo, juegos de persecución (como la mancha o poli-ladron), carrera de embolsados, carrera de zancos, con pelota, etc.. Además tienen en cuenta espacios para leer historietas, dibujar, hacer avioncitos de papel y títeres.

Los promotores de la iniciativa, que cuenta con sociólogos, técnicos en recreación, psicólogos y educadores, señalan el valor educativo del juego “(...) se juega en un encuadre con principio, proceso, final, tiene reglas acordadas. Hay pautas que implican una serie de valores, que en definitiva se van respetando, que permiten una mejor convivencia. En la escuela nunca nos han enseñado el trabajo en los recreos, siempre fue liberado y una maestra mirando para que no se lastimen los pibes. Pero no participando activamente para que los chicos puedan trabajar en una convivencia y después correrse para que puedan convivir”, “ (...) Con el juego podés trabajar la comunicación, la cooperación, la pertenencia, la identidad, la solidaridad,

información como algún dato. Podés trabajar historia. Un chico bien predispuesto y atento, aprende y se va educando.”

#### Supuestos en que sustenta

La calle es el territorio donde se produce el encuentro de las personas y donde convivimos, la recuperación de los juegos implica una posibilidad de restablecer los lazos con los vecinos. Los juegos tradicionales vuelven a unir a padres e hijos.

Responsables: Centro cultural la Casona de Humahuaca, CABA y se ha expandido a otros barrios (Villa 31, Ciudad Oculta, La Boca, Abasto, Flores) y provincias (Buenos Aires, Río Negro y San Juan) en asociación con organizaciones barriales locales.

Fecha de inicio: 2006.

Link: <http://cujucabocabarracas.blogspot.com.ar/>

Video institucional: <http://www.youtube.com/watch?v=425ym-22Hec>

### 3. TRÍPTICO DE LA INFANCIA

País en que se implementa: Argentina.

Objetivo: Ofrecer ámbitos de convivencia donde los ciudadanos de todas las edades, formaciones y experiencias sociales puedan convivir y participar de espacios de integración creados con los principios de igualdad de oportunidades y construcción de ciudadanía, considerando la ciudad de Rosario como un gran escenario de aprendizajes diversos y escuela de la democracia.

#### Descripción breve del proyecto

Forma parte de una propuesta educativa más amplia denominada “Pedagogía Urbana” que concibe a la ciudad como un texto poderoso para abrazar la vida, atreverse a pensar y convivir, generar una actitud crítica para crear y soñar.

El Tríptico consiste un circuito de formación y capacitación basado en la experiencia pedagógica a través del juego en tres espacios públicos: La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños y La Isla de los Inventos. Estos espacios lúdicos no son sólo para los niños sino también para los adultos. Son espacios pensados para el encuentro de esas generaciones y sus propuestas promueven el diálogo entre adultos y niños, y es así como logra tender puentes entre el presente y el pasado.

La Granja de la Infancia es un espacio en el cual es posible relacionarse con la naturaleza, sintiéndose parte de ella y responsable de sus cambios. Promueve la interacción entre naturaleza y cultura y propicia que sus partícipes asuman un rol protagónico en el desarrollo de la misma desde una perspectiva ecológica y social. Presenta múltiples espacios de participación integrados entre sí que intentan ser un sistema productivo y sustentable. En estos espacios los visitantes intervienen mediante diferentes actividades como sembrar, regar, desmalezar y alimentar a los animales. Ofrece un territorio de experimentación para escuelas, contingentes y familias.

El Jardín de los Niños recupera un paseo tradicional de la ciudad y combina el disfrute de la naturaleza con el juego para todas las edades. Este emprendimiento es un programa

educativo no formal para niños, niñas, sus familias y las escuelas. La propuesta del parque presenta tres territorios de aventuras: el de las preguntas, de la invención y de la innovación. La Isla de los inventos, un lugar abierto para las ciencias, artes y tecnologías a través de lenguajes, diseños, medios y formatos. Un punto de encuentro entre chicos y grandes en el cual se trata de crear e inventar a partir de dispositivos lúdicos, poniendo en movimiento el pensamiento porque el cuerpo está en juego. Emplazada en la antigua Estación de ferrocarril Rosario Central, La Isla de los Inventos concreta un proyecto arquitectónico de recuperación patrimonial del edificio.

Desde el año 2003, este espacio se constituye como un centro cultural de la infancia que completa su oferta a la comunidad con espectáculos, presentaciones, trayectos formativos y propuestas para la investigación. Una propuesta para todas las edades que intenta propiciar en el territorio urbano un ámbito de convivencia e integración.

#### Supuestos en los que se sustenta

Se basa en la noción de pedagogía urbana en el marco de la cual se busca que las nuevas generaciones participen de una aventura conociendo y construyendo una ciudad. Desde esta perspectiva, se opta por el acontecimiento y el conocimiento como suceso; es decir un viaje exploratorio, donde cuerpo e inteligencia no se definen por separado, tampoco la apelación a sensaciones, ideas y redes conceptuales. Jugar es el verbo del aprendizaje, el modo de acción para investigar, experimentar, preguntarse. Implica a su vez, aprender a simbolizar, compartir y socializarse, participar y respetar al otro, apropiarse de los lenguajes constitutivos del pensamiento.

Responsable: Secretaría de Educación y Cultura Municipal y el Ministerio de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa Fe.

Fecha de iniciación: 1999 y continúa.

Link: <http://www.rosario.gov.ar/sitio/lugaresVisual/verLugar.do?id=3406>  
<http://www.youtube.com/watch?v=W1koHE3zOBc>

## PLANES ESTRATÉGICOS INTEGRADORES

### 1. PROPUESTA EN LAS CUAL CONVERGEN DISTINTAS OFERTAS DE POLÍTICA PÚBLICA EN EL NIVEL MUNICIPAL ALCALDÍA DE MEDELLÍN, COLOMBIA

País en que se implementa: Colombia.

La Alcaldía de Medellín cuenta con una serie de iniciativas convergentes que apuntan al desarrollo y bienestar de la población en el marco de un aumento significativo de la inversión pública y privada de la ciudad. Dichas iniciativas se inscriben en los lineamientos formulados en los sucesivos planes de desarrollo municipal, incluido el actual, 2012-2015, denominado “Un hogar para la vida”. Convergen estrategias de transformación urbana y de acceso a bienes y servicios por parte de los distintos grupos poblacionales por las cuales tanto niños como adultos se ven beneficiados en forma conjunta o bien por tramos etarios. Si bien la acción específica para niñas y niños menores de 4 años en situación de vulnerabilidad está constituida por el Programa Buen Comienzo, el mismo se articula con las redes de ludotecas y bibliotecas, las cuales son promovidas por el gobierno local tanto para el acceso de los niños menores de 4 años como niños más grandes y sus familias. En este contexto, se considera de interés describir 4 iniciativas que desde lo educativo se encuentran interconectadas, a saber: a) Programa Buen Comienzo; b) Ludotecas; c) Sistema de Bibliotecas Públicas; d) Plan Municipal de Lectura.

#### *a) Programa Buen Comienzo*

Objetivo: Promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de niñas y niños desde la gestación hasta los 5 años, en una perspectiva interdisciplinaria del ciclo vital, protección de los derechos y articulación interinstitucional apuntando a la universalización sobre criterios de priorización del Sisbén y la implementación de la estrategia del gobierno nacional de “Cero a Siempre”.

#### Descripción breve del programa

La atención prioriza a las familias en mayores condiciones de vulnerabilidad de la ciudad a través de una estrategia que propicia la articulación interinstitucional de 4 componentes básicos para el desarrollo integral y crecimiento de los niños: salud, educación, nutrición y recreación.

Las modalidades de atención del programa, que combinan prestaciones de salud y estimulación en el contexto de la familia y atención institucional o comunitaria, son: i) Estrategia Buen Comienzo “Había una vez”, dirigida a familias gestantes, lactantes, niños y niñas hasta el primer año de vida; ii) Entorno familiar: son atendidos los niños y niñas entre 1 y 2 años para la zona urbana, y niños y niñas entre 1 y 5 años en zonas rurales y sectores urbano-marginales de la ciudad; iii) Entorno institucional: atención integral de los niños y niñas desde los 2 hasta los 5 años en Centros y Jardines infantiles Ludotecas y Hogares infantiles; iv) Entorno comunitario: para brindar atención de calidad a todos los niños en la primera infancia de la ciudad, el Programa Buen Comienzo trabaja con las Madres Comunitarias del ICBF en las Unidades Pedagógicas de Apoyo-UPA, donde reciben acompañamiento por parte de profesionales del programa.

Partiendo de la premisa de que el componente educativo transversaliza la atención integral de los niños y las niñas, el programa se propone acompañar procesos de educación inicial a favor del desarrollo integral de la primera infancia, en ambientes sanos y seguros mediados por la familia y agentes educativos, y posibilitar la formación de dichos agentes a través de la estrategia de Aula Taller, para brindar una atención integral de calidad. Los “Lineamientos educativos para el desarrollo integral de la primera infancia”, formulados por la Alcaldía en 2011 con el objeto de orientar las acciones educativas de organizaciones, instituciones y agentes educativos que brindan atención a niños, niñas y a sus familias en la primera infancia, establecen que las mismas han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales, actitudinales e institucionales que limiten las oportunidades, el pleno acceso y participación de los niños y niñas en la ciudad.

En este contexto, se propone reconstruir nuevos significados en torno a la educación inicial incidiendo en tres componentes. Por un lado, en los agentes educativos quienes más que transmitir conocimientos, cuidar o entretener a los niños y las niñas, deben concentrarse en el reconocimiento de sus habilidades, capacidades y en la creación de experiencias y situaciones que movilizan la exploración y el conocimiento del mundo físico, social y cultural. Por otro, se asume que el aprendizaje es un proceso dinámico, abierto y permanente que se da en diversos contextos; trasciende las salas de desarrollo y las aulas, reconociendo como fuentes de conocimiento el hogar, la ciudad con sus parques, bibliotecas, ludotecas y demás escenarios, estableciendo nuevos nexos entre los espacios educativos institucionales, las comunidades y las familias. Finalmente, se plantea que las propuestas educativas exigen tener contacto constante con las culturas y asumir procesos flexibles y dinámicos, en los cuales las metodologías, las estrategias y la valoración del desarrollo infantil se reestructuran, analizan y reflexionan de manera continua contando con la participación de la comunidad y especialmente de los niños y niñas.

La propuesta educativa debe asumir la concepción de niño y niña, desarrollo infantil, familia y aprendizaje en un contexto sociocultural determinado, y abordar elementos teórico-prácticos relacionados con: el juego y los lenguajes expresivos; los ámbitos de experiencia significativa; los ambientes potenciadores del desarrollo; la valoración del desarrollo infantil.

Con relación al acompañamiento a las familias en el contexto de la atención integral a niños y niñas pequeños, el mismo es entendido como la serie de acciones educativas, que, de manera sistemática, potencian en las familias y adultos significativos habilidades y competencias para el cuidado y la crianza afectuosa e inteligente. Dicho acompañamiento lo realizan agentes educativos quienes deben tener una formación a través de las diplomaturas que se ofrecen, lo que permite estandarizar los conceptos, los procesos y la atención en toda la ciudad. A través de encuentros con los niños, las niñas y sus familias, en forma conjunta construyen nuevos aprendizajes a partir de acciones educativas, el diálogo de saberes y la reflexión en torno a las concepciones y prácticas de crianza, orientadas a potenciar el rol educativo de las familias favoreciendo el desarrollo de los niños y las niñas.

#### Supuestos en los que se sustenta

Asume que la primera infancia es el momento en el cual el ser humano establece las bases de crecimiento físico, las habilidades cognitivas, creativas, emocionales, los rasgos de personalidad, los procesos de socialización y las capacidades de interacción social. Partiendo de la premisa de que a través de la educación se cierran brechas, se construye equidad, movilidad social y competitividad, el tema de primera infancia fue definido como un proceso central y estratégico para el desarrollo de la ciudad.

Inclusión de niños con discapacidad o rezagos en el desarrollo: De acuerdo con los lineamientos educativos mencionados más arriba, los niños y niñas que presenten alguna discapacidad enmarcada en: autismo funcional, problemas sensoriales, problemas motores o cognitivos leves y moderados, tienen que ser incluidos en las modalidades de atención del programa, el cual cuenta con equipos interdisciplinarios, que orientan la caracterización de los niños y niñas y brindan apoyos a los equipos pedagógicos de acuerdo con su situación específica.

Cobertura: Según datos del Plan de Desarrollo 2012-2015, hasta 2011 el programa atendió a: 7.796 familias gestantes y lactantes y 84.024 niños y niñas hasta 5 años. En el período 2012-2015, avanza hacia la universalización de la atención integral para la población vulnerable, de acuerdo con lineamientos de calidad en los ambientes de aprendizaje, de manera pertinente y oportuna, con agentes educativos idóneos que participan en procesos de formación permanente.

Fecha de iniciación: 2006 y continúa.

Responsable: Secretaría de Educación del Municipio.

Corresponsables: Bienestar Social, Salud, articulación Alianza Medellín Antioquia.

Financiamiento: Público de la Municipalidad, de la Gobernación de Antioquia y del Estado nacional. A su vez, cuenta con una estrategia de articulación público-privada (universidad, empresa, estado, ONG) donde ha sido posible acceder a recursos técnicos y financieros, compartir procesos y experiencias a nivel local, nacional e internacional, garantizando de esta manera la sostenibilidad de programa, que a futuro no se vea interrumpida por los posibles cambios políticos.

Links:

<http://www.metrosalud.gov.co/inter/joomla/index.php/usuarios/pyp/buen-comienzo-bchuv>

<http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Educaci%C3%B3n/Secciones/Noticias/Documentos/2012/10->

[October/ANEXO%205%20LINEAMIENTOS%20EDUCATIVOS.pdf](http://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Educaci%C3%B3n/Secciones/Noticias/Documentos/2012/10-)

<http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Directivos/Noticias/Paginas/Buencomienzo-paral-Infancia.aspx>

<http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://39189e67bde596d2644bd88b1bfc43bf>

<http://www.elplanmedellin.com/>

*b) Ludotecas*

Objetivo: Fortalecer los lazos de relación y la integración comunitaria en cada territorio, como elementos de convivencia, interacción social, aprovechamiento del tiempo libre y el disfrute del espacio público, a través de actividades que permiten materializar y dar respuesta a las demandas y necesidades de la comunidad.

### Descripción del programa

Son espacios lúdicos pensados para el encuentro de niños y niñas menores de 10 años de toda la ciudad, sin exclusión alguna, donde encuentran una serie de juegos, juguetes y alternativas pedagógicas, no sólo con el fin de hacer un buen uso de su tiempo libre, sino que además les aporte al desarrollo humano y a la adquisición de las competencias sociales. Ofrecen las siguientes actividades:

1. Gimnasio infantil: es un espacio que cuenta con módulos para el desarrollo de habilidades motoras. Gimnasio, cuerdas y elementos que les permiten subir, bajar, escalar, rodar.
2. Sala de roles: en este espacio se encuentra una serie de juguetes que permite a las niñas y los niños asumir un rol diferente al suyo (mamá, policías, bomberos, gerentes, pilotos). Allí se construyen dramas y lo que tiene que ver con la transformación de su propio ser.
3. Sala de talleres y didácticos: en este espacio se encuentran juegos de lotería, rompecabezas, fichas y todo lo que tenga relación con el desarrollo del intelecto de los niños, habilidades y actividades de la motricidad fina.
4. Sala de lectura: es una sala infantil acondicionada con cojines y tapetes. Se hace así para facilitar la comodidad de los niños. Tienen cuentos de diferentes autores, con diferentes figuras, tamaños y colores para que ellos los miren, los gocen, los imaginen y los recreen. Tiene un espacio de lectura dirigida, donde se hacen reflexiones en torno a los textos y una actividad libre-orientada vinculada con los contenidos asimilados.

Además Medellín cuenta con la ludoteca móvil que juega un papel importante en aquellos lugares donde no es posible tener una ludoteca fija. La ludoteca móvil dispone espacios, juegos y juguetes y circula por todo Medellín, llegando a los lugares más estratégicos de la ciudad. Las calles se convierten en grandes patios de recreo cuando llega la ludoteca móvil y se vacían en ella los juegos y juguetes, que dispuestos de manera especial, se convierten en centros de interés para que los niños y las niñas elijan qué hacer y a qué jugar. Cuenta con las siguientes propuestas: sala de lectura, sala de videos, sala de roles, sala de talleres, sala de juegos didácticos y rondas infantiles.

La metodología que utiliza la ludoteca móvil permite que, a través de formas jugadas, los niños y las niñas fortalezcan los valores de la socialización, la comunicación, la expresión de sentimientos y la construcción de nuevas formas de pensamiento. Por otro lado, esta estrategia de juego y socialización vincula a la comunidad en la creación y el mejoramiento del entorno social y familiar.

### Supuestos en los que se basa

Se basa en una perspectiva de derecho, donde todo ciudadano debe gozar con equidad de los mismos derechos y oportunidades, sin ser discriminado ya sea por sexo, raza, origen, género, condición social política y filosófica; desde este enfoque la Administración Municipal hace garante el derecho que tiene cada ciudadano a la participación y acceso a la educación, la salud, la protección, el deporte y la recreación.

Responsable: Instituto de Deportes y Recreación (INDER) Medellín.

Cobertura: 73 Ludotecas en toda la ciudad que benefician cada año a 55.000 niños y niñas. De estos, 1.500 son parte de la alianza con el programa Buen Comienzo que permite que los niños disfruten de espacios mágicos para el desarrollo y el aprendizaje.

Link: [http://www.inder.gov.co/adnnew/Framework\\_Branch.php?root=40](http://www.inder.gov.co/adnnew/Framework_Branch.php?root=40)

*c) Sistema de Bibliotecas Públicas*

Objetivo: El Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín busca asegurar el libre acceso a la información, a la lectura, al conocimiento, al pensamiento y al disfrute de la cultura para aportar a la consolidación de una sociedad con espíritu participativo y democrático, y contribuir con la transformación educativa de la ciudad al lograr mayor cobertura y acceso a la información sin fronteras geográficas y para toda la población.

Descripción breve del sistema

El Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín (SBPM) es un conjunto de bibliotecas públicas de la ciudad y otros entes de información organizados en red. Se gestiona, administra y opera mediante la suma de diversas relaciones, experiencias, recursos y trayectorias, donde se articula lo público y lo privado en un acuerdo de cooperación de la Alcaldía de Medellín y otros entes que funcionan como socios responsables de la operación de los distintos servicios que ofrece el sistema. Aúnan esfuerzos y presupuesto para tal fin las Cajas de Compensación, la Biblioteca Pública Piloto –como ente descentralizado– y la Secretaría de Cultura.

El sistema está conformado por los Parques Biblioteca, equipamientos urbanos que integran servicios al ciudadano, como servicios tradicionales de biblioteca, información local, fomento a la lectura, oferta lúdico-recreativa, oferta cultural, espacios para el encuentro y la participación comunitaria, emprendimiento, oferta de formación, entre otros; la Biblioteca Pública Piloto (fundada por convenio entre la UNESCO y el Gobierno de Colombia en 1952) con sus filiales en barrios periféricos y bibliotecas de proximidad que son aquellas que absorbieron o bien reemplazaron a las anteriores bibliotecas público-escolares.

Cobertura: en el año 2011 los usuarios de servicios de biblioteca resultaron ser 4.550.000 de acuerdo con la información brindada por el Plan de Desarrollo 2012-2015.

Responsable: Biblioteca Pública Piloto de Medellín para América Latina tiene bajo su responsabilidad la coordinación del Sistema Municipal de Bibliotecas.

Componentes del sistema: Biblioteca Pública Piloto de Medellín para América Latina y sus seis filiales, ubicadas en zonas periféricas al centro de la Ciudad, nueve bibliotecas de proximidad y cinco Parques Biblioteca de la Ciudad.

Links:

[http://www.bibliotecapiloto.gov.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=282&Itemid=369](http://www.bibliotecapiloto.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=282&Itemid=369)

[http://www.bibliotecapiloto.gov.co/documentos/acerca-de-la-bpp/plan-estrategico-bpp/ADGEN\\_A11\\_P001\\_C02\\_TDES.pdf](http://www.bibliotecapiloto.gov.co/documentos/acerca-de-la-bpp/plan-estrategico-bpp/ADGEN_A11_P001_C02_TDES.pdf)

<http://www.ub.edu/bid/27/pena2.htm>

<http://www.reddebibliotecas.org.co/Noticias2012/Paginas/advertirsecomoni%C3%B1osenelfestivalbuencomienzo.aspx>



#### *d) Plan Municipal de Lectura*

Objetivo: Promover la lectura y la escritura en Medellín, como prácticas para la educación y la cultura, de manera que la comunidad pueda acceder al ejercicio de una ciudadanía solidaria, crítica y participativa, que mejore su calidad de vida.

#### Descripción del plan

La promoción de la lectura y la escritura en Medellín es una actividad que tiene historia en la ciudad, lo cual da origen a la formulación de un Plan Municipal de Lectura, que integra a los diferentes actores que en la ciudad promueven la cultura escrita.

Para lograr su objetivo, el Plan se propone, entre otros aspectos, posicionar los servicios públicos bibliotecarios como espacios acogedores e innovadores que propicien el encuentro social y el conocimiento mediante la promoción de la lectura y la escritura; formar a mediadores que acerquen de manera efectiva a los diferentes públicos a la lectura y la escritura; institucionalizar diferentes programas y acciones de animación a la lectura y la promoción de la lectura y la escritura como actividades permanentes, y conquistar nuevos espacios de la ciudad para promover la lectura y la escritura en lugares no convencionales.

En su planificación se prevé el fortalecimiento de programas de animación y promoción de la lectura como: Hora del cuento, lecturas para madres gestantes y lecturas para la primera infancia. De hecho, ya cuenta con una serie de programas de promoción y animación a la lectura y la escritura para la población en general; con respecto a los más pequeños, sobresalen el programa abuelos cuentacuentos, pasitos lectores y hora del cuento.

Abuelos Cuentacuentos está formado por voluntarios lectores de cuentos, historias y experiencias que apoyan el trabajo de promoción de lectura en los entornos de las unidades del Sistema de Bibliotecas de Medellín. Constituyen un grupo especial de personas que aportan su esfuerzo y su saber para brindar a niños y jóvenes momentos de lectura recreativa, espacios de conversación y estímulo a la lectura y el saber; su actividad se desarrolla además de las bibliotecas en las aulas, parques o jardines infantiles. (La propuesta también recoge como transferencia de buenas prácticas las experiencias de promoción de lectura del Chaco, Argentina, cuyo fundador, el escritor Mempo Giardinelli, estuvo presente en la Fiesta del Libro del año 2010.) Cada grupo de abuelos cuentacuentos tiene su blog en el que promocionan sus actividades y las de la biblioteca en la que prestan su voluntariado.

Pasitos Lectores se ofrece en las bibliotecas que brindan espacio para un encuentro diferente entre bebés y adultos. Propicia interacciones múltiples a través de las cuales los adultos auto valoran sus capacidades de crecer con sus bebés y tienen la oportunidad de compartir con otros adultos sus capacidades o deficiencias en el desarrollo conjunto de los miembros de la familia.

La hora del cuento es un programa dirigido a niños y niñas, en el que se desarrollan actividades de lectura en voz alta con el propósito de motivar el interés por los libros y la biblioteca, mediante la animación a la lectura de diversos géneros literarios, obras y autores. Es una actividad que consiste en la narración o lectura de viva voz de cuentos infantiles y/o juveniles, su objetivo es despertar el gusto por la lectura y el interés por la literatura desde muy temprana edad.

#### Supuestos en los que se sustenta

Se fundamenta en la necesidad de reconocer la lectura y la escritura como elementos fundamentales en la formación de sujetos autónomos y críticos que actúen como ciudadanos activos y participativos.

Responsable: Secretaría de Cultura Ciudadana junto con otras instituciones del orden local.

Links:

<http://www.reddebibliotecas.org.co/plandelectura/Paginas/PresentacionPlandeLectura.aspx>

[http://xa.yimg.com/kq/groups/1655749/1935222939/name/Plan\\_de\\_Lectura\\_2009\\_-20014.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/1655749/1935222939/name/Plan_de_Lectura_2009_-20014.pdf)

<http://www.ub.edu/bid/27/pena2.htm>

<http://www.elplanmedellin.com/>

## 2. EDUCARE

País en se implementa: Estados Unidos.

Objetivos: Prevenir las diferencias de logros que se establecen tempranamente entre los niños pobres y sus pares de los sectores medios, ofreciendo un modelo de trabajo integrado entre práctica, política e investigación que favorezca el cuidado y la educación infantil de los chicos más desfavorecidos. Se propone, además, promover cambios en la forma de pensar la educación de la primera infancia en general.

Promover una política asociativa público-privada para financiar y crear escuelas innovadoras de primera infancia.

### Descripción breve del programa

El programa consiste en una red de escuelas para niños de 0- 5 años - Red de Aprendizaje Educare - promovidas en todo el país, en el marco de una iniciativa de asociación público-privada que se propone generar resultados demostrables sobre la efectividad de la educación y el cuidado infantil. La particularidad de este programa descansa en tres ejes: la estrategia asociativa promovida para financiar y crear las escuelas; el modelo en sí de escuelas Educare en distintos puntos del país, y finalmente en la investigación y la evaluación de las intervenciones con el objeto de mejorar e innovar en el cuidado y la educación infantil. Esto hace que el Programa Educare sea definido como una estrategia integrada de práctica, políticas e investigación.

Con respecto al primer eje, la estrategia organizacional se desarrolla desde un equipo de trabajo nacional del programa que está asentado en dos fundaciones, iniciadoras de la actividad, a partir de las cuales se constituyó el movimiento Educare. En la actualidad, adhieren a este movimiento fundaciones de gran visibilidad como la Fundación George Kaiser, la Fundación W. K. Kellogg y la Fundación Bill y Melinda Gates.

Desde el equipo nacional se provee de apoyo y asesoramiento para desarrollar nuevas asociaciones entre aquellas personas o instituciones que desean crear una escuela Educare en sus comunidades. Esto consiste en un diagnóstico de la situación local, en el cual se identifican posibles financiadores locales tanto privados como de los programas gubernamentales Hear Start y Early Start (ya descriptos en este anexo), y se analiza el interés por este tramo etario en el gobierno local, así como la existencia de otros actores que deberían estar involucrados en la propuesta (universidades, sector salud); en colaboración para generar nuevas asociaciones y en la implementación. Para ello, se firma un contrato Educare que detalla los roles y responsabilidades de los socios locales clave y define una estructura de gobierno de la nueva escuela Educare y un Acuerdo de participación en la Red de Aprendizaje Educare. A partir de allí comienza el proceso desde la recaudación de fondos,

construcción del centro, designación de un director que tendrá a su cargo la contratación de personal y elaborar el programa Educare hasta la inscripción de los niños y la generación de condiciones para ser parte de un proceso de investigación y evaluación a largo plazo.

La fórmula esperada a partir del apoyo y el asesoramiento consiste en que filántropos locales provean financiamiento para construir escuelas y faciliten el flujo de fondos para apoyar las actividades diarias. Los fondos federales de los programas Head Start y Early Start proveen de financiamiento para las operaciones del programa en cada escuela y garantizan que todos esos ingresos se vean aumentados por fondos para cuidado infantil y programas pre-escolares de los Estados provinciales que se transfieren a escuelas distritales, programas y municipios.

Las características centrales del “Modelo Educare”, a las que suscriben las escuelas de la Red Educare de Aprendizaje, suponen varias dimensiones, las cuales pueden evolucionar y modificarse en función de nuevas evidencias e investigaciones: i) proveen servicios todo el día y todo el año; ii) mantienen un ratio bajo de niños-docentes en pequeñas clases; iii) usan estrategias surgidas a partir de investigaciones académicas; iv) proveen continuidad de los cuidados que se refleja, entre otros aspectos, en que entre los 0-3 años los niños continúan con el mismo equipo docente y desde los 3 años hasta su entrada al preescolar con otro equipo. Otro aspecto a destacar es que se asigna un cuidador principal responsable por el cuidado de no más de 4 niños, en el caso de los más pequeños y, en el caso de los más grandes, un cuidador cada 9 niños. Su rol es proveer a los niños de una oportunidad para desarrollar una relación con un cuidador consistente que lo conoce bien; v) Ofrecen servicios de apoyo a la familia en forma presencial para fomentar el desarrollo de relaciones fuertes y positivas entre niños, familias y el personal; vi) mantienen un personal altamente calificado y un desarrollo intensivo del personal; vii) ponen especial énfasis en lo que refiere al lenguaje y la alfabetización; viii) enfatizan el desarrollo socio-emocional de los niños de manera de promover su preparación para la escuela; ix) ponen un foco especial en la resolución de problemas y habilidades para el cálculo.

Por último, con respecto al otro eje central del programa, cada escuela Educare recolecta datos y realiza evaluaciones en las áreas de desarrollo socio-emocional, lenguaje, alfabetización y matemáticas, de manera de documentar el progreso de los niños y las familias que atienden con el objeto de informar los esfuerzos que realizan para el mejoramiento de cada experiencia, individualizar sus prácticas en función de las necesidades de los niños y las familias y, también, satisfacer los requerimientos sobre resultados requeridos por las agencias financiadoras. Dentro de la Red de Aprendizaje Educare, las escuelas incorporan los últimos hallazgos realizados por la investigación académica y las lecciones aprendidas a partir de las experiencias diarias con niños pequeños, familias y personal de las escuelas. En función de ello el modelo Educare puede seguir evolucionando en el tiempo.

#### Supuestos en los que se sustenta

Estudios científicos y análisis económicos documentan acerca del valor de invertir en los primeros 5 años para asegurar que más niños de familias desventajadas crezcan con capacidad para aprender y estén listos para la escuela. Asimismo, sostienen que los niños en riesgo que no reciben cuidado y educación de calidad tienen 50% más de probabilidad de ser derivados a clases de educación especial, el 25% de desertar de la escuela, el 40% de ser padres adolescentes y el 70% de ser arrestado por un crimen violento. El desarrollo de escuelas de cuidado y educación infantil de alta calidad y bien implementadas y sus

*Aportes conceptuales y experiencias relevantes sobre educación en la primera infancia*

resultados favorables podrán favorecer en la toma de decisión de políticos, líderes empresariales y otros actores para aumentar la inversión en educación temprana.

Inclusión de niños con discapacidad y/o rezagos en el desarrollo: No se encontró información al respecto.

Responsables: Los iniciadores y responsables operativos son el fondo Buffett Early Childhood y el fondo Ounce of Prevention.

Fecha de iniciación: 2003.

Link: <http://www.educateschools.org/home/index.php>  
<http://www.educationnation.com/casestudies/earlyed/>