

Referencia para citar este artículo: Pineda-Báez, N. Y., Garzón-Rodríguez, J. C., Bejarano-Novoa, D. C. & Buitrago-Rodríguez, N. E. (2015). Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 263-278.

Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*

*NISME YURANY PINEDA-BÁEZ***

Consultora y Docente Investigadora en temas de infancia, educación y desarrollo social, Colombia.

*JUAN CARLOS GARZÓN-RODRÍGUEZ****

Director de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y el Cinde, Colombia.

*DIANA CAROLINA BEJARANO-NOVOA*****

Equipo de investigación y evaluación en primera Infancia del Cinde, Colombia.

*NIDYA ESPERANZA BUITRAGO-RODRÍGUEZ******

Asesora en temas de infancia y desarrollo educativo, Colombia.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en septiembre 5 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *En este estudio nuestro objetivo fue evidenciar los saberes y prácticas pedagógicas construidas en los 20 años de implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario -Ppec-del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-con la primera infancia. Se trata de la sistematización de 78 entrevistas que realizamos, en las que participaron 181 personas. Las categorías que nuclearon el proceso fueron la reconstrucción histórica del Ppec, la concepción, la intencionalidad, los saberes y prácticas pedagógicas y la operacionalización de la propuesta. En la génesis del Ppec se evidencia una forma de construcción de la política en diálogo con las prácticas, alimentada por la reflexión institucional y la revisión crítica de las discusiones de la época en torno al desarrollo infantil y social. Los saberes y las prácticas pedagógicas construidas con la primera infancia se caracterizan por ser participativas, significativas, contextualizadas y humanizantes, constituyendo un tejido que se nutre además de los recursos comunitarios, del entorno y del medio ambiente, para constituirse en un proyecto de transformación social.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica toma como referencia los resultados derivados de la sistematización del Proyecto pedagógico educativo comunitario, realizada en el marco del convenio No 3076/2012 entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Cinde (Octubre de 2012 a Febrero de 2013). Área: Ciencias de la Educación; subárea: Educación general.

** Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia. Especialista en Análisis de Datos Universidad de la Salle, Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Militar Nueva Granada, Magíster en Desarrollo Educativo y Social Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde, Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Convenio Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: nismeyu@gmail.com

*** Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde. Correo electrónico: jgarzon@cinde.org.co.

**** Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Consultora en temas de infancia. Correo electrónico: dbejaranon@gmail.com

***** Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Cinde. Correo electrónico: niespe2002@gmail.com.



Palabras clave: primera infancia, desarrollo humano, desarrollo infantil, ciudadanía, prácticas pedagógicas, atención integral a la primera infancia, política pública de primera infancia (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Contributions for early education: knowledge constructed by the Pedagogical Educational Community Project

• **Abstract (analytical):** *This study evidences the knowledge and pedagogical practices developed during 20 years of the implementation of the Community Education Pedagogical Project (Ppec for its initials in Spanish) by the Colombian Family Welfare Institute with early childhood populations. The study is a systematization of 78 interviews that were conducted with the participation of 181 people. The analytical categories emerged from the historical reconstruction of the Ppec, as well as from the participants' own beliefs, objectives, knowledge and pedagogical practices and the implementation of the proposal. In the formulation of the Ppec there was evidence of a construction of policies based on pedagogical practices and that this process involved institutional reflection and critical evaluation of childhood and social development. The knowledge and pedagogical practices developed in relation to early childhood are characterized by being participative, significant, contextualized and humanized. These created a social fabric that is supported by community resources from the local context to form a transformative social project.*

Key words: early childhood, human development, child development, citizenship, pedagogical practices, early children center community home, early childhood policy (Social Science Unesco Thesaurus).

Aportes para a educação inicial na Colômbia: os saberes construídos pelo Projeto Pedagógico Educativo Comunitário

• **Resumo (analítico):** *Este estudo teve como objetivo evidenciar os saberes e práticas pedagógicas construídas ao longo dos 20 anos de implementação do Projeto Pedagógico Educativo Comunitário -Ppec- do Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar -ICBF- com a primeira infância. Se trata de uma sistematização em que se realizaram 78 entrevistas e participaram 181 pessoas. As categorias que nuclearam o processo foram: a reconstrução histórica do Ppec, concepção, intencionalidade, saberes e práticas pedagógicas e operacionalização da proposta. Na gênese do Ppec se evidencia uma forma de construção da política em diálogo com as práticas, alimentada pela reflexão institucional e a revisão crítica das discussões da época em torno do desenvolvimento infantil e social. Os saberes e as práticas pedagógicas construídas com a primeira infância se caracterizam por serem participativas, significativas, contextualizadas e humanizantes, constituindo um tecido que se nutre enfim dos recursos comunitários, do entorno e do meio ambiente para constituir-se em um projeto de transformação social.*

Palavras-chave: primeira infância, desenvolvimento humano, desenvolvimento infantil, cidadania, práticas pedagógicas, de atenção integral à primeira infância, política pública de primeira infância (Tesoro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Contexto. -2. Metodología. -3. Hallazgos. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Contexto

Con este trabajo pretendemos dar a conocer los saberes y prácticas pedagógicas construidas por los agentes educativos de las distintas modalidades de atención a la primera infancia

en el ICBF, en sus veinte años de aplicación, en la perspectiva, primero, de que ese saber se haga evidente, y segundo, que pueda ser compartido y empleado también por otras experiencias que trabajan en el campo pedagógico de la primera infancia. Igualmente pretendemos con

esta investigación aportar a la construcción e implementación de los lineamientos nacionales en este tema, de tal manera que ayude en la cualificación de la educación inicial desde los aprendizajes que el país ha construido.

De acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- (1990), el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario -Ppec-es un proceso teórico-práctico que ha orientado el quehacer pedagógico de los programas desde 1990, y que ha configurado un aporte fundamental en el país en materia de atención a los niños y niñas menores de seis años. Su surgimiento se inscribe en la necesidad de brindar una alternativa distinta para la atención integral a la primera infancia, en la que se cualifiquen continuamente las prácticas pedagógicas de los agentes responsables de la atención, se dé un lugar privilegiado a la familia y la comunidad, y se asuma la educación como un proceso amplio y contextuado que tenga como referente inmediato la vida cotidiana.

El Ppec toma como marco de referencia y horizonte de sentido el desarrollo humano, de modo que orienta las prácticas pedagógicas en función de la construcción de un proyecto de vida y de un mundo mejor, desde la comprensión del ser humano como un sujeto atravesado por un conjunto de valores individuales y colectivos y en el marco de la generación de redes de apoyo que sirven de soporte para su desarrollo personal y social. Desde esta perspectiva, el punto de enclave de lo pedagógico se centra en la educación para la vida, más que en la preparación para la escuela.

Para el Ppec, el desarrollo infantil con perspectiva de desarrollo humano es el fin último al que se orientan los procesos educativos. En esta medida, apunta a la ampliación de las oportunidades y al mejoramiento de la calidad de vida, de modo que las personas puedan expandir sus libertades individuales, políticas, económicas y sociales a partir de su participación en la vida cotidiana. El Ppec se concibe como un proceso de educación para la ciudadanía que promueve el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas en la primera infancia, donde los lenguajes de expresión artística -entendidos como “procesos dinámicos de construcción y negociación de sentidos”

(ICBF, 2011, p. 28)-, el juego y la promoción de ambientes de aprendizaje, constituyen referentes fundamentales para propiciar su participación en la cultura, y su autonomía.

Con base en lo expuesto, es posible señalar cinco supuestos esenciales a la visión del Ppec: a) El ser humano es inacabado, se construye de manera permanente en el marco de sus condiciones cotidianas de vida, y por tanto en interacción con su cultura; b) el desarrollo de una humanidad ideal supone también una sociedad a su medida; c) niños y niñas son seres capaces, sensibles, activos, con un lugar social propio; d) el desarrollo infantil y el desarrollo humano constituyen una relación indisoluble; y, e) la familia y la comunidad son escenarios privilegiados y ricos en recursos culturales y materiales, para la práctica pedagógica.

La sistematización evidenció que para el Ppec la puerta de entrada hacia el desarrollo humano se encuentra en la capacidad reflexiva y comprensiva del agente educativo, y en la manera en que, con pertinencia, reorienta las acciones pedagógicas con base en los intereses e interacciones que observa en los niños y niñas, en sus familias y en las comunidades. Quizá una de las principales características del Ppec es su interés explícito por desmarcarse de los aprendizajes orientados escolarmente, para centrarse en la humanización de las relaciones e interacciones con los niños y las niñas, como una posibilidad para promover las construcciones éticas y políticas clave en su desarrollo como seres sociales, desde la lectura de su cotidianidad y de su entorno físico y cultural.

En tanto proyecto social, el Ppec le apuesta a la educación para la ciudadanía mediante acciones que hacen real el ejercicio de la participación de los niños y niñas, así como formándolos en ella a través de los asuntos cotidianos en los que se desenvuelve su vida y promoviendo la solidaridad, el respeto y el cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno que les rodea.

Desde este marco, el Ppec define tres actividades integradoras en el contexto de las prácticas pedagógicas, que redundan en el propósito de educación para la ciudadanía: el juego de roles, la vida del grupo infantil, y la vida familiar y comunitaria. Estas actividades se

estructuran a su vez en momentos pedagógicos¹ que corresponden a la organización de la acción educativa en el tiempo y el espacio, de tal manera que les sirven a los agentes educativos como orientadores en la construcción del sentido pedagógico de las acciones diarias con los niños, las niñas y sus familias. Finalmente, el quehacer pedagógico se apoya en dispositivos como la *Ficha Integral de Caracterización y la Escala de Valoración Cualitativa*² del desarrollo infantil, que aportan en la contextualización de las prácticas desde el reconocimiento de las particularidades etarias, socioeconómicas y culturales de las poblaciones.

En su conjunto, la sistematización del Ppec evidencia el cúmulo de saberes y aprendizajes que se han generado en el contexto del trabajo educativo con la primera infancia, desde una mirada que, teniendo ya más de 20 años de existencia, mantiene vigente el abordaje de la atención integral y la promoción del desarrollo infantil durante los primeros años de vida, por vía de las interacciones sociales respetuosas de los niños y las niñas. Sin duda, este conocimiento y experiencia es fundamental para el diseño y gestión de la política de primera infancia en el país, así como para los cambios y retos en el fortalecimiento del Sistema Nacional de Bienestar Familiar y su articulación y aporte en los campos de la atención integral a la primera infancia y de la inclusión social.

En Colombia, la primera infancia se define como el periodo de vida desde la gestación y hasta antes de los seis años (Presidencia de la República, 2013). La población en primera infancia en el país es de 5.141.455 niños y niñas, lo que corresponde al 11% de la población total

nacional. De este conjunto, y en coherencia con la priorización de la atención de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, se sabe que a 2013 la distribución por modalidades de atención a la primera infancia es: a. Modalidad institucional 239.041 niños y niñas; b. Modalidad Familiar 397.311; c. Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar 874.014; d. Otras modalidades 272.337. En este marco, resulta pertinente señalar que el Ppec cubre la mayor parte de modalidades de atención a la primera infancia del país, en la medida en que el ICBF es la institución que regula la oferta pública de educación para la primera infancia.

2. Metodología

Siguiendo a Jara (2011), la sistematización de experiencias se plantea como la oportunidad de reconocer y explicitar, desde las prácticas de los actores sociales, los saberes que permitan comprender el modo en que se ha gestado y desarrollado un concepto, una idea, un proceso. Consecuente con ello, en la investigación consideramos como referencia para la indagación y posterior análisis, un conjunto de ejes y categorías que nos permitieron documentar el proceso de formulación e implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en distintas regiones del país.

1 Estos momentos pedagógicos son: el momento de *Bienvenida* tiene como finalidad la socialización de experiencias previas y la ambientación para nuevos aprendizajes. *Vamos a explorar*, promueve el conocimiento y la exploración de los objetos, situaciones, fenómenos físicos o naturales y la indagación en el medio sociocultural y comunitario. *Vamos a comer* busca el disfrute de la relación grupal, el aprendizaje y el fomento de hábitos alimentarios saludables. *Vamos a crear* fomenta los lenguajes expresivos. *Vamos a jugar* promueve el desarrollo, la creación de normas, la comunicación y la participación. *Vamos a casa* genera acuerdos grupales y comprensiones sobre la realidad cotidiana.

2 La ficha integral se usa para ampliar la información del ámbito familiar y social de cada niño o niña, mientras la escala de valoración cualitativa es una herramienta pedagógica en la que se apoya el seguimiento al desarrollo individual de cada niño o niña.

Cuadro N° 1. Ejes y categorías para la sistematización del Ppec

Eje	Categoría
Reconstrucción histórica	- Antecedentes: políticos, ideológicos, culturales. - Influencias disciplinares. - Factores institucionales.
Reconstrucción de la concepción e intencionalidad de lo pedagógico	Concepción e intencionalidad desde qué comprensiones y con qué fines se orientan las prácticas pedagógicas derivadas del Ppec en función del desarrollo humano, el desarrollo infantil, lo educativo y lo comunitario.
Saberes y prácticas pedagógicas	Comprensiones explícitas de la manera en que se ha apropiado el Ppec en cada contexto social identificado.
Operacionalización de la propuesta	Modos y Actores: - Agentes educativos. - Familias. - Líderes comunitarios. - Pedagogos y pedagogas ICBF que acompañan el proceso.

Fuente: Equipo Cinde Sistematización del proyecto pedagógico educativo comunitario-2012.

Participaron diez experiencias del programa Hogares Comunitarios de Bienestar-HCB, del ICBF, en sus distintas modalidades: HCB tradicional, HCB agrupado, Hogar Infantil y Centros de Desarrollo Infantil. Seleccionamos las experiencias atendiendo a criterios relacionados con la continuidad en la implementación del Ppec, el tiempo de experiencia del agente educativo, el acompañamiento pedagógico y la diversidad de la población atendida. En tal sentido, seleccionamos experiencias de los departamentos de Nariño, Meta, Santander, Antioquia, Arauca, Atlántico, Córdoba, Risaralda, Caldas y San Andrés.

Las fuentes consultadas fueron: autores de la propuesta, equipo de profesionales de la sede nacional que aportaron en la formulación e implementación del Ppec, profesionales con amplia experiencia en el tema de políticas públicas y primera infancia, agentes educativos, familias, representantes de la comunidad que por su papel y vinculación a la implementación del Ppec han sido cercanos a la experiencia seleccionada.

De acuerdo con lo anterior, realizamos un total de 78 entrevistas estructuradas con una participación de 181 personas en ellas. La recolección de información fue complementada con un análisis documental de los fundamentos técnicos y conceptuales del proyecto.

3. Hallazgos

Contexto e historia del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario

Referir el surgimiento del Ppec remite ineludiblemente al contexto en el cual se creó el ICBF, y a la relación que tuvo lugar entre su consolidación institucional y sus procesos de atención. Es reconocido que el Instituto surge en el año 1968 con el fin de dar respuesta a problemas relacionados con las deficiencias nutricionales de los niños y las niñas, con la atención de la niñez abandonada y con las dinámicas familiares maltratantes, resultado de las nuevas configuraciones sociales determinadas por los cambios estructurales de la sociedad que tuvieron lugar en los años 70, especialmente por la inclusión de la mujer en el mundo del trabajo y la migración urbana a las ciudades. La combinación de estos factores que incidieron en las dinámicas familiares y comunitarias, terminó por visibilizar a los niños y niñas como un segmento poblacional que requería de acciones contundentes del Estado encaminadas a garantizar su cuidado y protección.

En ese contexto, el ICBF despliega su acción con una doble misión: por un lado, construir su enfoque institucional en los procesos de atención a los niños y niñas y sus familias, con

el fin de contribuir al desarrollo del país y, por otro, dar respuesta a las necesidades sociales del momento. Desde allí, el ICBF adelantó la implementación de modalidades de atención que favorecían la vinculación de la comunidad para la atención de la primera infancia.

Con el fin de darle coherencia y sentido a la atención de los niños y niñas se hizo necesaria la creación de una propuesta pedagógica institucional que orientara la acción de estas modalidades. Por esta razón, el ICBF comenzó a desarrollar un currículo para la atención y a preguntarse por el significado de la educación de la infancia en los primeros años de vida, lo cual desencadenó un proceso de construcción conceptual inspirado en diversas corrientes pedagógicas y en el conocimiento construido por las ciencias del desarrollo humano.

En la medida en que la construcción del currículo para las modalidades institucionales de atención evidenciaba la importancia del desarrollo infantil, el ICBF realizaba procesos de sensibilización a las comunidades y a las familias sobre el tema, entrando en contacto con la realidad de la niñez en diferentes zonas del país. Fue a través de estos procesos de sensibilización como el Instituto identificó que las comunidades contaban con un conjunto de prácticas y formas de atención a la infancia, y que desarrollaban formas de autogestión y liderazgo locales orientadas a asegurar el cuidado y educación de los niños y niñas, allí donde las modalidades institucionales no alcanzaban a incluir a la población.

En la segunda mitad de la década de los 70 el ICBF realizó, con el apoyo de Unicef, investigaciones tendientes a documentar experiencias de atención a los niños y las niñas llevadas a cabo con la participación de las comunidades y de las familias. Como resultado de estas investigaciones, se afirmó que los “padres y vecinos debían tener su dirección técnica y administrativa y participar en su montaje, organización y funcionamiento” (ICBF, 1990, p. 7). De este modo se consideró la posibilidad de capitalizar las formas de atención construidas comunitariamente para fortalecer la participación de las familias y de otros actores sociales en los procesos educativos de los niños y las niñas, con lo cual se dio el paso de una

mirada asistencial a una mirada “educativa-asistencial-comunitaria” en un “primer intento de articulación entre las actividades con los niños y el papel protagónico de los padres de familia” (ibíd., 1990).

Durante los años 80 el país afrontó un momento de transición en el campo de las políticas sociales y de la atención a la infancia, en el marco de un modelo económico neoliberal. Según Stahl (1994), frente a este contexto Unicef instó a los países a realizar un ajuste estructural humanitario, de manera que los grupos más vulnerables de la población no sufrieran los efectos de los programas de ajuste, y fue tomando forma una perspectiva de desarrollo humano en la intencionalidad de las acciones. El resultado de ello en el país fue la necesidad de generar programas de atención a la infancia y a las familias que fueran viables dentro del nuevo contexto económico y social, pero que además propiciaran procesos de desarrollo que se construyeran desde los ámbitos locales.

La década de los 80 se caracterizó por una gran discusión en el país en torno a las modalidades convencionales y no convencionales de atención a la infancia, que se orientó desde tres perspectivas distintas. En primer lugar, desde la crisis de la política social, se planteaba la necesidad de dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas y de sus familias partiendo de modalidades de atención que fueran viables y que recurrieran a los recursos existentes en el contexto. En segundo lugar, desde las perspectivas emancipadoras y críticas, las modalidades no convencionales de atención se constituían en una ocasión para generar procesos de participación y empoderamiento de las comunidades a partir de la atención de los niños y las niñas. En tercer lugar, se cuestionó la idea de que el sentido de la atención de los niños y niñas era la preparación para el mundo escolar. Así se colocó en escena la idea de una atención enfocada en el desarrollo de los niños y las niñas en la cual cobraban una importancia primordial las interacciones cotidianas y la participación infantil.

Como resultado de este proceso, en el país poco a poco se fueron dando las condiciones sociales, políticas, conceptuales e institucionales para pensar en una atención integral a la primera

infancia, agenciada a través de modalidades no convencionales, lo que dio paso a la creación del programa Comunitarios de Bienestar -HCB- en 1986.

Considerando los altos costos de los Centros de Atención Integral al Preescolar -Caip- y su baja cobertura, se impulsó la creación de los -HCB- como una estrategia con mayor capacidad de impacto social, a través de la cual el ICBF “brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de 7 años” (ICBF, 1990, p. 9). El programa HCB se concibió como una modalidad de educación para la primera infancia que no tenía por objeto la escolarización temprana de los niños y niñas sino la promoción de su desarrollo. Así mismo, el programa asumió el entorno comunitario como escenario pedagógico y campo de acción propicio, por las oportunidades que puede ofrecer a los niños y niñas, en la ampliación de sus experiencias cotidianas, desde el conjunto de recursos físicos, culturales y sociales que posee. De esta manera, puso de relieve el lugar de lo comunitario, en función de la autogestión y del empoderamiento de las familias y las comunidades en la transformación social de la realidad.

Con la creación de los HCB surgió la necesidad de aportar al desarrollo de las capacidades de los actores locales para el trabajo pedagógico con los niños y las niñas. En este contexto, se hizo prioritaria la explicitación de una perspectiva pedagógica que, al tiempo que recogía las experiencias y aprendizajes de las modalidades institucionales, redimensionaba la atención de la primera infancia en el marco de la modalidad comunitaria. Esta perspectiva pedagógica se constituiría en un referente para propiciar unas interacciones entre los niños y niñas y los actores comunitarios, que estuvieran mediadas por la intencionalidad de promover su desarrollo integral. Se apuntaba con ello a dinamizar todo un proceso de formación, intercambio de saberes y resignificación de prácticas socioculturales a nivel comunitario.

Con esta perspectiva, el desarrollo infantil se hacía indisociable del desarrollo de los entornos o ambientes de socialización de los niños y las niñas, y las interacciones cotidianas

eran reconocidas por su potencial educativo. En consecuencia, se buscaba construir acciones pedagógicas intencionadas contextualizadas en la cotidianidad de las comunidades, así como enriquecer los ambientes de desarrollo infantil que se encontraban integrados a la vida familiar y comunitaria. Desde ese marco, la propuesta pedagógica debía convocar a los niños, niñas, educadores comunitarios, familias y sujetos adultos organizados de la comunidad como protagonistas de las acciones educativas, generándose de este modo una transformación de los espacios y relaciones sociales y, con ello, de la base misma de la vida social.

La construcción de la propuesta pedagógica implicó procesos de reflexión institucional que relacionaron la práctica con la teoría en una perspectiva de investigación-acción. Resultado de ello fue que al tiempo que se construían los fundamentos conceptuales de la propuesta pedagógica, estos se contextualizaban en las prácticas concretas de atención a la primera infancia que realizaban los actores comunitarios en los Hogares Comunitarios de Bienestar. Finalmente, en 1990 se forjó el Ppec con una perspectiva de desarrollo humano que apuntó a reconocer y potenciar a las familias y comunidades como actores clave en los procesos de desarrollo infantil y en la creación de espacios sociales que promueven la educación inicial y los derechos de la primera infancia.

El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario después de su creación

El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario nació como una propuesta no solo innovadora, sino alternativa en la atención y cuidado de los niños y niñas. Sin embargo, en la década del 90 el pensamiento neoliberal y las condiciones de orden social y político presentes en el país configuraron un nuevo contexto, incidiendo en las dinámicas de los entornos comunitarios, lo que implicó que cerca del año 1994 se experimentara internamente un debilitamiento progresivo en los procesos de desarrollo del Ppec. Mientras que este implicaba una fuerte movilización de la base social y la articulación de las familias y comunidades con

las modalidades de atención y con las instancias técnicas del ICBF, en el nuevo contexto neoliberal, caracterizado por la reducción del Estado y la participación de actores privados en la implementación de las políticas públicas, el Ppec perdía conexión entre las instancias técnicas y las comunidades, pasando a un lugar secundario y quedando sujeto a la voluntad de quienes participaban en los procesos locales de atención a la primera infancia.

A mediados de la década del 90, el Ppec tuvo un nuevo impulso a través de la creación de la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil, instrumento diseñado con el fin de “reorientar las relaciones y las prácticas de socialización en el medio familiar a través del trabajo con los padres y planear las acciones pedagógicas con grupos de niños” (ICBF, 1995, p. 5). No obstante el avance de la escala -tanto los procesos de formación y acompañamiento para la apropiación de este instrumento como la propuesta para su estandarización a nivel nacional-, se vio interrumpido, por diversos motivos, del manejo político y administrativo interno en el ICBF.

Desde ese momento, el Ppec dejó de tener protagonismo a nivel central en el ICBF. La ausencia de una estrategia interna de posicionamiento y fortalecimiento para el proyecto se hizo evidente y terminó contribuyendo al debilitamiento de los procesos que se estaban adelantando, lo que se ahondó frente a la ausencia de un proceso de monitoreo, seguimiento, evaluación y sistematización, que le permitiera renovarse conforme a los cambios y las transformaciones sociales, económicas y políticas del momento en el país, aun cuando se mantuvo activo y vigente en las regiones y sus municipios pero sin un debido acompañamiento técnico.

A inicios de la década del 2000, la sociedad civil animó una movilización por la primera infancia que reposicionó el tema en la agenda política del país, y que representó para la primera infancia una serie de cambios y de nuevos hitos importantes en las políticas para este grupo poblacional, lo que situó al Ppec en un escenario distinto. El Código de Infancia y

Adolescencia, la Política de Primera Infancia formulada en el año 2006, la Política Educativa para la Primera Infancia diseñada en 2009 y la Estrategia *De Cero a Siempre* como marco actual de la política para la primera infancia, han configurado un contexto en el cual los roles asignados al ICBF se han modificado y se encuentran en proceso de redefinición.

Precisamente para dar respuesta a este nuevo contexto, en el año 2011 el ICBF construyó la *Guía para la Implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en la Primera Infancia*. En este documento se refrenda el quehacer pedagógico en el marco de una mirada de desarrollo humano que reconoce a los niños y niñas como “seres sociales, sujetos de derechos, cuyo desenvolvimiento depende de la calidad de las interacciones que les ofrecen los adultos responsables de su crianza y educación” (ICBF, 2011, p. 5). Como punto actual de este recorrido histórico por el que ha transitado el Ppec, se encuentra el surgimiento del Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial en el año 2012, lo que le exige revisiones, cambios y ajustes de modo que, al tiempo que se recupera y capitaliza la experiencia del ICBF en la atención a la primera infancia, y se le da continuidad al Ppec como horizonte de sentido de las prácticas pedagógicas de las diferentes modalidades de atención, se articula con una mirada nacional sobre la educación inicial.

Las figuras N° 1 y N° 2 recapitulan el recorrido histórico realizado, el cual da cuenta de los puntos de inflexión del Ppec.

Figura N° 1. Antecedentes del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en las décadas 70 y 80.

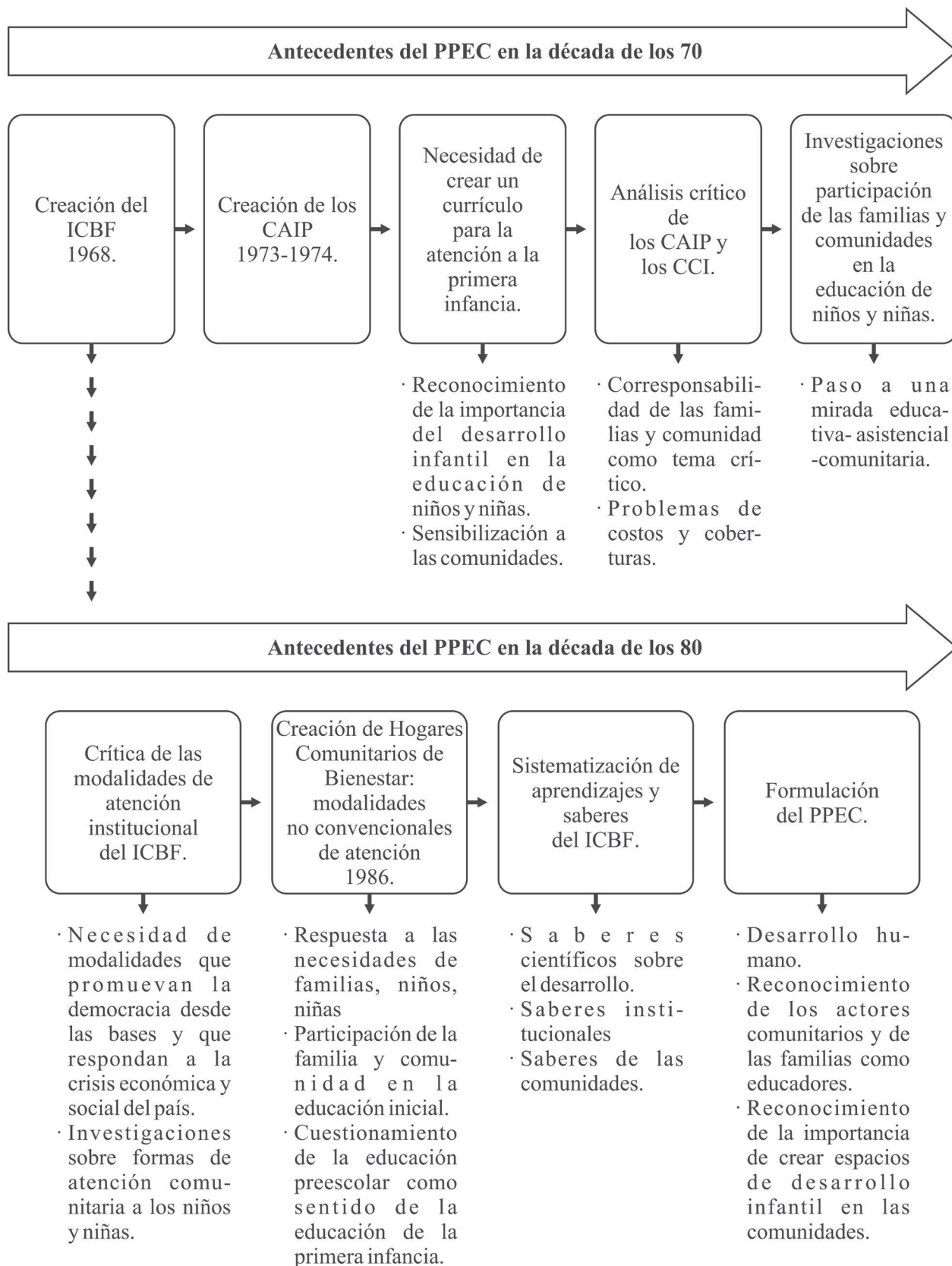
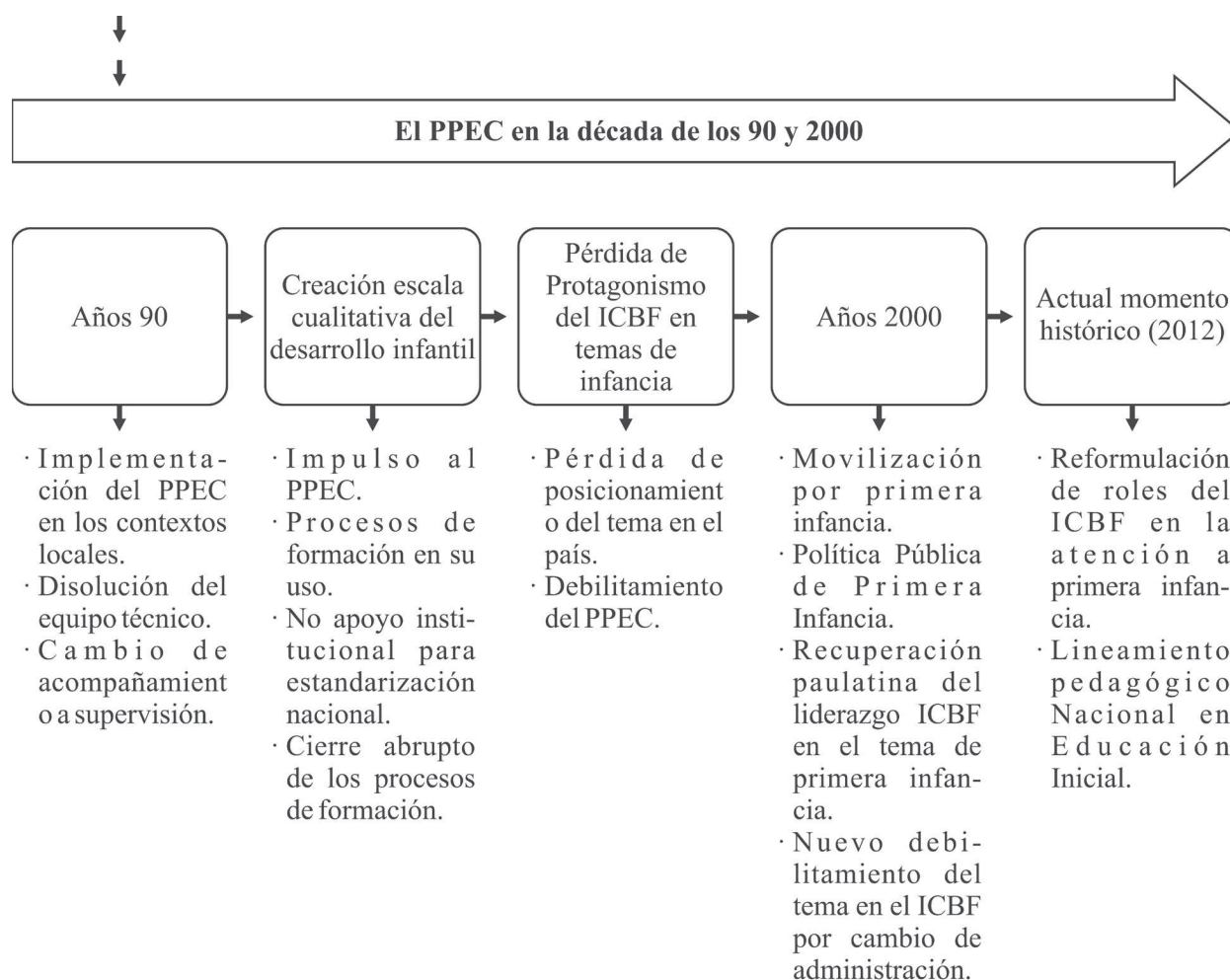


Figura N° 2. El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario años 90 y 2000.



Prácticas y saberes del Proyecto Pedagógico apropiadas por los actores

Como lo hemos mencionado, el Ppec concibe el desarrollo infantil en el marco del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el desarrollo infantil no solo es comprendido como un proceso de cambio psicológico individual, sino que involucra además la construcción social y política de los niños y las niñas. Como lo plantean Dahlberg, Moss y Pence (2005), la comprensión de los niños y niñas no pasa solo por una definición de lo que son, sino del significado que se construye en torno a lo que pueden ser en la vida social. Por esta razón, el Ppec afirma que el desarrollo infantil es indisoluble de las dinámicas y estructuras de la vida cotidiana en las que se forjan las experiencias de los niños y las niñas.

El desarrollo infantil, en este sentido, implica el desarrollo de las familias y de la comunidad como ámbitos de construcción de lo humano.

El Ppec, en concordancia con lo anterior, se traduce en tres grandes intencionalidades que orientan las acciones cotidianas de los agentes educativos y que, fundamentalmente, conectan el sentido social de la atención para la primera infancia, con su propósito comunitario y con su finalidad de promover el desarrollo infantil.

- a) La primera intencionalidad puede entenderse como el horizonte de comprensión construido por los actores comunitarios en torno al sentido y a las finalidades educativas de la atención integral de los niños y niñas, desde el cual se le otorga a la educación de la primera

- infancia un propósito en el contexto de la sociedad, la cultura y la vida comunitaria.
- b) La segunda, hace énfasis en el presente de los niños y las niñas, afirmando que la educación inicial tiene como intencionalidad fundamental configurar en la vida social espacios propios para la infancia, lo cual implica, por una parte, su reconocimiento actual y efectivo como sujetos de derechos, y por la otra, el reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales que construyen la vida social en el presente.
- c) La tercera intencionalidad orienta la incidencia en las dinámicas familiares y comunitarias del entorno; así, se asume que la mirada pedagógica de los agentes educativos no solo tiene por foco lo que sucede con el niño o niña en el contexto de las relaciones más próximas que se dan en la modalidad de atención, sino que apunta tanto a la resignificación de las formas de socialización y a las prácticas de crianza y educación presentes en los contextos, como a la constitución de ambientes alternativos para la socialización de los niños, las niñas, y sus familias.

En las anteriores intencionalidades se puede apreciar la impronta del Ppec cuando afirma que las interacciones deben contribuir a la construcción del niño o niña en relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. Consigo mismo, porque se apunta a la construcción de una identidad social e individual desde la infancia; con los otros, porque se busca la construcción de la convivencia y de formas de vida constituidas alrededor de vínculos y principios de existencia compartidos; y con el entorno, porque se afirma la necesidad de construir la capacidad de acción de los niños y niñas frente a sus realidades.

Llegar a este reconocimiento ha implicado para los sujetos adultos y particularmente para los agentes educativos, descentrarse de sí, explorar, comprender y apropiarse los modos en que se construye y se significa la vida infantil. De este modo, la práctica pedagógica se descentra de una acción instrumental de enseñanza-aprendizaje, para constituirse en una práctica de vinculación entre los niños, las niñas

y las personas adultas que le da a estas últimas la posibilidad de explorar su propia capacidad de disfrute y satisfacción.

Llevar a cabo este desplazamiento significa reconocer que las prácticas pedagógicas buscan ser intencionadas en el sentido de tener clara la influencia que se ejerce en el desarrollo de los niños y las niñas; y en tanto ello, se disponen los recursos y medios para alcanzar los propósitos propuestos (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Desde las teorías inscritas en la mirada cultural del desarrollo infantil, se hace énfasis en el importante papel que juegan los niños y niñas en su propio desarrollo, y en consecuencia se les reconoce como aprendices del conocimiento, como sujetos activos en sus intentos de aprender desde la observación y la participación activa en las relaciones con sus pares y grupos sociales (Rogoff, 1993). La planeación intencionada de las propuestas pedagógicas ha de ser flexible para asegurar que los procesos educativos permitan la incorporación de lo que desde los mismos niños y niñas surja en la interacción cotidiana, y de esta manera reconocerlos como sujetos activos y de derechos.

Prácticas pedagógicas basadas en ejercicios participativos

Al indagar por el lugar que ocupan los intereses y opiniones de los niños y las niñas, las³ agentes educativas coinciden en afirmar que escuchar a los niños y niñas enriquece permanentemente su quehacer, dotándolo de sentido tanto para ellas como para los niños y las niñas. En este contexto, la planeación surge como un ejercicio que traza el horizonte pedagógico sin impedir la libertad en el desarrollo de las actividades, y pasa por reconocer el saber de los niños y niñas y sus comprensiones sobre el mundo, para problematizar su vida cotidiana. En consecuencia, la flexibilidad y la negociación ocupan un lugar importante y posibilitan que los niños y las niñas incidan en el desarrollo del proceso pedagógico.

En otra dimensión relacionada con los ejercicios participativos, se reconoce que las

3 Hablaremos de *las agentes educativas* toda vez que fueron en su totalidad mujeres las que participaron en el proceso de sistematización en carácter de agentes educativos.

construcciones que se generan al interior de los Hogares Comunitarios y de los Hogares Infantiles trascienden hacia otros escenarios que habitan los niños y las niñas. Así, las familias reconocen cómo las interacciones en su hogar se han transformado en relación con el protagonismo que los niños y niñas han venido adquiriendo, ya que se han movilizado saberes, creencias e ideas acerca de sus capacidades. Así mismo, las exigencias que los niños y las niñas realizan también movilizan las concepciones de las familias sobre la educación inicial, pues se amplía la idea del cuidado y la protección, hacia una mirada educativa y de promoción del desarrollo integral. En ese sentido, los Hogares Infantiles y Comunitarios son reconocidos dentro de las comunidades como escenarios para la promoción y el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas, como instituciones que garantizan su bienestar en términos de cuidado, protección y educación.

Prácticas pedagógicas basadas en la construcción de conocimiento y en el diálogo de saberes

La sistematización evidenció que en el marco de la implementación del Ppec, en los Hogares Comunitarios y Hogares Infantiles se suscitan aprendizajes significativos para los niños y las niñas; se busca que construyan nociones y logren aprendizajes que para ellos y ellas tienen sentido, son relevantes, responden a sus inquietudes y se enmarcan en los saberes culturales propios de su comunidad. Todo esto, en el marco de un diálogo de saberes basado en el protagonismo de las agentes educativas y de los niños y niñas, en relación con la comprensión del mundo y la construcción de conocimiento.

Una de las implicaciones más importantes de este diálogo de saberes, es que en los Hogares Comunitarios y en los Hogares Infantiles se ha generado una reflexión en torno a la creación con libertad, que cuestiona la valoración de lo 'lindo y lo feo', 'lo bueno y lo malo', 'lo que está bien y lo que está mal', 'lo que se sabe y lo que no se sabe'. Al respecto, es valioso encontrar propuestas pedagógicas que no imponen respuestas, sino que orientan a los niños y niñas a encontrar explicaciones desde su propia experiencia.

Ligado a la comprensión de los niños y niñas como actores sociales e interlocutores válidos, las agentes educativas comprenden que las características del desarrollo durante la primera infancia, requieren de propuestas específicas para acercarse a los niños y niñas, que fundamentalmente se definen por su carácter lúdico y por la posibilidad de conocer y construir desde la vivencia. En el marco de esta comprensión y reflexión encuentran que es necesario reinventar constantemente las prácticas más tradicionales y acercarse al juego como actividad rectora en la primera infancia, a la exploración del medio como posibilidad de situar los saberes, ponerlos en contexto y ampliarlos desde la vivencia, y a la literatura como oportunidad para acercarse a otros mundos posibles y como puerta a la cultura.

Sin embargo, es necesario aclarar que aun cuando el sentido de estas actividades desborda un fin pedagógico específico en tanto se leen desde el placer y la creación, en la indagación con las agentes educativas se evidencian tensiones que aluden al aprendizaje como intencionalidad -particularmente del juego-, lo que deriva en la necesidad de avanzar en la comprensión de este no como una herramienta de aprendizaje sino como actividad constitutiva del desarrollo infantil y del lenguaje de los niños y las niñas.

El carácter contextualizado de las prácticas del proyecto pedagógico educativo

El análisis realizado nos permitió evidenciar la manera como ciertos dispositivos y procesos en los que se apoya el Ppec para su implementación, posibilitan la contextualización de las prácticas pedagógicas. Bajo este marco, las prácticas de atención a la primera infancia que promueve el Ppec se asumen como relacionales con el contexto, en la medida en que se caracterizan por el intercambio que tiene lugar entre los niños y niñas -sus intereses, formas de comunicación y construcción de la realidad, sus momentos de desarrollo-y la dinámica de sus entornos.

Al respecto, los momentos y los proyectos pedagógicos se identificaron como estrategias mediante las cuales el Ppec establece una relación entre las actividades que configuran la

práctica y el contexto sociocultural de los niños y las niñas.

Los momentos pedagógicos constituyen unas rutinas de trabajo que estructuran las dinámicas de relación entre los niños, las niñas, los agentes educativos y las familias, propiciando la contextualización de la práctica a través de sus saberes y experiencias cotidianas. No obstante, la contextualización también atañe a la construcción de sentido que tiene lugar cuando las interacciones y prácticas se refieren al contexto cultural más amplio de las comunidades. Esta construcción tiene lugar, fundamentalmente, a través de los proyectos pedagógicos construidos por los agentes educativos a partir de los intereses e inquietudes de los niños y las niñas. Así, los proyectos posibilitan que el espacio pedagógico se constituya en un escenario en el que el desarrollo de los niños y las niñas se hace indisoluble de la construcción de la cultura local y de las identidades.

Por otro lado, y en la medida en que la contextualización no solo atañe al carácter situado de la práctica pedagógica y al conocimiento que puede construir el agente educativo sobre las dinámicas familiares y comunitarias, sino que también involucra una comprensión de las dinámicas mismas del desarrollo infantil que se encuentran presentes en las interacciones y en la vida cotidiana, el Ppec ha empleado una serie de herramientas orientadas a facilitar la planeación de las acciones tanto de los niños como de sus familias, dentro de las que se sitúan la Ficha Integral y la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo, que posibilitan una lectura de las acciones, prácticas e intereses de los niños, niñas y sus familias, en clave de desarrollo infantil.

La Escala Cualitativa valora el desarrollo infantil de manera espontánea en el contexto de la vida cotidiana de los niños y las niñas, y pretende contribuir a sistematizar e interpretar información que facilite la orientación de las relaciones y prácticas de socialización en el medio familiar a través del trabajo con padres, y también para planear las acciones pedagógicas con los diferentes grupos infantiles (ICBF, 1995).

Se entiende entonces como un instrumento que apoya las prácticas pedagógicas en tanto da cuenta de la manera en que se van generando tanto los desarrollos individuales como los del grupo como un todo, para así mismo ajustar y proponer las orientaciones que se concretan a través de la planeación pedagógica.

A través de su uso se vincula también a la familia, compartiendo los resultados y promoviendo con ello la implementación de acciones conjuntas que potencien el acto educativo y, por tanto, los procesos de desarrollo de los niños y las niñas. Se trata entonces de una herramienta de apoyo que se pone al servicio de lo pedagógico, y no viceversa.

Puede afirmarse que el carácter contextualizado de las prácticas de atención a la primera infancia, que toma forma en el marco del Ppec, responde a la capacidad de los agentes educativos de construir comprensiones interrelacionadas sobre los niños y niñas, con sus intereses y formas de percibir y construir el mundo, las dinámicas socioculturales de las familias y las comunidades, y los procesos del desarrollo infantil.

En este sentido, por una parte se reafirma la mirada cultural e interaccionista del desarrollo infantil del Ppec (Bronfenbrenner, 1987, Rogoff, 1993), que reconoce cómo este no se da a espaldas de las prácticas socioculturales del entorno que habitan los niños y las niñas, y es un proceso de construcción de la subjetividad que toma forma a partir del diálogo -mediado por los agentes educativos- de ellos y ellas con su realidad. Por otra parte, la contextualización de las prácticas se vislumbra como un reto para los agentes educativos, quienes deben estar en capacidad de implicarse en el mundo de los niños y niñas y a partir de este movilizar su desarrollo, desde el reconocimiento de los elementos del mundo sociocultural que pueden aportar en ese sentido.

Las prácticas humanizadas

El Ppec, al estar orientado por un enfoque de humanización de las prácticas, hace girar su actividad en torno a la generación de valores sociales que buscan fortalecer todo el conjunto de relaciones en las que se enmarcan los procesos de desarrollo infantil, desde una

perspectiva sistémica, interaccionista y cultural (ICBF, 1990). Hablar de prácticas humanizadas dentro del Ppec es relevar el papel del afecto, del cuidado, del respeto y del compromiso como elementos centrales de las prácticas pedagógicas que se realizan diariamente con los niños y las niñas.

Quizá uno de los elementos más significativos que logramos evidenciar en el reporte de las prácticas, tiene que ver con la calidez y afectividad que las caracterizan. De acuerdo con los agentes educativos, relacionarse con afecto permea las prácticas pedagógicas, logrando mejores niveles de acercamiento a lo que experimenta el niño o niña, lo que significa también la apertura al conocimiento de su vida desde su propia expresión. Los agentes educativos reconocen la incidencia de estas formas de relación en unas mejores condiciones de vida para los niños y las niñas, sobre el despliegue de unas habilidades y capacidades personales vinculadas con la vida en sociedad y con la construcción democrática (comprensión y tolerancia); ello parece proyectarse al interior de varias madres de familia al haber sustituido patrones o estilos de crianza -antes caracterizados por el uso del castigo físico y verbal- por otros en donde se privilegia el diálogo y la concertación. El afecto se convierte así en el hilo con el que el Ppec teje una red de vínculos, posibilitando así la generación o consolidación de lazos que aportan a la construcción de capital social.

Por otra parte, emerge como parte de las prácticas humanizadas la formación para y en el cuidado, que se expresa en la generación de escenarios para que los niños y niñas estén atentos a las condiciones de salud -física o emocional- de quienes hacen parte de su grupo. Visibilizar así al otro significa fomentar el interés por su cuidado, como un ejercicio para el desarrollo de actitudes en las que el bienestar del grupo, a través del bienestar de quienes lo constituyen, esté presente. Estas prácticas pedagógicas crean a su vez condiciones de prevención de diferentes tipos de violencias o abusos, y permiten identificar alertas en casos que así lo requieran. Al generar la identificación de riesgos, el Ppec también se convierte en

movilizador de acciones que protegen a los niños y niñas.

Así mismo, la generación de compromiso, expresada en la coherencia y consecuencia en lo que se hace, hace que los agentes educativos busquen mantener coherencia entre lo que niños y niñas viven en el jardín, con aquello que viven en sus casas y con lo que en general les brinda el entorno comunitario. De allí que la exigencia de coherencia se da hacia ellos mismos como modelos de referencia, en los escenarios de la vida propia, en los de las familias, y para los niños y niñas mismos.

Finalmente, el mejoramiento de la calidad de las interacciones con el entorno es otro elemento que se visibiliza con mucha fuerza en las prácticas pedagógicas. El interés y la promoción de conductas y actitudes para conservar el medio ambiente es un ejercicio que, además de ser incorporado en las planeaciones pedagógicas y en las actividades cotidianas de los jardines/hogares, se extiende, por vía de los niños y niñas, a las familias. El desarrollo de actitudes de respeto y cuidado por la preservación de los recursos naturales, no se establece como un contenido curricular, sino como una práctica que se despliega y que hace parte de las actividades cotidianas de los niños y las niñas, así como de sus familias.

4. Conclusiones

La sistematización del Ppec ha permitido reconocer un conjunto de elementos históricos, de horizontes de sentido, de saberes y prácticas que han tomado forma durante más de 20 años de trabajo de atención a los niños y niñas de la primera infancia. Evidencia una articulación estrecha entre el desarrollo de los movimientos sociales del país, las ciencias sociales que los interpretan y las acciones que es posible orientar a nivel de política pública; vínculos que pocas veces la política pública hace tan claramente visibles. Como resultado, el Ppec se formula con un compromiso político evidente, apuntando a necesidades de las comunidades y buscando su empoderamiento, de forma tal que el proyecto logre un propósito democrático de participación y construcción ciudadana.

El Ppec pone de relieve en el contexto de las políticas, que las prácticas de atención a la primera infancia no pueden reducirse a un entorno institucional, sin conexión con las dinámicas familiares y comunitarias. Reconoce la mirada sobre lo comunitario, no como “pretexto” para la educación del niño o niña, sino como el campo mismo del cual se nutren las interacciones y del cual cobran su sentido; y reconoce así mismo la mirada de desarrollo humano como una mirada envolvente del desarrollo infantil, que le da un sentido social y político a un proceso de individuación y construcción de la subjetividad del niño y de la niña y que plantea que su educación y su desarrollo requieren a su vez del desarrollo y educación de las personas adultas.

El recorrido histórico del Ppec muestra que a pesar de su declive institucional en los años 90, continuó siendo alimentado por las prácticas locales de atención a la primera infancia, lo cual le otorga su vigencia y sentido. Sin embargo, la falta de protagonismo del proyecto en el nivel central del ICBF implicó una desarticulación entre las prácticas de acompañamiento y formación a los agentes educativos y las instancias técnicas del Instituto.

Desde las prácticas y saberes apropiados en el Ppec, se destacan una suerte de características que han definido y estructurado las prácticas pedagógicas, y que permiten determinar las apropiaciones hechas por los protagonistas del Ppec, caracterizadas por promover:

- *Unas prácticas pedagógicas intencionadas* hacia la transformación de las representaciones de los niños y niñas, y de las prácticas educativas que hacen parte de los recursos simbólicos con los cuales cuentan las comunidades para la socialización de la primera infancia, en el marco de la relación entre el desarrollo infantil y el desarrollo humano.
- *Unas prácticas pedagógicas participativas*, en las que se pone de presente el rol de los niños y las niñas, el papel que juegan en su propio desarrollo, y el de sus familias y su comunidad.
- *Unas prácticas pedagógicas significativas*, en las cuales el aprendizaje deja de estar

centrado en un contenido a enseñar o de una acción específica a realizar con los niños y niñas, para convertirse en un proyecto de comprensión de la realidad desde la perspectiva de la infancia, por lo que es a través del juego, la exploración del medio y la literatura, donde surge la posibilidad de construir saberes significativos para los niños y niñas.

- *Unas prácticas pedagógicas contextualizadas*, respecto de los intereses y formas de comprender y construir la realidad de los niños y niñas, de las dinámicas culturales y sociales de las comunidades y las familias, y de los procesos y momentos del desarrollo infantil.
- *Unas prácticas pedagógicas humanizadas*, que son asumidas con compromiso e involucramiento consciente y real de sus procesos, contribuyendo con ello a fortalecer el desarrollo humano por el que se propende; prácticas basadas en el afecto, el cual permea las actividades cotidianas y por tanto las interacciones de los agentes educativos con los niños, la niñas y sus familias.

Se espera que estos resultados contribuyan a animar la discusión y la generación de propuestas que permitan hacer uso de ellos, de tal manera que contribuyan a mejorar las ofertas de programas y servicios para la primera infancia en el país, propendiendo por una articulación cada vez mayor con las familias, las comunidades y las políticas públicas.

Lista de referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Madrid: Grao Editorial.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1990). *Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Ministerio de Salud de Colombia

- (1990). *El desarrollo infantil. Una conceptualización desde el ICBF*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Ministerio de Salud de Colombia.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1995). *Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil. Desde el nacimiento hasta los seis años*. Bogotá, D. C.: ICBF- Unicef.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2011). *Guía para la implementación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en la primera infancia*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: Aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio*, 4, pp. 67-74.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Sentido de la educación inicial. Estrategia de Cero a Siempre. Documento N° 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y administrativos. De Cero a Siempre*. Bogotá, D. C.: Presidencia de la República de Colombia.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Stahl, K. (1994). Política Social en América Latina. La Privatización de la crisis. *Revista Electrónica Nueva Sociedad*, (131), pp. 48-71.