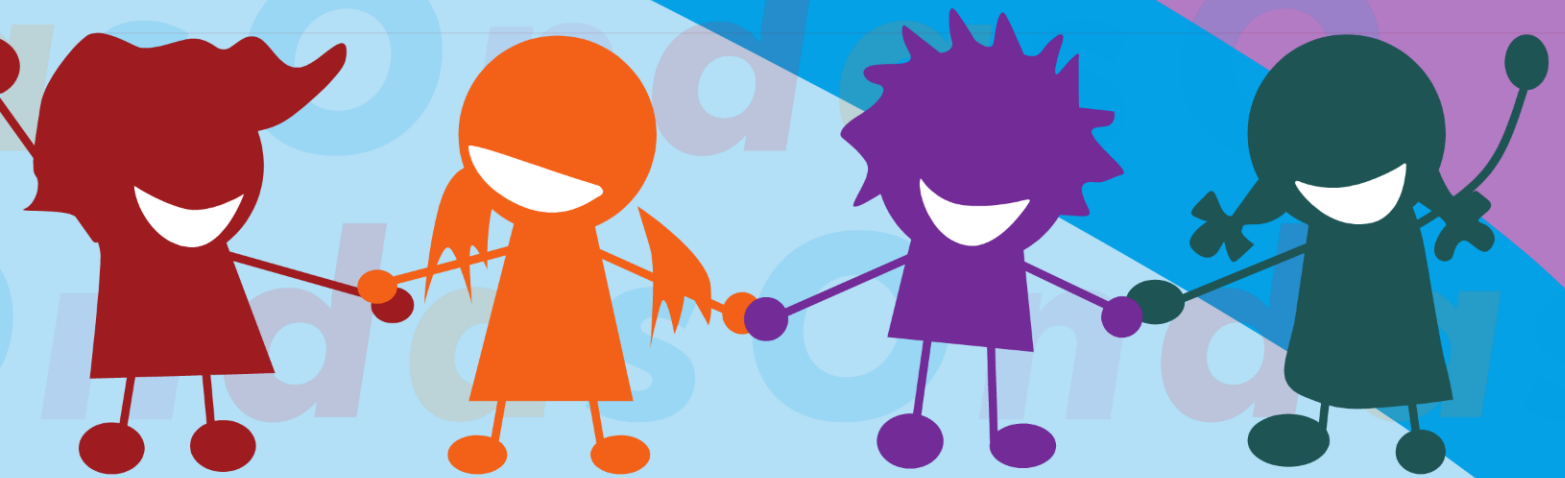


Estrategia de formación de adultas(os) acompañantes de crianza con énfasis en la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia.

Lineamientos Pedagógicos



Estrategia de formación de adultas(os) acompañantes de crianza con énfasis en la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia.

Lineamientos Pedagógicos

Director General

Paula Marcela Arias Pulgarín

Directora de Redes del Conocimiento

Alicia Ríos Hurtado

Programa Ondas**Coordinadora Nacional**

María Elena Manjarrés

Asesor Pedagógico

Marco Raúl Mejía Jiménez

Coordinadores Regionales de la Gestión Departamental

Jenny Ciprian Sastre

Adriana Carolina Zorro Zambrano

Jorge Enrique Ramírez Martínez

Coordinadora Jurídico Administrativa y de Proyectos Especiales

María Alejandra Rojas Luengas

Coordinadora de la línea de Internacionalización

Luisa Fernanda Rubio Castaño

Coordinador de la Línea de Energía para el Futuro

Andrés Fernando Pérez Suarez

Con el apoyo de Banco Mundial**Autores**

María Elena Garcés Sierra

María Elena Manjarrés

Marco Raúl Mejía Jiménez

Corrección de Estilo

Ana María Londoño Muñoz

Diseño, diagramación e Ilustración

Tallerdisgraf.com

Impresión

TC Impresores Ltda

ISBN

0000000

Bogotá 2013

“La presente obra se podrá reproducir, comunicar, distribuir al público, divulgar, emitir, retransmitir, transformar, fijar, producir obras aplicadas y en general usar de manera legal respetando los derechos morales de sus autores y la integridad del espíritu de la misma. Se prohíbe el uso comercial del material contenido en esta obra y se exige el respeto de la fuente”

Contenido

Introducción.....	5
I. Antecedentes	11
1.1 Antecedentes legales e históricos de la Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI).....	11
1.1.1 La Ley de Atención Integral a la primera infancia (Ley 1295 del 2009).....	16
1.2 Antecedentes históricos de la Atención Integral en la Primera Infancia.....	17
1.2.1 Reseña histórica. La atención a la primera infancia en Colombia.....	21
1.3 Antecedentes investigativos	26
1.3.1 Colciencias y la infancia.....	26
1.3.2 La investigación sobre infancia en Colciencias en el periodo 2000-2010.....	28
1.3.3 Líneas de formación y desarrollo del pensamiento y espíritu crítico y científico en las investigaciones realizadas en Colciencias y el país sobre infancia.....	32
1.3.4 El Programa Ondas y la infancia.....	43
1.3.5 Problematización.....	47
2. Propuesta metodológica de la estrategia de formación colaborativa, autoformación, apropiación social, y producción de saber y conocimiento de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en la primera infancia	51
2.1 Propósitos.....	52
2.1.1 Propósito general.....	52
2.1.2 Propósitos específicos	52
2.2 A quiénes se dirige la propuesta.....	54
2.2.1 Algunas capacidades, habilidades y competencias personales y profesionales necesarias en la Atención Integral de la Primera Infancia.....	55
2.2.2 Perfiles de las las(os) adultas(os) acompañantes de crianza (agentes educativos para la primera infancia)	56
2.3 Temas de formación.....	57

2.3.1 Los contenidos metodológicos.....	57
2.3.2 Los contenidos temáticos.....	57
2.4 Ámbitos de formación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.....	59
2.4.1 La autoformación.....	59
2.4.2 La formación colaborativa (formación integrada).....	59
2.5 Relaciones de formación.....	60
2.6 Espacios de autoformación, formación colaborativa, producción de saber y apropiación social del conocimiento.....	61
2.6.1 Espacios de Autoformación.....	61
2.6.2 Espacios de formación colaborativa para las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.....	61
3. La ruta metodológica de la sistematización en perspectiva de la Investigación como Estrategia Pedagógica.....	71
Bibliografía.....	81

Introducción

La Atención Integral a la Primera Infancia en Colombia ha suscitado, en las últimas décadas, una gran movilización social. Esta ha sido motivada por el interés de diferentes estamentos del Estado, la sociedad civil y organismos internacionales comprometidos con el mejoramiento de las actuales condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y madres gestantes, especialmente en los sectores menos favorecidos de la sociedad. A esta preocupación se suman los desafíos y oportunidades que plantea el desarrollo de la neurociencia, la psicología, la pedagogía y otras disciplinas afines que trabajan con estos grupos de edad. De igual manera, los cambios en la tecnología, la innovación y las comunicaciones, que han constituido el mundo globalizado del siglo XXI, hacen necesario indagar sobre mecanismos que posibiliten la disminución de las inequidades sociales y así potenciar el pleno desarrollo de la infancia.

Todo esto se convierte en un reto, en el compromiso de avanzar en la búsqueda del respeto y la protección integral de todos los derechos de cada niño, niña y adolescente. Al mismo tiempo, se convierte en una oportunidad para renovar el quehacer de instituciones públicas y privadas que tienen competencia en esta materia, y generar nuevas formas de intervención, organización, interacción y alianzas entre estas instituciones y las comunidades.

En este contexto, la ampliación del Programa Ondas de Colciencias a la primera infancia pretende dar cumplimiento a los mandatos de la Constitución Política de Colombia de 1991, al Código de la Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006 y a la Ley 1295 de 2009 reglamentaria de la Atención Integral a la primera infancia de los sectores 1, 2 y 3 del Sisben—, desarrolladas para la aplicación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, adoptada en Colombia a través de la Ley 12 de 1991. Igualmente, esta ampliación se sustenta en los instrumentos y planteamientos internacionales de derechos humanos sobre el tema, y en los desarrollos de la ciencia en torno a la infancia. Recupera el acumulado de la investigación apoyada por Colciencias y por otros actores del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, así como de quienes realizan atención a este grupo poblacional, tanto en Colombia como en otros países latinoamericanos.

De otro lado, la Ley de Ciencia y Tecnología Ley 1286 de 2009¹, que transforma a Colciencias en Departamento Administrativo de CT+I, reconoce la importancia de la formación del talento humano

¹ Cfr. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1286 de 2009 por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. Bogotá.

desde edades tempranas para contribuir con la producción y gestión del conocimiento, y hacer de Colombia una sociedad más equitativa, solidaria y con justicia social. Esta formación también se promueve con el fin de incrementar la capacidad del país para producir, identificar, difundir, usar e integrar el conocimiento social y, de esta forma, acelerar el crecimiento económico y contribuir con la disminución de la inequidad y la mejora de las condiciones de vida de la población infantil colombiana. Se hace especial énfasis en el trabajo con la primera infancia, con la conciencia de que la inversión en el talento humano a edad temprana tiene un mayor retorno social. El documento Conpes 3582 del año 2009² sobre CT+I, en consecuencia con lo anterior, señala la necesidad de aumentar la cobertura del Programa Ondas con sus componentes de investigación, innovación y formación.

Es importante tener en cuenta que los programas de Atención Integral a la Primera Infancia del país, revisados en relación con este documento³, se basan en variadas concepciones pedagógicas, como el constructivismo, la pedagogía de la escucha y ciertos proyectos de aula que atienden los intereses de niños y niñas. Sus propuestas hacen énfasis en el trabajo pedagógico desde diferentes estrategias metodológicas: la pregunta, la problematización, la creatividad, la formación de un maestro(a) investigador(a) y muchas más. Es decir, se apoyan en distintas concepciones que tienen elementos que aportan al desarrollo de niños y niñas en los contextos donde operan.

Los centros visitados⁴ y los materiales consultados hacen visible el proceso de acompañamiento a niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad, periodo decisivo en su crecimiento físico, psíquico, emocional, intelectual y social, y en su posterior desempeño social y productivo. Por ello, la atención está acompañada de mediaciones conjuntas e integrales cubiertas por la articulación de diferentes sectores sociales. Estos programas están haciendo aportes a una cualificación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza también llamados por el gobierno y algunas instituciones, Agentes Educativos⁵ de primera infancia. Estos podrían compartir sus conocimientos y experiencia y apoyar la ampliación del Programa Ondas hacia el trabajo con familias gestantes, madres lactantes y atención de niños y niñas hasta los 6 años de edad.

2 Cfr. Consejo Nacional de Política Económica y Social – Departamento Nacional de Planeación. Documento Conpes 3582. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá. 2009.

3 “Programa Buen Comienzo” del Municipio de Medellín, los Centros Infantiles de Calidad “La Huerta” operados por la Fundación Amor por la Niñez, y “Mamá Chila” operado por Comfenalco-Antioquia.

4 Se visitaron los siguientes centros: Comfenalco-Antioquia, Fundación de Atención a la Niñez (FAN) (Centro de terapia “Jugar para sanar”, y Cetntro infantil de calidad Buen Comienzo “La Huerta”), Luis Amigó Centro de Investigación, Parque Explora, Cinde-Bogotá y Cinde-Sabaneta.

5 En el documento No. 10 del MEN se mencionan como agentes educativos: “madres, padres, madres comunitarias, cuidadores, jardineras, ludotecarias, profesionales de las áreas educativa, social y de salud”. MEN-República de Colombia. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento No. 10, Bogotá, 2009, Pág. 12.

Algunos centros se apoyan en los planteamientos de diversos autores como Piaget⁶, Vigotsky⁷, Gardner⁸, Goleman⁹, Paulo Freire¹⁰. Todos ellos rescatan la importancia de los lenguajes expresivos, el juego, el teatro, la música, el trabajo con el cuerpo, las rondas, adivinanzas, etc. Estas actividades apuntan a la estimulación y formación de la creatividad, la sensibilidad, el trabajo colaborativo, la pregunta. Se fundamentan en las pedagogías críticas y su estrategia pedagógica más significativa: la problematización.

Todos estos aspectos están relacionados con la formación de actitudes investigativas, y se encuentran en sintonía con las políticas del Ministerio de Educación Nacional, el cual ha implementado en Colombia, desde el año 2009, una política que brinda

una educación inicial de calidad incluyente, equitativa y solidaria, una educación que permita que todos los niños y niñas, independientemente del contexto en el que vivan, encuentren espacios educativos enriquecidos a partir del acompañamiento afectuoso e inteligente de las(os) adultas(os) con los que comparten día a día su cotidianidad¹¹.

Asimismo, se encuentran alineados con los planteamientos del Código de Infancia y Adolescencia, y los de la Ley de Atención Integral a la primera infancia, que más adelante será reseñada.

Así, el Programa Ondas busca aportar una mirada investigativa a las prácticas que realizan las(os) adultas(os) acompañantes de crianza, de manera que ellas(os) sistematicen, en la perspectiva de la Investigación como Estrategia Pedagógica, sus prácticas mediadoras del proceso educativo del niño y la niña de 0 a 6 años: el desarrollo de la curiosidad, la exploración del mundo y el acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación. Es importante analizar cómo ello favorece a la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia. Todo este proceso cualifica el quehacer de los adultos acompañantes y contribuye a la construcción de saber y conocimiento pedagógico.

6 Cfr. PIAGET, J. La representación del mundo en el niño, 1926. El lenguaje y el pensamiento en el niño, 1931. El juicio y el razonamiento en el niño, 1932. El criterio moral en el niño, 1934. El nacimiento de la inteligencia en el niño, 1936. El desarrollo de la noción del tiempo, 1946. La formación del símbolo en el niño, 1946.

7 Cfr. VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós. 1978

8 Cfr. GARDNER, H. Siete Inteligencias. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós. 1995. La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona. Paidós. 1997. La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona. Paidós. 2003. Las cinco mentes del futuro. Barcelona. Paidós. 2005

9 Cfr. GOLEMAN, D. Inteligencia emocional. Barcelona. Editorial Kairós. 1996. Inteligencia ecológica. Barcelona. Editorial Kairós. 2009.

10 Cfr. FREIRE, P. La educación como práctica de libertad, 1967. Pedagogía del oprimido, 1970. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez, Buenos Aires, Ediciones La Aurora, 1986. Pedagogía de la autonomía. México. Siglo XXI Editores. 2006 Onceava edición.

11 MEN-República de Colombia. Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia. Documento No.10. Bogotá, 2009, Pág. 6.

Es de este panorama que nace la motivación para la ampliación del Programa Ondas a la primera infancia. Recoge el acumulado existente acerca del tema en el país y propone:

Las bases del pensamiento científico y tecnológico deben crearse desde la infancia, pues en esta etapa las personas construyen las estructuras de acción que organizan sus actuaciones presentes y futuras. La apropiación de esta cultura es fruto del desarrollo de las habilidades sociales, cognitivas y comunicativas y las capacidades para indagar y observar, que se consolidan en la medida que los niños, las niñas y los jóvenes reciban una adecuada orientación en el acercamiento a sus problemáticas, a través del trabajo cotidiano en los distintos espacios de socialización; en este sentido, las instituciones educativas juegan el rol principal: preparando a sus maestros en metodologías que favorezcan dicha apropiación¹².

Todos los anteriores elementos serán abordados desde la sistematización-investigación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en sus ejercicios pedagógicos y de socialización en relación con los niños y niñas de 0 a 6 años.

Este documento, *Lineamientos de la estrategia de formación de adultas(os) acompañantes de crianza con énfasis en la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia*, es una propuesta que pretende acercar a este grupo de edad a las posibilidades de construcción de una cultura ciudadana y democrática de la CT+I. Responde, como anteriormente se señaló, al interés de ampliar el Programa Ondas de Colciencias a la primera infancia. En esta perspectiva, se plantean sus lineamientos conceptuales y metodológicos.

La propuesta se dirige a las(os) adultas(os) acompañantes de crianza que cumplen labores en entornos institucionales y comunitarios de la atención integral, esto es, a las personas identificadas a partir de los cargos y perfiles que señalan el Ministerio de Educación Nacional y el ICBF (Anexo 12, Documento 10, y Guía 35)¹³. Se busca que reflexionen, sistematicen y compartan sus prácticas mediadoras del proceso educativo y pedagógico, a través de las cuales alientan, despiertan y aportan a la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia, al tiempo que se forman en el arte de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Además, se espera que este documento sea

12 Colciencias-Programa Ondas. Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Bogotá, 2012. Pág. 61.

13 Cfr. MEN-República de Colombia. Desarrollo infantil... Ibidem. Véase también: MEN. Anexo 12: Orientaciones operativas para la prestación del servicio de educación inicial en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia. Bogotá. 2010. MEN-ICBF. Guía Operativa No. 35 para la Prestación del servicio de Atención Integral a la primera Infancia. Bogotá. 2010.

material de apoyo para las(os) acompañantes de crianza y lo asuman como referente, tanto en sus procesos de formación como en sus prácticas cotidianas.

Para lograr estos propósitos, Colciencias hace una adecuación de la propuesta del Programa Ondas conocida como Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP), así como de su proceso de formación de maestros y maestras, con la intención de ampliar el Programa a la primera infancia.

La primera fase de la propuesta está centrada en la pregunta de investigación y algunos otros componentes y elementos conceptuales que desarrolla el Programa en sus Lineamientos¹⁴. Por ejemplo, que la IEP es entendida a partir de sus componentes: organización, formación, acompañamiento, evaluación, innovación, preocupación por el ambiente y el buen vivir, sistematización, comunicación, y virtualización¹⁵. Estos componentes, extendidos a la propuesta de Ondas, serán apropiados por las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en espacios de autoformación, formación colaborativa, producción de saber y conocimiento -la sistematización-, y su apropiación social. En el sentido de Gopnik, cuando afirma:

*Mostraré que los bebés, al igual que los científicos, se sirven de estadísticas y experimentos para conocer el mundo. Pero tienen también una manera de aprender excepcionalmente eficiente y característicamente humana: tiene cuidadores que les enseñan. Esas formas de aprendizaje nos permiten cambiar constantemente nuestra visión del mundo y de las posibilidades que ofrece.*¹⁶

En esa medida, se pretende alcanzar un desarrollo cualificado de aquellos actores responsables de la formación de niños y niñas desde su más temprana infancia -esto en coherencia con el cambio de enfoque de la normatividad colombiana, que pasa de considerar a niñas y niños como “objetos de derechos” a ser “sujetos de derechos”—. Entonces, se hace necesario comprender y acompañar de manera específica a cada niño que empieza a explorar, conocer, relacionarse e interrogarse acerca del mundo, al tiempo que construye, desde la curiosidad, su interpretación de la realidad y se hace actor de su propio desarrollo.

En un primer momento, este documento trabaja los antecedentes legales, históricos e investigativos de la Atención Integral a la Primera Infancia en América Latina y el país. Además, realiza un recorrido por los antecedentes de Colciencias en este tipo de trabajo desde su perspectiva investigativa y de

14 Cfr. Colciencias-Programa Ondas. Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos de la IEP. *Ibidem*.

15 Cfr. Colciencias. Informe de la Reconstrucción Colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. DC. 2009.

16 Gopnik, A. El filósofo entre pañales. Revelaciones sorprendentes sobre las mente de los niños y como se enfrentan a la vida. Madrid. Planeta. 2010. Pág. 30.

formación inicial del recurso humano para la CT+I. Las investigaciones revisadas permitieron señalar posibles ejes de sistematización para las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en torno al impacto de las prácticas de educación inicial sobre el desarrollo infantil.

El segundo acápite contiene los Lineamientos de la estrategia de formación de adultas(os) acompañantes de crianza. Aquí se recupera el planteamiento sobre la especificidad de la iniciativa en la propuesta de trabajo con estos actores, para determinar la manera como su institución, y ellas(os) en particular, realizan mediaciones pedagógicas en niños y niñas para el desarrollo de su curiosidad, la exploración del mundo y su acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación. Además de cómo ellos contribuyen a la formación y al desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia.

Por último, en la tercera parte del texto, se fija una ruta para el ejercicio de sistematización en la perspectiva de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Es decir, una adecuación de la propuesta de la IEP del Programa Ondas para su ampliación a la primera infancia.

Antecedentes

1.1 Antecedentes legales e históricos de la Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI)

En las últimas décadas, el país ha tomado conciencia sobre la importancia de incursionar en nuevas formas de atender integralmente a la primera infancia. Prueba de esto es la legislación que se ha generado en relación con el tema. Entre sus principales hitos están:

La Convención de los Derechos del Niño (1989), que fue adoptada por todos los países de América Latina y el Caribe, es ratificada en Colombia a través de la Ley 12 de 1991¹. Este es el preámbulo para que la Constitución Política de Colombia de 1991 promulgara, en el Artículo 44², los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes, estipulando que éstos prevalecen sobre los derechos de los demás. Para garantizar su desarrollo integral y el ejercicio pleno de sus derechos, la familia, el Estado y la sociedad son corresponsables de asistir y proteger a esta población. Los derechos se plantearon así:

La vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos [...] los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás³.

Además de la declaratoria de la garantía de los derechos fundamentales de niños y niñas, de su prevención y de la restitución de los derechos vulnerados, la Constitución Política de Colombia, en el Artículo 70, señala que

el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional [...] la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación⁴.

1 Cfr. Congreso de la República de Colombia. Ley 12 de 1991. Aprobación de la Convención de los derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

2 Cfr. Constitución Política de Colombia. Título II (De los derechos, las garantías y los deberes), Capítulo I (De los derechos fundamentales).

3 Ibídem. Artículo 44.

4 Ibídem. Artículo 70.

Igualmente, en el Artículo 71 se establece que

la búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades⁵.

Las manifestaciones culturales referenciadas amplían las oportunidades de participación de las comunidades para re-crear el conocimiento y, además, fortalecen la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente para todos los grupos sociales. Por ello, el Estado intervendrá en el sentido de utilizar los recursos humanos y asegurar que todas las personas, en particular las de menores ingresos, tengan acceso efectivo a los bienes y servicios básicos. También promoverá el desarrollo armónico de las regiones⁶.

En este mismo orden de ideas, la Ley 1098 del año 2006, que expide el Código de la infancia y la adolescencia, establece el “Derecho al desarrollo integral en la primera infancia”. Se define

esta como la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. La finalidad de esta ley es “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”⁷. Está dirigida a niños, niñas y adolescentes menores de 18 años de edad (el 35.3% de colombianos), sin discriminación alguna y bajo los principios universales de dignidad, igualdad, equidad, justicia social, solidaridad, prevalencia de sus derechos, interés superior y participación en los asuntos de su interés⁸. De esta Ley se destacan los siguientes aspectos:

La protección integral, primer concepto definido en la Ley, reconoce como sujetos de derecho a niños, niñas y adolescentes colombianos, y otorga las garantías para el cumplimiento, prevención y restablecimiento de los mismos. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que ejecuten la nación, los departamentos y los municipios como responsables de su cumplimiento⁹.

5 Ibidem. Artículo 71.

6 Ibidem. Artículo 334.

7 Congreso de la República de Colombia. Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia. Artículo 1.

8 Sánchez V., M. C., Mesa E, A. M., Informe final del proyecto Políticas Públicas para la primera infancia en Medellín: Salud, Educación y Alimentación, en torno a la Ley 1098 de 2006. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó. 2010.

9 Congreso de la República de Colombia. Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia. Artículo 7.

La corresponsabilidad es entendida como

la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, es uno de los mecanismos para la protección integral. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección. La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado¹⁰.

La educación es un derecho, y es obligatorio en preescolar y nueve años de educación básica¹¹. El desarrollo integral está asociado con el derecho a la calidad de vida y a un ambiente sano. Está presente, también, en el derecho a los alimentos, a la custodia y al cuidado personal; a la salud, la vivienda, la recreación y a la integridad personal.

El derecho al desarrollo integral enfoca la primera infancia como el

ciclo vital en el que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas¹².

Esta nueva legislación generó cambios en la concepción que se tenía de los niños, niñas y adolescentes. Se pasó de considerarlos “objetos de derechos”, una concepción basada en un enfoque de asistencia, atención, y control, a una concepción en la que se les asume como “sujetos de derechos”, con plenas garantías y capacidad para el ejercicio de los mismos, desde la primera infancia. Este cambio de enfoque demandó obligaciones, al Estado, la sociedad y la familia, que garantizaran los derechos humanos y la protección integral, brindando especial atención a las necesidades y realidades propias de este ciclo evolutivo en cada cultura, y a los cuidados que garanticen su pleno desarrollo y supervivencia digna¹³.

En la Ley 1098 también se estipula un trato preferencial a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, quienes tendrán derecho a diagnóstico, tratamiento especializado y apoyo a las familias y personas responsables de su cuidado¹⁴. Igualmente se hace mención especial a los niños de las comunidades indígenas y afro-descendientes que tendrán trato incluyente que respete las particularidades de su cultura¹⁵.

Para garantizar los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes se conforma el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y Políticas

10 Ibidem. Artículo 10

11 Ibidem. Artículo 28

12 Ibidem. Artículo 29

13 Ibidem. Artículos 22, 23 y 39.

14 Ibidem. Artículo 36.

15 Ibidem. Artículo 39

Públicas de Infancia y Adolescencia (SNBFPPIA)¹⁶, que establece quiénes son los garantes de los derechos (la familia, la sociedad y el Estado) y cuáles son sus obligaciones (están claramente establecidas en la Ley). Este sistema está definido como “el conjunto de entidades públicas, privadas, sociales y comunitarias legalmente autorizadas que trabajan unidas para mejorar las condiciones de vida de la niñez y la familia, en los municipios, departamentos y en todo el territorio nacional”¹⁷.

El artículo 205 de la Ley 1098 de 2006 (Código de infancia y adolescencia) le asigna al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar¹⁸ la responsabilidad de la articulación de las entidades responsables de garantizar, proteger, prevenir la vulneración y restablecer los derechos de niños y niñas. Esto en los ámbitos nacional, departamental, distrital, municipal y resguardos o territorios indígenas, en su calidad de rector del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

Actualmente se encuentran algunas experiencias caracterizadas por un trabajo interinstitucional entre el ICBF, las Administraciones Municipales,

Cajas de Compensación y otros operadores como Fundaciones, ONGs, entre otras. Estas entidades están transformando la Atención Integral a la Primera Infancia. Están ubicadas, sobre todo, en ciudades capitales, donde se encuentran los retos que conlleva la operatividad del programa, dada la complejidad de una atención integral mirada desde un enfoque de derechos, poblacional y territorial. Conocer las lecciones aprendidas durante el diseño, implementación, trayectoria y seguimiento de estas experiencias, orientadas desde los entes territoriales, se consideró importante para proyectar la ampliación del Programa Ondas a la primera infancia, y uno de los casos visibles - que visitamos para el presente trabajo- es el Programa “Buen comienzo”¹⁹, de la Alcaldía de Medellín.

Los lineamientos técnicos del ICBF para garantizar los derechos de la primera infancia, han propuesto que, en los programas y las acciones de atención a la familia, se incluyan componentes enmarcados en áreas de derechos como salud y supervivencia, educación y desarrollo, protección y participación²⁰. Estos mismos serán retomados en esta propuesta a manera de líneas de investigación sugeridas.

16 Ibidem. Libro III. Capítulo I, artículos 201 a 207.

17 ICBF. Informe de gestión 2008 – Elvira Forero Hernández, Directora General. Bogotá. Ministerio de la Protección Social – Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Cecilia de la Fuente Lleras, Dirección General.. s/f. Página 8.

18 Congreso de la República de Colombia. Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia. Bogotá. DC. Artículo 205.

19 El Programa “Buen Comienzo” es un acuerdo Municipal (proyecto de ciudad establecido por el Consejo de Medellín). Funciona en coordinación con las Secretarías: de Educación, que ofrece programas de educación inicial; Salud, que apoya con el programa de Jornadas Saludables; Bienestar Social, con todo lo relacionado en materia de nutrición; y el Instituto de Recreación y Deporte (INDER).

20 ICBF. Lineamiento técnico para la garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Artículo 29 - Ley 1098 de 2006. Bogotá, DC. 2008. Pág. 21.

En los lineamientos del ICBF, el componente de educación y desarrollo, dirigido a la primera infancia, se relaciona con el proceso pedagógico y formativo referido a las acciones que ponen en práctica una crianza adecuada y enriquecen el desarrollo infantil temprano. En este sentido, el ICBF precisa que

la intervención pedagógica de Educación Inicial en los ámbitos de aprendizaje del niño (familiar, comunitario, institucional no escolarizada) estará sustentada en el desarrollo de capacidades que le permitan incidir sobre sus procesos subjetivos (conocimiento de sí mismo), sobre las relaciones humanas (enriquecimiento de las relaciones con los demás) y en la construcción de un ambiente ecológico propicio para la satisfacción de sus necesidades humanas (relación con su entorno físico y social).²¹

Es importante incluir en lo anterior tanto a los niños, las niñas y adolescentes, como a sus garantes.

En consistencia con lo anterior, el documento Conpes 109 de 2007 le asignó responsabilidades a Colciencias en la Línea Estratégica de la Política: “Promover la formación del talento humano y la investigación”. En esta se dice:

Diseñar e implementar un sistema para la formación del talento humano que promueva la investigación y el reconocimiento de experiencias significativas en primera infancia. Dicho sistema, inicialmente será responsabilidad del MPS, MEN, ICBF, COLCIENCIAS, MINCULTURA y el SENA²², quienes liderarán las acciones de coordinación y articulación intersectorial, interinstitucional, vinculando inicialmente agencias de cooperación internacional, universidades y centros de investigación²³.

Esta disposición va de la mano con el objetivo general de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (ASCTI), de COLCIENCIAS: “Ampliar la comprensión de las dinámicas de producción y uso del conocimiento, más allá de las sinergias entre sectores académicos, productivos y estatales, incluyendo a las comunidades y grupos de interés de la sociedad civil”²⁴.

En este mismo orden de ideas, la Atención Integral a la primera infancia (APII) encuentra en las Cajas de Compensación Familiar un aliado en la normatividad. Esto sucede cuando a estas últimas se les asignan competencias, a través de la Ley

21 Ibídem. Pág. 22. 22 Las siglas corresponden a Ministerio de Protección Social (MPS); Ministerio de Educación Nacional (MEN); Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias); Ministerio de Cultura (MINCULTURA); y Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

23 Consejo Nacional de Política Pública y Social-República de Colombia-Departamento Nacional de Planeación. Documento Conpes Social 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia, “Colombia por la Primera Infancia”. Bogotá, 2007. Pág. 33.

24 Colciencias. Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Bogotá. 2010. Pág. 24.

789 de 2002, relacionadas con la administración de jardines sociales o programas de atención integral para niños y niñas de 0 a 6 años²⁵. El trabajo realizado por las Cajas de Compensación Familiar con las entidades responsables y los programas de intervención social para este grupo de edad, están avanzando en la consolidación de propuestas de articulación intersectorial.

En todos los casos, las entidades que prestan atención integral están supeditadas al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que es la entidad encargada de definir, de manera general, los estándares de calidad que deberán cumplir, en infraestructura, los jardines sociales para la atención integral de niños y niñas para ser habilitados.

1.1.1 La Ley de Atención Integral a la primera infancia (Ley 1295 del 2009)

El panorama normativo de la primera infancia se complementa con la Ley de Atención Integral o Ley 1295 de 2009 para la primera infancia. Es la primera en Colombia que incluye la atención psicológica para esta población, y su objetivo es:

Contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños

menores de 6 años clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del SISBEN, de manera progresiva, a través de una articulación interinstitucional que obliga al Estado a garantizar el derecho a la alimentación, la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud²⁶.

Esta ley plantea al Gobierno Nacional la necesidad de mejorar la articulación entre las entidades estatales del orden nacional y territorial y la vinculación de particulares a los distintos programas de Atención Integral a la primera infancia. Así mismo, la ley le ordena al Gobierno Nacional elaborar propuestas de coordinación interinstitucional que permitan garantizar la atención integral.

Independientemente del sistema de coordinación interinstitucional que adopte el Gobierno, esta ley establece que los responsables de esta atención son el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para la atención integral en nutrición, educación inicial y apoyo psicológico, cuando éste fuera necesario.

Fruto de un importante esfuerzo de articulación de acciones entre el MEN y el ICBF aparece la Guía Operativa No. 35 para la Prestación del Servicio de Atención Integral a la primera infancia²⁷, a través del Convenio interadministrativo No.

25 Cfr. Congreso de la República de Colombia. Ley 789 de 2002. Capítulo V. Artículo 16, numerales 5 y 6.

26 Congreso de la República de Colombia. Ley 1295 de 2009. Bogotá. Artículo 1.

27 MEN-ICBF. Guía Operativa No. 35 para la Prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. Bogotá. 2010.

309 de 2007. Aquí, ambas instituciones acuerdan acciones para llevar a cabo de manera conjunta dicha labor.

De igual manera, el MEN documenta una propuesta de competencias en la primera infancia desde el enfoque de desarrollo, dirigido a los diferentes agentes educativos. La propuesta busca impactar en los ambientes familiares comunitarios e institucionales y afectar positivamente las experiencias reorganizadoras. A partir de estas se recoge el saber previo y se desarrolla de forma más elaborada, ubicando como elemento central a las(os) adultas(os) acompañantes de crianza como agente educativo, para atender su emergencia y permitir, en su heterogeneidad, el avance del infante²⁸.

Las normativas antes descritas crean las condiciones legales en Colombia para conformar la Red de Protección Social dirigida a la Atención Integral a la Primera Infancia, la cual se materializa en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, Estado Comunitario: Desarrollo para todos. En este se amplía el alcance del Sistema de Protección Social a partir de cinco pilares básicos: “(i) seguridad social integral, (ii) promoción social, (iii) formación de capital humano, (iv) manejo del riesgo social y (v) acceso a activos, para la Superación de la Pobreza Extrema, Red Juntos”²⁹.

Dentro de este nuevo enfoque de atención a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, Colombia cuenta, desde el año 2009, con una Política Educativa para la primera infancia, focalizada en los y las menores de 5 años en todo el país, para

*garantizar una mejor calidad de atención integral (salud, nutrición y educación inicial) a los niños y niñas, especialmente a los que pertenecen a los niveles I y II del Sisben para que los menores reciban atención integral mediante programas que involucren la familia, la comunidad y las instituciones especializadas*³⁰.

Toda esta normatividad reseñada permite evidenciar los avances jurídicos del país en el panorama de la API en los últimos años, que dan cuenta del interés para garantizar una mejor calidad de vida a la población infantil. Aquí es importante, para introducirnos en el siguiente aparte, conocer el contexto en el que se están desarrollando estos postulados.

1.2 Antecedentes históricos de la Atención Integral en la Primera Infancia

La primera infancia ha venido posicionándose en las agendas de los diferentes países del mundo

28 Cfr. MEN. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento No. 10. Bogotá. 2009.

29 Cfr. Red de Protección Social para la Superación de la Pobreza Extrema-juntos. Manual de operaciones. Bogotá. 2009. Pág. 13.

30 Cfr. Colombia estrena política educativa para la primera infancia. Noticia en el portal de Colombiaaprende, del 22 de abril de 2009.

gracias al interés de organismos internacionales que no han escatimado esfuerzos para crear mejores condiciones de vida para esta población tan vulnerable. Concedores de que si se garantiza el pleno desarrollo desde una edad temprana, se está contribuyendo con un desarrollo social cada vez más equitativo, justo y productivo para las comunidades, sobre todo para aquellas que se encuentran en condiciones de pobreza, como sucede en Colombia, donde el 46% de la población es pobre y el 16% vive en condiciones de indigencia³¹.

En el ámbito internacional, la firma la Convención de los Derechos de Niños y Niñas de 1989, en la que participan la mayoría de países del mundo (192, al año 2005), entre ellos Colombia, se considera un momento histórico. Sin embargo, este antecedente está movilizado, según Manfred Liebel³², por dos corrientes que fortalecieron la posición social de la niñez y su influencia en la vida social. Una de las corrientes puso el énfasis en la protección y en la garantía de unas condiciones de vida dignas en la niñez. La otra corriente apuntaba a la igualdad de derechos y a una participación activa de niñas y niños en la sociedad.

Ambas concepciones, dice Liebel, se derivan fundamentalmente del pensamiento de la época de la Ilustración europea y del surgimiento de las sociedades burguesas y de los Estados Nacionales en Europa. Sin embargo, estas ideas se han ido extendiendo en legislaciones nacionales y convenciones internacionales sin tener en cuenta aportes de culturas ancestrales en las que niños y niñas tenían, y aún conservan, “derechos” muy amplios en sus culturas. Estos derechos han pasado casi que inadvertidos en las discusiones sobre el tema³³. Un ejemplo de esto sería el sentido del concepto de trabajo que prima en algunas culturas ancestrales, como lo señala el autor Albert Recknagel:

En cuanto a la colaboración de niñas y niños en las actividades agrícolas, ésta es habitual desde los 3 o 4 años, y no es considerada trabajo. Según los conceptos indígenas, es la forma más adecuada para transmitir conocimientos [...] para la ayuda solidaria recíproca [...] y para el paulatino aprendizaje de responsabilidad [...] Así, no es nada raro ver a niños de 12 años, que son capaces de hacerse cargo ellos solos, de todas las labores necesarias en las chacras o en el hogar. Generalmente, los niños de las comunidades indígenas tienen conocimientos adecuados sobre las actividades agrícolas, los alimentos que cultivan, el uso de hierbas, plantas medicinales, el mundo animal local o también sobre el significado de determinados

31 Cfr. Blog Radar Económico Internacional, Empleo y reducción de pobreza, compromisos de Santos en Naciones Unidas. Entrada del 22 de septiembre de 2010.

32 Liebel, M. “Significados de la historia de los derechos de la infancia”. En Liebel, Manfred y Martínez, Marta (Coord.). Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Lima, Perú. Ifejant. 2009. Págs. 23-40.

33 En algunas culturas andinas de América del Sur; al igual que otras culturas ancestrales de otros continentes, la diferencia entre adulto y niño no se rige estrictamente por el criterio edad. Cfr. Liebel, M. Op. Cit. Pág. 23

34 Recknagel, Albert. “Entre reivindicación universal y diversidad local”. En: Liebel, Manfred y Martínez, Marta (Coord.). Op. Cit. Pág. 65.

*fenómenos naturales para el pronóstico del tiempo*³⁴.

En relación con los derechos culturales de las minorías étnicas y comunidades indígenas, por ejemplo, el autor plantea la conveniencia de conservar la posibilidad, para niños y niñas, de “trabajar”, en el sentido en que su cultura lo permite; esto favorece la socialización y la transmisión de los valores de la cultura. Eso sí, advierte Recknagel, es necesario proteger a niños y niñas de la explotación. Este es un buen ejemplo de la propuesta de Ondas desde la primera infancia, en cuanto el Programa busca reconocer cómo las diferentes concepciones y culturas construyen, junto con sus niños y niñas, una visión de mundo. Además de cómo, en sus propios contextos, desarrollan la curiosidad para formar y construir desde allí un pensamiento y espíritu crítico y científico, que los y las conducirá a una relación cuestionadora y transformadora con su entorno desde la infancia.

A lo largo del siglo XIX, en diferentes países de Europa se crearon las primeras normas estatales referentes a la protección de la niñez. Fueron establecidas en vista del trabajo remunerado que niños y niñas ejercían al inicio de la economía capitalista, especialmente en fábricas y minas, que amenazaba con destruir sus vidas. Así fue como

surgieron las primeras normas en relación con la protección laboral, en las que, más que otorgarles derechos, primaba el interés de educar y cuidar a la infancia como potencial para el futuro del Estado y de la economía (condición previa para ser adulto). El movimiento obrero, por su parte, tenía la idea de evitar que el empresario utilizara los niños como mano de obra barata³⁵.

A finales del siglo XIX y principios del XX, fueron surgiendo iniciativas estatales y privadas que buscaban, más allá de la prohibición laboral, atender a niños abandonados en vista del creciente número de familias pobres. Algunos ejemplos son los acuerdos bilaterales entre varios países europeos desde 1882: la Ley Noruega de 1892 y la Ley de Beneficencia Alemana de 1922. Estas leyes fueron creando las condiciones para el nacimiento de convenios internacionales en relación con los derechos del niño y, en 1924, en el marco de la Asamblea General de la Liga de las Naciones, se aprobó la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño. En ella se expresaba la “obligación de la humanidad” de aspirar a lo mejor para los niños “independiente de raza, nacionalidad y religión”³⁶. Diez años más tarde, la Asamblea de las Naciones ratifica la Declaración y los países miembros se comprometen a incluir sus principios en las legislaciones nacionales.

34 Recknagel, Albert. “Entre reivindicación universal y diversidad local”. En: Liebel, Manfred y Martínez, Marta (Coord.). Op. Cit. Pág. 65.

35 *Ibidem*. Pág. 26.

36 *Ibidem*. Pág. 27.

Sin embargo, señala Liebel, la Declaración de 1924 estuvo más enfocada en las obligaciones que las(os) adultas(os) tenían frente a los niños, y tuvo un carácter centrado en la protección y la beneficencia, pues más que personas con autonomía, los niños eran considerados objetos de preocupación. No obstante, fue la primera vez que se hizo énfasis en las necesidades sociales y económicas de los niños y niñas.

Posteriormente, personas expertas en educación de 19 países participantes en la Conferencia de la Alianza por la Educación Nueva, realizada en Londres en abril de 1942, redactaron una declaración (Carta de la Infancia para el mundo de la postguerra³⁷) centrada en la atención, la igualdad y el derecho a asistir a la escuela y a la educación religiosa de niños y niñas. Esta estuvo fuertemente movilizadora por las vicisitudes sociales acaecidas en Europa con la política de los nazis en Alemania y por las guerras mundiales. Igualmente, en 1948, la Unión Internacional para el Bienestar del Niño logró convencer a los miembros del Consejo Económico y Social de la ONU para que ratificaran una versión revisada de la Declaración de Ginebra, con muy pocas modificaciones. Fue hasta 1959 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba una declaración ampliada sobre los Derechos del Niño que, además de referirse a sus necesidades materiales, incluye la necesidad de ser amados y comprendidos; el derecho a la

atención pre y postnatal para la madre y el hijo, el derecho a tener un nombre y una nacionalidad, a la educación gratuita, por lo menos en la primaria, y al derecho de protección frente a toda forma de abandono y crueldad³⁸. Por primera vez el niño es considerado como “sujeto de derecho”; no obstante, al igual que la Declaración de 1924, la de 1959 queda como un tratado de buena voluntad.

Es así como el reconocimiento de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, por parte de la gran mayoría de los países del mundo, que reúne los compromisos que asumen los países signatarios, se constituye como el punto de partida para una nueva época en los derechos de la niñez, pues la palabra “Convención” supone unos compromisos de carácter vinculante, a diferencia de una “Declaración”, donde la obligatoriedad es más de carácter moral. La Convención de los Derechos del Niño se constituye pues en el contrato social por excelencia con respecto a niños, niñas y adolescentes y a todos los garantes de sus derechos: los padres, madres, educadores, comunidad, Estado y sociedad civil.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989, declara el superior interés de niños y niñas, que Alejandro Cussiánovich, explica de la siguiente forma:

37 Ibidem. Pág. 28.

38 Ibidem. Pág. 29.

El principio del superior interés del niño, constituye el paradigma consistente, sólido en el que se anuda la afirmación de la dignidad de cada criatura, su constitutivo carácter público, todo ser humano en cuanto es miembro de la especie humana es herencia preciosa, podríamos decir, todo niño es el bien público por excelencia ³⁹.

1.2.1 Reseña histórica. La atención a la primera infancia en Colombia

El contexto internacional referenciado se toma como telón de fondo para tener una mirada panorámica en el ámbito nacional. Así como en los antecedentes legales de esta propuesta, el proceso de implementación de programas y proyectos a favor de la primera infancia en Colombia, y en la formulación de una política pública, ha venido gestándose desde la década de los 60's del siglo pasado. Desde entonces, este proceso ha estado sujeto a cambios sociales, económicos y gubernamentales, enmarcados en los procesos de globalización, modernización y descentralización del Estado. Estos aspectos han ido transformando la percepción social que se tiene de la infancia, tanto en la participación

de las entidades gubernamentales como en el compromiso de la sociedad civil. La primera evidencia de políticas en pro de la infancia se remite al año de 1962, con la creación de los Jardines Infantiles Nacionales del Ministerio de Educación Nacional.

Hacia 1974, el Estado colombiano formula por primera vez una política de atención y protección a niños y niñas menores de siete años, con la creación de la estrategia Hogares Infantiles (CAIPS) para enfrentar la crisis mundial macroeconómica. A esta estrategia se incorporaron, paulatinamente, acciones relacionadas con la salud y la educación⁴⁰. En 1976 se incluye el preescolar dentro del sistema de educación formal, con una concepción de atención integral de la niñez y con la participación de la familia y de la comunidad. No obstante, su obligatoriedad sólo fue establecida hasta 1991, gracias a las disposiciones de la Constitución Política Colombiana del mismo año⁴¹.

A finales de la década de los 70, es notorio el surgimiento de proyectos realizados desde la sociedad civil dirigidos a menores de siete años y a sus familias. Entre muchos otros, reseñamos dos de ellos, que tienen un reconocimiento nacional e internacional. El primero es el proyecto de

39 Cussiánovich, A. "Educación ¿desde? ¿para? los derechos humanos." En Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagonista. Lima. Perú. Ifejant. 2009. Pág. 415

40 Congreso de la República de Colombia, Ley 27 de 1974.

41 Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997 Reglamentario de la Ley 115 de 1994. Artículo 2. "La prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así: 1. Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad. 2. Jardín, dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad. 3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional."

la Costa Atlántica “Infancia y Calidad de Vida: Atención Integral al Preescolar”, desarrollado por la Universidad del Norte de Barranquilla, la Fundación Bernard Van Leer y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar⁴². Este Proyecto buscó generar alternativas para la superación de la pobreza, teniendo como centro de interés al niño. Tuvo un programa de atención directa que benefició a más de 50.000 niños; un programa de formación de líderes comunitarios que benefició a más de 17.000 adultas(os); y un programa de investigación que trabajó en la construcción del sentido de la realidad, a partir de su cotidianidad, en niños en condiciones de pobreza.

El otro proyecto que queremos destacar es el Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente (PROMESA), iniciativa del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), desarrollada en 1978 con 150 familias de cuatro comunidades en la Costa Pacífica del Departamento del Chocó⁴³. El programa es una alternativa no convencional de atención a la niñez, que tiene como objetivo trabajar con las personas adultas de la comunidad para la creación de ambientes adecuados para el sano desarrollo de los niños en sus aspectos intelectuales, afectivos, físicos, socioculturales y económicos.

Luego, en 1985, la política pública reconoce la importancia de promover el desarrollo infantil y se adopta, por decreto presidencial, el Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil (SUPERVIVIR), que buscó mejorar las condiciones de salud y nutrición de los niños. Este plan fue innovador porque, por primera vez, se introdujeron acciones estatales y sociales en favor de la infancia, enfatizando en la salud, el papel atribuido a las prácticas y conocimientos de las personas, la perspectiva intersectorial y las estrategias metodológicas⁴⁴. Además acentuó el papel de la vinculación afectiva, la estimulación adecuada y el juego, promoviendo nuevas formas de relación entre adultas(os) y niños y niñas en beneficio del desarrollo infantil.

El Programa SUPERVIVIR impulsó el desarrollo de la perspectiva intersectorial expresado en acciones entre los sectores de salud y educación, mediante dos programas: “Vigías de la Salud”, en el que participaban estudiantes de educación media, y “Educación Familiar para el Desarrollo Infantil” (PEFADI), dirigido a la población rural. Estos programas adoptaron como estrategia básica la educación de la familia y la promoción de cambios en los conocimientos y prácticas de las(os) adultas(os) responsables del cuidado y la educación de los niños menores de 6 años⁴⁵.

42 Cfr. Amar A., J. “Infancia y calidad de vida”. S/ciudad. S/fecha. Véase también: OEI. “Educación inicial, Experiencias no escolarizadas” - Colombia. Proyecto Costa Atlántica “Infancia y calidad de vida. Atención integral al preescolar.”

43 Cfr. Arango N., M. “Colombia: el programa PROMESA” y “La efectividad del programa PROMESA”. En: Woodhead, M. y Oates, J. (Eds.) La primera infancia en perspectiva. 4 Programas eficaces para la primera infancia. Reino Unido. The Open University-Fundación Bernard Van Leer. 2009. Págs. 20-24.

44 Cfr. Consejo Nacional de Política Económica Social-Departamento Nacional de Planeación. Documento Conpes Social 109. Pág. 9.

45 Ibidem.

En 1987⁴⁶, el Programa de Educación Inicial amplía la perspectiva de desarrollo a la primera infancia, hasta entonces centrada en la educación preescolar. A través de este programa los esfuerzos se orientaron hacia la promoción del desarrollo en un sentido más integral. Para ello se unieron a este Programa el PEFADI, el proyecto de “Apoyo al componente pedagógico de los Hogares Comunitarios de Bienestar” y “Grado Cero”, en su fase de experimentación. Esta unión constituye la expresión de la institucionalización y la intersectorialidad en la infancia.

A finales de 1986, el ICBF adoptó el programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB⁴⁷) como la principal estrategia de atención a los niños y a las niñas menores de siete años en condiciones de pobreza, con el propósito de propiciar su desarrollo psicosocial, moral y físico. Para ello, se concentró en la búsqueda de alternativas menos formales, que potenciaran formas no tradicionales de atención a los niños y a las niñas, con participación de la familia y la comunidad desde la perspectiva del desarrollo de la primera infancia.

En la década de los 90, también el ICBF orientó una nueva estrategia que incorporó a las madres gestantes o con hijos menores de dos años para la promoción del desarrollo infantil. Esta fue

denominada Programa Familia, Mujer e Infancia (FAMI). También en ese momento, se establece el programa de Crecimiento y Desarrollo, el cual buscaba promover una atención más integral para el bienestar de niños y niñas, a la vez que permitía la asimilación de propuestas con enfoque del ciclo vital. Con esta propuesta se fortaleció el trabajo del sector de la salud, trascendiendo el concepto de “enfermedad” hacia una mirada integral de la salud y el desarrollo infantil.

En paralelo con la adopción de las políticas internacionales, en el país se dieron cambios en materia de políticas de infancia. Posteriormente a la firma de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Colombia participó en la Cumbre Mundial de 1990 en favor de la infancia, en la cual se suscribe la Declaración Mundial para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo de los niños del mundo. En esta, el país se compromete a desarrollar Planes de Acción para dar vigencia a la Convención y asumir la perspectiva de derechos como marco ético para la planeación de políticas y programas en beneficio de la infancia. Con esto se ratifica el cambio de concepción de niños y niñas, “que dejan de ser mirados como un conjunto de necesidades por resolver, para hacerlo como sujetos legítimos de derechos”⁴⁸.

46 Ibídem. Pág. 9-10.

47 Ibídem. Pág. 10.

48 Ibídem. Pág. 11.

En la primera década del siglo XXI, todos los Planes de Desarrollo Nacional: Hacia un Estado Comunitario, período 2002- 2006; Estado Comunitario, Desarrollo para todos, período 2006-2010; y Desarrollo para la Prosperidad, período 2010-2014, enfatizan en la ampliación de cobertura para la población más pobre, con énfasis en los niños y niñas de 0 a 6 años y las madres gestantes, por medio de programas de desarrollo infantil. Además, se impulsan los Consejos Municipales para la Política Social (COMPOS⁴⁹), como mecanismo para asegurar la coordinación entre las diferentes instancias del Sistema Nacional de Bienestar Familiar en las Entidades Territoriales.

De otro lado, el ICBF, en coordinación con la Procuraduría General de la Nación y UNICEF, llevó a cabo el proceso de diseño e implementación de la Estrategia “Municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia”⁵⁰. En esta, los gobernantes locales y departamentales se comprometieron con la inclusión de niños y niñas y el ambiente sano en los instrumentos de la planeación territorial dirigidos a mejorar las condiciones de la infancia y la adolescencia en sus territorios. Además, la implementación de “Creciendo y Aprendiendo”, como uno de los ejes misionales de la política institucional, cualificó los programas de atención de los niños y niñas desde su gestación⁵¹, y la implementación de estrategias de capacitación a

madres, padres, agentes educativos y cuidadores.

Vemos como, en el país, se han ido incrementando las iniciativas en la atención a la primera infancia durante las últimas cinco décadas. Tanto desde el Estado, como de la sociedad civil y la cooperación internacional, se han implementado planes, programas y proyectos que atiendan las necesidades de la población infantil. Sin embargo, la realidad de la niñez difiere mucho de las garantías que estas iniciativas ofrecen. Como sociedad, estamos todavía lejos de haber creado las condiciones fundamentales que garanticen la universalización de los servicios orientados a la protección integral de la niñez colombiana y sus familias y, por ende, lejos de ser una sociedad que dé prevalencia al establecimiento de la supremacía del interés de niñas y niños en los derechos humanos.

Al margen de los referentes normativos adoptados y de las ofertas institucionales descritas, el desfase que existe entre todo esto y la situación real que vive la niñez colombiana es enorme y plantea al país serios retos. Un ejemplo lo dan las conclusiones del sondeo preliminar realizado sobre problemáticas y necesidades principales de investigación en primera infancia en Medellín⁵² que, entre otros aspectos, resalta que “el adulto (familia) que acompaña al niño o

49 Cfr. Artículo 13 del Decreto 1137 de 1999, por el cual se organiza el Sistema Administrativo de Bienestar Familiar, se reestructura el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones.

50 ICBF, et al. Municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia. Orientaciones para la acción territorial. Bogotá. UNICEF. 2006.

51 Cfr. Consejo Nacional de Política Económica Social-Departamento Nacional de Planeación. Documento Conpes Social 109. Pág. 11.

52 Carvalho, Gloria. Síntesis de sondeo preliminar sobre problemáticas y necesidades principales de investigación en torno a primera infancia en Medellín. Comité de investigación Red Interuniversitaria por la Primera Infancia. S/ciudad. CINDE. 2011.

niña constituye la problemática más grande que tiene la niñez de nuestro contexto, dados tantos problemas sin resolver y la falta de norte claro para el acompañamiento a los niños”. El sondeo también menciona, como graves problemas, la inequidad social, el desplazamiento intraurbano, la violencia intraurbana, el no reconocimiento aún del “interés superior del niño” y la falta de control sobre los contenidos adecuados en los medios de comunicación, condiciones determinantes en el entorno familiar.

El sondeo señala también que, de las situaciones que viven las personas adultas a cargo de niños y niñas, derivan manifestaciones como el castigo físico como práctica cotidiana de crianza, el maltrato y la violencia intrafamiliar; la desnutrición, las violencias sexuales, la negligencia y abandono, el trabajo infantil y el no reconocimiento del derecho a la participación de los niños y niñas en el entorno social y familiar.

Ante esta serie de problemáticas, dice el estudio, las respuestas del Estado son insuficientes y limitadas. Hay falencias, por ejemplo, en la prestación de servicios obstétricos y prenatales para diagnósticos tempranos y en la formación de profesionales idóneos para la prestación del servicio de AIPI. Los modelos educativos son inadecuados a los requerimientos de desarrollo cognitivo social y hay muy baja cobertura en educación preescolar.

Los desafíos señalados en el sondeo, que aunque fue realizado en Medellín podría revelar un panorama nacional, han movilizadas acciones del Gobierno, que ha implementado la estrategia “De Cero a Siempre”⁵³, de la Presidencia de la República, que hace énfasis en los aportes requeridos para la erradicación de la pobreza extrema en el país.

En ese sentido, la Coordinadora de la Comisión Intersectorial de primera infancia de la Consejería Presidencial, Dra. Constanza Alarcón, señaló, en la presentación de la estrategia, que “urge en la necesidad de consolidar una ley de primera infancia a largo plazo, que garantice el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas y que al mismo tiempo, protejan a los menores de los abusos y condiciones de desigualdad a los que en muchas ocasiones son sometidos”⁵⁴.

La iniciativa presidencial “De Cero a Siempre” contiene siete líneas de acción de la estrategia, que son⁵⁵:

- Armonización de la política pública de primera infancia con el marco de la atención integral.
- Definición y desarrollo de los lineamientos técnicos y la Ruta Integral de atenciones para la primera infancia.

53 Cfr. Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Atención integral: prosperidad para la primera infancia. “De cero a siempre”. Bogotá. Presidencia de la República de Colombia. 2011. Texto online.

54 CINDE. Noticias. “REDANI se vincula a la estrategia presidencial de Cero a Siempre”. Artículo online.

55 Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia “De cero a siempre”. Calidad en la prestación de los servicios de atención a la Primera Infancia, para la Promoción de su Desarrollo Integral. Escenario: Centro de desarrollo infantil. Modalidad institucional. Bogotá, DC. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. 2012. Pág. 10.

- Diseño y puesta en marcha del sistema de aseguramiento de la calidad.
- Fortalecimiento territorial.
- Movilización social.
- Articulación, cooperación y alianzas público-privadas.
- Innovación y generación de conocimiento.

Es en este panorama en el que Colciencias asume el compromiso misional de fomentar la producción, comunicación y uso de conocimiento a través de las investigaciones sobre la atención a la primera infancia. Además, busca contribuir a la transformación de las condiciones sociales de las comunidades que acompañan y forman a niños y niñas. En esa medida, promueve la formación de adultas(os) acompañantes de crianza en la sistematización -en la perspectiva de la IEP- de sus prácticas mediadoras del proceso educativo del niño y la niña de 0 a 6 años y orientar su desarrollo de la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación. De esta forma se está contribuyendo a la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia.

Para dar forma a la anterior propuesta, se plantea una experiencia de ampliación del Programa Ondas que permita cualificar, desde los acumulados de la IEP, la Atención Integral a la Primera Infancia. Esta propuesta se desarrollará a lo largo de este documento.

1.3 Antecedentes investigativos

1.3.1 Colciencias y la infancia

La decisión del Estado de hacer de Colombia una sociedad del conocimiento se expresa en la adopción de la Política Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, del año 2005. En esta se propone “desarrollar estrategias de uso e inserción del conocimiento”⁵⁶ en el país, teniendo como antecedente la función misional de Colciencias de “diseñar, impulsar y ejecutar estrategias de incorporación de la ciencia y la tecnología en la cultura colombiana” señalada en la Ley 29 de 1990 y en el Decreto 585 de 1991.

En el año 2009, la Ley 1286 transforma a Colciencias en Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación (Colciencias), y fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI). Enfatiza en el aporte social de la producción del conocimiento y reconoce, como base para el desarrollo, una efectiva y necesaria Apropiación Social de la CT+I (ASCTI). Esta última es adoptada como una de las seis estrategias prioritarias para generar conocimiento a partir del reconocimiento de los contextos sociales y culturales de producción⁵⁷.

56 Colciencias. Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Bogotá, DC. 2010. Pág. 10.

57 Colciencias. Estrategia nacional... Ibídem. Pág. 6.

En las disposiciones mencionadas se establecieron las bases para la consolidación de la Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación, “Colombia Construye y Siembra Futuro”, presentada en el año 2008⁵⁸, y actualizada en 2011⁵⁹ por el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (Colciencias), cuyo objetivo general está orientado a crear las condiciones para que el conocimiento sea un instrumento de desarrollo social.

Los instrumentos legales y políticos mencionados contribuyen al arraigo de la CT+I en las regiones, fortaleciendo sus instituciones y permitiendo su vinculación al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Así, la identificación de necesidades, fortalezas y expectativas de las comunidades, por ellas mismas, garantizará su reconocimiento y apropiación para la protección de sus culturas y saberes locales. Al mismo tiempo se estimula la adopción de actividades en CT+I relacionadas con la formación del capital humano, el seguimiento y la evaluación. Estos procesos deben ser mediados por mecanismos de investigación e innovación tecnológica, que sean coherentes con la productividad, popularización y divulgación del conocimiento, como aspectos de la política científica y tecnológica⁶⁰.

La estrategia nacional de ASCTI⁶¹ se orienta a la búsqueda de mecanismos de comprensión e interpretación de las relaciones entre techno-ciencia y sociedad para concretar y hacer operativas las directrices dadas por la política nacional de integración de CT+I⁶² en las entidades territoriales. Así se apoya la formación del recurso humano para que pueda traducir los lenguajes de la ciencia y la tecnología y los ponga al servicio de la solución de los problemas de su entorno. Para ello se crean los Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación (CODECTI), que tienen un papel fundamental en el SNCTI instaurado⁶³. Lideran, desde las regiones, la producción de conocimiento científico en concordancia con el Plan Estratégico Institucional 2011-2014 de Colciencias, cuyo objetivo general es “identificar, producir, difundir, usar e integrar el conocimiento para apoyar la transformación productiva y social del país”⁶⁴.

En paralelo con estas disposiciones en CT+I, el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) le confiere a Colciencias responsabilidades relacionadas con la primera infancia para que, a través de la investigación, haga aportes a la transformación cultural de las comunidades. Esto

58 Cfr. Colciencias. Colombia construye y siembra futuro. Política nacional de fomento a la investigación y la innovación. Documento para discusión. Bogotá. 2008.

59 Ibídem.

60 Colciencias. 10 años del Programa Ondas. Documento de trabajo. Bogotá. 2011. Pág. 4.

61 Cfr. Colciencias. Estrategia nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Documento online.

62 Colciencias. 10 años del Programa Ondas. Ibídem. Pág. 37

63 Congreso de la República de Colombia. Ley 1286 de 2009. Bogotá.

64 Colciencias. Oficina Asesora de Planeación. Plan estratégico del sector de ciencia, tecnología e innovación 2011-2014, Versión 3 – agosto de 2011. Bogotá. 2011. Pág. 1.

también está alineado con el objetivo general del Plan Nacional de Desarrollo en CT+I, que muestra la utilidad, vigencia y prioridad del trabajo social que se ha realizado en Infancia, para que este sea incluido dentro de los mecanismos que presenta la entidad con miras a fortalecer la Atención Integral a la Primera Infancia, desde el engranaje regional y local.

Con la incorporación de la primera infancia como política a la Estrategia Nacional de Apropiación Social de la CT+I, Colciencias ampliaría la cobertura de la política de Estado en esta materia. Además, esto sería consecuente con los avances científicos de los últimos tiempos relacionados con la atención a la primera infancia. Elementos de la neurociencia⁶⁵, por ejemplo, reconocen la importancia de los procesos investigativos para promover una cultura ciudadana y democrática de indagación desde la diversidad poblacional de la primera infancia. Además, estudios señalan que través de actividades investigativas, mecanismos de mediación, hábitos de vida saludables, alimentación nutritiva, protección, educación inicial y artes, se garantiza un crecimiento óptimo y armonioso del ser humano desde sus primeros años de vida.

Haciendo una revisión de la tipología de Colciencias para implementar proyectos de carácter Científico, Tecnológico e Innovador, la Atención Integral a la Primera Infancia podría estar ubicada dentro de la categoría de Investigación y Desarrollo (I+D), ya que, en coherencia con la política educativa trazada para la primera infancia por el Ministerio de Educación Nacional⁶⁶, este tipo de proyectos

comprenden el trabajo creativo llevado a cabo de forma sistemática para incrementar el volumen de conocimientos, incluido el conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, y el uso de esos conocimientos para crear nuevas aplicaciones. El término I+D engloba tres actividades: investigación básica, investigación aplicada y desarrollo experimental⁶⁷.

En consonancia con lo anterior, se presenta un rastreo de las investigaciones científicas sobre Infancia realizadas por grupos de investigación registrados en Colciencias entre los años 2000 y 2010⁶⁸. Se revisa también la información encontrada en los Programas Salud, Educación y Ciencias Sociales y Humanas, con el fin de percibir el alcance y la dimensión de las investigaciones realizadas y la manera cómo proponen y

65 Gopnik, Alison, Meltzoff, Andrew N., Kuhl, Patricia. *The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn*. U.S.A. Harper Collins e-books. 2001.

66 Cfr. MEN-ICBF. Guía Operativa No. 35. *Ibíd.*

67 Diario Oficial. Colciencias. Consejo Nacional de Beneficios Tributarios - CNBT. Acuerdo 01 de 2011 por medio del cual se adoptan las tipologías de proyectos de carácter científico, tecnológico e innovación mediante los que se clasifican los proyectos calificados por el CNBT. 7 de noviembre de 2011, Pág. 2.

68 Barrantes, Angélica. Programa Nacional de Ciencias Sociales y Humanas. Colciencias. Bogotá DC. 2010.

encuentran, a partir de los grupos investigados o las conceptualizaciones construidas, un énfasis específico para la formación y desarrollo de pensamiento y espíritu crítico y científico en niños y niñas.

1.3.2 La investigación sobre infancia en Colciencias en el periodo 2000-2010

Colciencias ha impulsado la investigación, generación y aplicación del conocimiento científico y tecnológico procurando una mayor eficiencia del Estado y una mejor dinámica en los procesos de cambio social que requiere el país para convertirse en una sociedad basada en el conocimiento: Especialmente ha seguido las disposiciones de la Ley 1286 de 2009 que busca transformar la relación de los colombianos con el conocimiento, de manera que se permita asegurar un desarrollo sostenible, orientado a la construcción de una cultura ciudadana democrática, política, participativa y de convivencia pacífica.

Para lograrlo, Colciencias incentiva la ejecución de programas nacionales de investigación, para que Colombia cuente con una cultura científica, tecnológica e innovadora cada vez más sólida.

En esa perspectiva, promueve la participación regional de las diferentes culturas, impulsando la creación de sinergias e interacciones desde todos los rincones del país. Como antesala de esto, el tema de la Infancia ha sido objeto de interés en Colciencias desde el año 2000 y, en la actualidad, se cuenta con un acumulado de grupos y proyectos cofinanciados desde los Programas Nacionales de Investigación en Salud, Educación y Ciencias Sociales y Humanas⁶⁹.

De los Programas que han realizado investigación sobre infancia en la década 2000-2010, el área Salud tuvo 37 proyectos financiados, siendo el de mayor número; le sigue Ciencias Sociales y Humanas, que implementó 19, y por último, Educación, con 13 proyectos financiados. En el Programa de Salud se observa que el mayor énfasis está en los proyectos relacionados con enfermedades (21 de 37), lo cual ameritaría reorientar el enfoque hacia la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y el fortalecimiento de hábitos y estilos de vida saludable.

En los proyectos de Ciencias Sociales y Humanas se privilegia el interés hacia la cognición y las consecuencias de la violencia con cinco proyectos en cada una de estas temáticas. En los proyectos en cognición están: Génesis de

⁶⁹ En relación con los grupos de investigación inscritos, se desprende del informe, la necesidad de reforzar el nivel de los grupos que actualmente se dedican a la investigación en Infancia, pues de los 62 grupos registrados, dos (2) de ellos están ubicados en la clasificación A1, y tres (3) grupos pertenecen a la clasificación A; se cuenta con ocho (8) grupos clasificados en categoría B y con doce (12) grupos clasificados en categoría C; por su parte veintidós (22) grupos clasificados en la categoría D y en la categoría sin clasificación se encuentran catorce (14) grupos inscritos.

los modelos mentales en niños pequeños⁷⁰; Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes⁷¹; Razonamiento socio-moral en los niños con respecto a las relaciones de inclusión y exclusión⁷²; Procesos de transcodificación en niños: análisis de errores sintácticos al aprender a escribir y leer numerales⁷³, y Una teoría pragmatista de la causalidad y de la explicación causal⁷⁴.

Por otra parte, en los proyectos de educación, la temática de Cognición, lenguaje, aprendizaje es trabajada por el mayor número de proyectos, diez de trece.

Teniendo en cuenta la recurrencia de algunas temáticas en los proyectos de los tres programas, se podría considerar necesaria la transversalidad e integralidad en el trabajo con la primera infancia. Por ejemplo, Cognición y lenguaje se inscribe en tres proyectos de Salud, cinco de Sociales y diez de Educación, alcanzando un total de 18 proyectos en una muestra total de 69. Por su

parte, el tema de violencia, conflicto y maltrato infantil se encuentra en tres proyectos de Salud, cinco de Sociales y uno de Educación.

En cuanto a las temáticas investigadas por los grupos, el “Desarrollo Socio-afectivo; parentales” es trabajado por veinte grupos; y “Cognición y aprendizaje; Desarrollo del pensamiento, alfabetismo” hacen parte del interés de once grupos. Estas dos grandes temáticas representan el 50% del total del interés de los grupos.

Así mismo, es importante señalar que el tema “Enfermedad; gastroenteritis” es del interés de nueve grupos; a las temáticas clasificadas como “Políticas Públicas: programas de atención integral, derechos humanos, participación”, se vincularon siete grupos. En “Violencia y Conflicto; agresividad, maltrato, abuso sexual, migraciones” se encontraron seis grupos. En el estudio de las temáticas “Pedagogía; aspectos educativos” se clasificaron cinco grupos, y para el tema de “Crecimiento; desarrollo”, cuatro grupos.

70 Puche N. R. y Colinvaux, D. “Génesis de los modelos mentales en el niño”. Universidad del Valle. 2003. En: Comisión de mapeo de investigaciones. “Anexo 4. Disco virtual de investigaciones de primera infancia y derechos”, del “Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los 6 años”. s/ciudad. Programa de Apoyo a la Formulación de la Política Pública de Primera Infancia 2005-2015. 2006.

71 Orozco H. et al, “Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes”. Universidad del Valle. 2004. En Comisión de mapeo de investigaciones. “Anexo 4. Disco virtual de investigaciones de primera infancia y derechos”, del “Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los 6 años”. s/ciudad. Programa de Apoyo a la Formulación de la Política Pública de Primera Infancia 2005-2015. 2006.

72 Yáñez C. J. “Razonamiento socio - moral en los niños con respecto a las relaciones de inclusión y exclusión”. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá. DC. 2003. En Comisión de mapeo de investigaciones. Ibídem.

73 Orozco H. B. C. “El proceso de transcodificación en niños: análisis de errores sintácticos al aprender a escribir y leer numerales”. Universidad del Valle. 2003. En Comisión de mapeo de investigaciones. Ibídem.

74 Páez P.A. “Una teoría pragmatista de la causalidad y de la explicación causal”. Universidad de los Andes. Bogotá. 2004. En Comisión de mapeo de investigaciones. Ibídem.

En este panorama, el informe de la Comisión de mapeo de investigaciones de primera infancia⁷⁵ centró sus expectativas en torno a la vinculación de la primera infancia a la dinámica de Colciencias, esto se hace explícito en la quinta fase, donde se describen los propósitos:

Continuar la gestión con Colciencias para posicionar la primera infancia en el Sistema de Ciencia y Tecnología, explorar la plataforma del [ScienTI-Colombia] para identificar su potencial como base de datos para registrar las investigaciones de primera infancia, definir el perfil del experto/a que apoyaría a la Comisión en la elaboración del documento que se tiene como compromiso con el Programa y participar activamente en la retroalimentación de la primera versión del documento Marco de la Política Pública y en la mesa de trabajo sobre educación inicial⁷⁶.

Se expresa también en la séptima fase, con la realización de un foro para:

concertar las categorías de ordenamiento y análisis de las investigaciones inventariadas a fin de identificar fortalezas, debilidades y vacíos en materia investigativa que permitieran acordar lineamientos generales para plantear los objetivos, las metas y las estrategias de la Estrategia Investigativa de la Política Pública de primera infancia y finalmente, participar activamente en la retroalimentación de la segunda versión del documento Marco de la Política Pública⁷⁷.

Teniendo en cuenta lo revisado, se evidencia que Colciencias viene incursionando desde el año 2000 en la construcción de una infraestructura propia para la investigación en infancia. Aunque todavía no pueda decirse que sea suficiente, sí constituye terreno abonado para consolidar un trabajo sistemático hacia la primera infancia, con el fin de posicionarla como categoría dentro del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

La infraestructura existente en cuanto a grupos registrados, intereses de investigación, regiones, entidades ejecutoras, universidades y ciudades vinculadas, podría ser identificada como plataforma para dinamizar la consolidación de la red intersectorial sobre primera infancia. Habría que hacer énfasis en la producción de conocimiento en CT+I y la participación activa de diferentes actores como los Consejos Regionales de Ciencia y Tecnología, universidades, entidades de intervención social en primera infancia y, en especial, del ICBF, como ente rector del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Agregando las entidades que conforman a este último (Consejos Municipal de Política Social (COMPOS), Comisarías de Familia, Mesas de Infancia, entre otros) se constituiría un equipo con Colciencias para un trabajo planeado y sistemático en torno a la temática del desarrollo del pensamiento científico en Colombia desde la primera infancia.

75 Comisión de mapeo de investigaciones. "Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los 6 años". s/ciudad. Programa de Apoyo a la Formulación de la Política Pública de Primera Infancia 2005-2015. 2006. Documento online.

76 Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Pág. 13.

77 Ibídem. Loc. Cit.

Sería importante anotar que, en el informe sobre las investigaciones inscritas en Colciencias, se observa que los proyectos de investigación en Infancia cofinanciados se concentran en ciudades capitales. De un total de 69 entre los años 2000 y 2010, la ciudad líder es Bogotá, seguida de Cali, Barranquilla y Medellín. Así mismo, la mayor concentración de grupos se encuentra en Bogotá, Manizales y la Región Caribe. Esto demuestra la necesidad de acompañar grupos en ciudades intermedias y pequeñas, para consolidar la AIPI como mecanismo de equidad y así lograr un balance, por medio de iniciativas como el programa de Regionalización, programas padrinos, alianzas u otras alternativas, en relación con otras regiones del país con desarrollos más incipientes en esta materia y con mayores demandas de atención.

1.3.3 Líneas de formación y desarrollo del pensamiento y espíritu crítico y científico en las investigaciones realizadas en Colciencias y el país sobre infancia

Las investigaciones realizadas por los grupos inscritos en Colciencias sobre Infancia en el período 2000-2010, y las rastreadas en el Informe de Comisión de mapeo de investigaciones de primera infancia⁷⁸, permiten dilucidar algunas tendencias de investigación. Se destacan los temas educativos y que le apuesten al desarrollo de habilidades, capacidades y competencias para potenciar la

formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico desde una edad temprana.

Así, en el rastreo que se hizo para este documento, los énfasis pedagógicos de las investigaciones desde los cuales las propuestas prácticas de trabajo con primera infancia se dotan de unos marcos conceptuales y proponen unos aspectos que, al ser trabajados, promueven la formación en la curiosidad y construcción del pensamiento y el espíritu crítico y científico. Reseñamos acá cuáles son y cómo se entienden; con esto buscamos encontrar los ejes de sistematización-investigación en la perspectiva de IEP del Programa Ondas, sobre los que trabajarán las(os) adultas(os) acompañantes de crianza. Además les servirán como primeros derroteros para la formulación de las preguntas que orientarán sus observaciones.

1.3.3.1 Principales énfasis de las investigaciones en educación inicial

Las investigaciones rastreadas muestran una tendencia a superar la concepción de preparar a los niños en habilidades básicas para el ingreso a la escolaridad y promover los aprendizajes de lectura, escritura y construcción de algoritmos básicos. Estas encaminan la discusión hacia la idea de desarrollo desde una perspectiva de derechos de niños y niñas. Algunos de los énfasis de las investigaciones son:

78 Programa de Apoyo a la Formulación de la Política Pública de Primera Infancia, "Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los 6 años". Comisión de mapeo de investigaciones. s/ciudad. 2005-2015. 2006.

- Los lenguajes expresivos como la lúdica y la expresión musical y el sentido estético. Se consideran los principios rectores de la educación inicial porque son fundamentales para potenciar el despliegue del desarrollo evolutivo integral del ser humano desde la niñez. Además, son básicos en los procesos de socialización de niños y niñas⁷⁹, por lo que se hace necesaria mayor atención investigativa en este aspecto. Es importante, también, que los resultados de estas investigaciones impacten las prácticas cotidianas del trabajo educativo directo que realizan las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.

Las investigaciones sobre lúdica son relevantes porque soportan la concepción de la importancia del juego o la actividad lúdica en el crecimiento y desarrollo de la personalidad del individuo. Desde el momento en que niños y niñas empiezan a jugar, empiezan a internalizar e interpretar los diferentes elementos culturales inmersos en la cosmovisión que constituye su vida cotidiana. Desde ahí, el arte y la imaginación creadora dotan a niños y niñas de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas, más allá de la información, lo que les prepara para su futuro. La creatividad que desarrollan los lenguajes artísticos se convierte en la base de la construcción de su inteligencia emocional⁸⁰.

- La concepción del juego. Las investigaciones revisadas corroboran las teorías de varios autores que coinciden en considerar el juego como “un vehículo transmisor de la cultura”. Actúa como puente para adquirir e introyectar los valores sociales, éticos y morales de su comunidad, que serán las bases para la posterior representación en la vida adulta. El juego, dice una de las investigaciones,

facilita la comprensión y el control de su entorno, la distinción entre la realidad y la fantasía, la posibilidad de aprender sobre sí mismo y sobre los otros, al igual que sobre las interrelaciones con los demás, la resolución de las dificultades que estas relaciones puedan traerle y le muestran valores importantes para la integración social como la cooperación, la negociación, la solidaridad, el respeto y la tolerancia, entre otros⁸¹.

- En cuanto a la realización de actividades estéticas, algunas pesquisas se refieren a ellas como “espacios de desarrollo de la capacidad de creación de lo bello y de valores estéticos en cuanto núcleos básicos de los sistemas expresivos de la cultura”⁸². Son experiencias humanas fundamentales que ofrecen seguridad psicológica para la exploración y, por lo tanto, permanecen eximidas de recompensas externas y se vinculan con todas las esferas del desarrollo humano.

79 Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Págs. 58-59.

80 Maya A., L. M. “Sentir, pensar, hacer, educar para la vida”. En Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 34. Bogotá. 2008. Págs. 48-51.

81 “Descripción de la realidad cultural del niño a través del juego en el recreo escolar, pertenecientes a sectores en desventaja socioeconómica de la ciudad de Barranquilla.” En Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Anexo 4.

82 Amar A., J. J. y Abello LL., R. El niño y su comprensión del sentido de la realidad. Barranquilla. Ediciones Uninorte. 1994. Pág. 40

Frente a la estética y la ética, Vicenç Arnaiz Sancho, explica que “la estética no está ausente de la racionalidad, pero el acceso al conocimiento con la estética es desde la sensibilidad para, a partir de allí, construir significados, unos sociales, otros simbólicos, otros metafóricos, otros científicos [...] La estética ha devenido, fundamentalmente, porque es el ámbito donde es posible sostener la comunicación compartida”⁸³.

- Sobre la estimulación musical, se señala la importancia de desarrollar programas de tipo curricular que establezcan metodologías especiales para aprovechar sus beneficios que contribuyen a que “las estructuras intelectuales puedan acomodarse con una mayor facilidad al medio que les rodea”⁸⁴. Esto porque, más allá de la socialización, estos aspectos permiten el desarrollo evolutivo integral de niños y niñas.

Sin embargo, en los resultados de las investigaciones se observa que la estimulación musical, a través del baile, el canto y los movimientos coordinados, sigue siendo considerada, por padres y docentes, como una actividad extracurricular y recreativa, más no como un aspecto que permite el desarrollo de otras áreas. Los lenguajes expresivos ayudan a que niños y niñas se desarrollen como seres individuales, sociales e integrales.

En la música, el ritmo, que es la base para descubrir el movimiento de las cosas, ayuda a desarrollar el esquema corporal y el conocimiento y apropiación del espacio. La melodía es la cuna de las emociones; la armonía desarrolla la capacidad de interactuar con los demás, estructura el lenguaje y el pensamiento. El color, que en la música está referido al ritmo, es la cuna de las cualidades, la identidad del temperamento⁸⁵.

- En cuanto al desarrollo integral, cabe destacar que las temáticas abordadas por los estudios tienen que ver con la caracterización de todas las dimensiones humanas: afectiva, valorativa y moral, cognitiva y física. Se investigaron niños y niñas menores de siete años en contextos relacionales como la familia⁸⁶, la escuela y la municipalidad. Se estudiaron áreas como la motricidad, adaptativa, audición - lenguaje y personal -, social, y la forma cómo intervienen las pautas de socialización y los consecuentes planes de acción, para minimizar las consecuencias de la crisis social del país.

En relación con las prácticas de socialización, se encuentra que las familias y los cuidadores demuestran mayor concientización en los estímulos y cuidados que ofrecen a niños y niñas para su adecuado desarrollo. Se percibe un cambio en sus conductas que orientan los procesos de socialización familiar como eje para

83 Arnaiz S., V. “El maestro: Un visionario y un seductor. La estética, su imprescindible”. Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 34. Agosto-septiembre. Bogotá. 2008. Págs. 10-15.

84 Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Pág. 43.

85 Maya A., L. M. Op. Cit.

86 Cfr. “Perfil del desarrollo integral de los niños y niñas de cinco a siete años de seis instituciones educativas del área metropolitana.” En Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Anexo 4.

el desarrollo psicosocial y el libre desarrollo de la autoestima y de la personalidad. Esto es consecuencia de modificaciones en los estilos de autoridad, aplicación de las normas y formas de comunicación⁸⁷. Los padres utilizan el diálogo como herramienta fundamental en la crianza, y usualmente la madre es la persona que comparte más tiempo con el menor, al encargarse de la crianza. Además, delegan a sus hijos responsabilidades acordes con su edad y capacidades, sin encontrar diferencias de género en la realización de actividades⁸⁸. Sin embargo, frente a la gestación, se encuentra una variedad de emociones en el conjunto de familias; es significativo el porcentaje de respuestas que hacen referencia a embarazos no deseados. Se perciben deficiencias en el proceso de primera infancia y en la niñez temprana. Así mismo, se evidencia una falta de formación e información en los padres, madres o cuidadores en este tema⁸⁹.

- La inteligencia emocional es otra de las temáticas abordadas en las investigaciones. Un estudio se interroga sobre los aspectos escolares que estimulan el desarrollo en la educación inicial. Como conclusión de este se admite que, aunque inicialmente la docente titular no incluía la estimulación de la inteligencia emocional, a

medida que ella se apropió del proceso, niños y niñas desarrollaron habilidades para comprender sus propias emociones y las de los demás; aprendieron a escuchar a los otros y a respetar sus ideas. Se ofrecieron múltiples oportunidades a los estudiantes para que interactuaran sin supervisión de un adulto y se observó que cada uno de ellos pudo desarrollar sensibilidad y comprensión ante las necesidades de sus compañeros y frente a las dificultades que se les presentaron. En estas situaciones mostraron altos niveles de desarrollo de la asertividad y apoyo para solucionar los problemas⁹⁰.

- La narrativa como pensamiento es uno de los temas más ampliamente abordados por los estudios investigativos. Es importante entenderla no solamente como proceso lingüístico, que es el que resulta de referentes mentales o representaciones que se hace el ser humano en su imaginación de cosas ausentes, de invenciones propias o de aspectos y situaciones que le causan novedad. La narrativa como pensamiento está también relacionada con la concepción de narratividad, que es la que resulta de las historias que cuentan lo que le pasó a la gente o a un grupo de personas de la comunidad. Son los cuentos

87 Cfr. "Desarrollo infantil y proceso de socialización familiar, de los niños y niñas de cero a siete años y sus familias en el municipio de Palestina, Caldas." En Comisión de mapeo de investigaciones. *Ibidem*.

88 Cfr. "Niños y niñas caldenses: Una cuestión de desarrollo municipio de Manizales." En Comisión de mapeo de investigaciones. *Ibidem*.

89 Cfr. "Niños y niñas caldenses, una cuestión de desarrollo para el municipio de Viterbo." En Comisión de mapeo de investigaciones. *Op. Cit.* Anexo 4.

90 Cfr. "Descripción de los aspectos escolares que estimulan el desarrollo de la inteligencia emocional en niñas de cinco años, pertenecientes a un colegio de estrato socioeconómico alto de la ciudad de Barranquilla. Universidad del Norte. 2004." Comisión de mapeo de investigaciones. *Ibidem*.

infantiles narrados por los abuelos, los mitos y leyendas que describen tradiciones y creencias de los pueblos, las trovas, los chistes, refranes, las fábulas y todo aquello que pretenda describir los usos, costumbres, personajes o situaciones cotidianas que ocurren en nuestro entorno⁹¹.

El proyecto de formación del pensamiento narrativo

indaga por los mecanismos cognitivos y emocionales que explican el desarrollo de la narratividad y por las mediaciones educativas que pueden favorecer su formación, en diferentes poblaciones, etapas de desarrollo y contextos socioculturales. [Concibe] que la mente humana [...] [tiene] una función generadora de historias, cuya estructura, funciones y sobre todo significado es preciso abordar en profundidad [...] En este enfoque la forma más elemental del conocimiento consiste en las historias que contamos y nos cuentan. En todo momento en la vida cotidiana se narran historias y cuentos que exigen para su comprensión y producción de una habilidad cognitiva que no puede ser explicada tan fácilmente por los enfoques analíticos de la mente humana. Si la vida está llena de narratividad, la pregunta que surge es: ¿por qué entonces no fijarse en los relatos y su actividad cognitiva correspondiente - la narratividad - para analizar el desarrollo del pensamiento humano?⁹²

El pensamiento narrativo, siguiendo a Bruner, es de índole subjetivo e interpretativo

porque su objetivo principal va dirigido a explorar el 'interior' del ser humano, esta modalidad se compone de una serie de argumentos a través de secuencias narrativas que involucran los estados intencionales como producto para elaborar: relatos, crónicas, obras dramáticas, historias creíbles, aunque no todas las veces sean verdaderas, pero que se respetan por su semejanza con la realidad⁹³.

Estas manifestaciones permiten dar respuesta a las necesidades sociales. La interpretación de las acciones, conductas e intenciones de ser un individuo social que participa, con sus vicisitudes y consecuencias, en un tiempo y un espacio determinado, son requisitos necesarios para entender este tipo de pensamiento⁹⁴.

- Abordando la temática de la lectura, utilizando para este caso el método de enseñanza mixto (Global-Constructivista),

se puede concluir que cuando el niño(a) construye el aprendizaje de la lectura y la escritura, resuelve las hipótesis que se le plantean frente a las dificultades que se le presentan en cada una de las etapas o niveles del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura planteados por Ferreiro y Teberosky. Es importante recalcar que el aprendizaje de

91 Caracterización del espacio mental "Proyección" a partir del análisis de las paremias figuradas en los relatos de vida de estudiantes del colegio V.G. de P. I.E.D. P. 24

92 Parra R., J. y Rojas, M. Contar cuentos, el camino de la creación, la formación del pensamiento narrativo y sus implicaciones pedagógicas. Tesis de maestría en Educación. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana Sede Bogotá. 2000.

93 Ibídem. Pág. 39

94 Loc. Cit.

*la lectura y la escritura no se dan de manera lineal, en ocasiones se presentan altibajos, pero al final los niños logran resolver todas las hipótesis*⁹⁵.

En este orden de ideas, una de las investigaciones realizadas presenta “el taller de lectura en educación preescolar”, como un espacio lúdico,

*dada la variedad de interacciones sociales que se privilegian entre maestra, aprendices y textos, a las herramientas que utilizan y a las prácticas que desarrollan, las cuales generan actividades que convocan al disfrute y al placer. En este espacio pedagógico, es notorio el rol que juega la maestra, asumiendo la organización, planeación, dirección, ejecución y evaluación de los talleres.*⁹⁶

El estudio que indaga sobre “las didácticas de la literatura en el preescolar” en establecimientos que ofrecen propuestas educativas innovadoras, explica que éstas se caracterizan por reconocer y utilizar la literatura como función integradora de los sentidos: estético, ético y cognitivo. En otras palabras, privilegian el poder que ésta tiene para desarrollar en los niños y niñas el placer, el goce, la motivada, la creatividad, la liberación, la criticidad y la conciencia social. Estas prácticas educativas innovadoras utilizan el espacio, el

lenguaje, los textos y los géneros literarios como mediadores fundamentales en el desarrollo de la función integradora de la literatura⁹⁷.

Otra problemática planteada es que

*al concebir la lectura y la escritura como parte del proceso total del desarrollo del lenguaje, niños y niñas, no solamente pueden alcanzar las destrezas necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que también crearán en ellos el deseo de leer por placer, por información y como medio para resolver problemas, razones auténticas para la lectura y la escritura en el mundo real*⁹⁸.

En esta misma línea, el proyecto “Procesos cognitivos creativos”

*indaga por los mecanismos cognitivos que explican procesos tales como la metaforización, la analogía, la abducción, el pensamiento probabilístico y diferentes heurísticas de solución de problemas y toma de decisiones y por las modalidades de evaluación psicopedagógica y las mediaciones que los promueven en diferentes poblaciones, etapas de desarrollo y contextos socioculturales*⁹⁹.

El desarrollo de procesos cognitivos posibilitan “la conciencia de sí y de los otros. Las formas de razonamiento abductivo, analógico, inductivo

-
- 95 BARRERA, et lat. Procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños del nivel de transición utilizando el método de enseñanza mixto (global-constructivista). Tres casos. Tesis. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. 2001
- 96 Duarte D., Jakeline, et al. Gimnasio los Pinares. Pontificia Universidad Javeriana. 1999. En Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Anexo 4.
- 97 Figueredo F, B. et al. “Didácticas de la literatura, caso transición. Pontificia Universidad Javeriana”. 1999. Comisión de mapeo de investigaciones. Ibídem.
- 98 Iriarte, F, et al. “Componentes metodológicos de un modelo holístico interactivo para la enseñanza de la lecto-escritura dirigido a niños de 5 a 7 años”. Barranquilla, Colombia. Universidad del Norte. 1997. Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Anexo 4.
- 99 Parra R., J. Descripción online proyecto investigación “Procesos cognitivos creativos”. 2002. Doc. online.

y deductivo. La competencia argumentativa. La capacidad para proponer soluciones”¹⁰⁰. Estos procesos

*cognitivos creativos se refieren a los mecanismos de carácter intelectual que no siguen los parámetros de la lógica formal, sino aquellos procesos subyacentes a la producción innovadora tales como la metaforización, la analogía, la abducción, la abducción, el pensamiento probabilístico, etc., que a su vez son subcomponentes de los grandes esquemas de solución de problemas y toma de decisiones*¹⁰¹.

Además, llevan a organizar, temporal y espacialmente, los acontecimientos, permiten comprender las intenciones humanas y fundamentan el pensamiento divergente. Estos ámbitos mencionados dejan ver el inmenso campo de indagación que, en torno a la narrativa, se presenta como una oportunidad para la formación de adultas(os) acompañantes de crianza en la Investigación como Estrategia Pedagógica.

Otro estudio que indaga sobre la influencia de la participación directa de las madres en la adquisición y cualificación de las destrezas lingüístico-comunicativas de niños y niñas

menores de cinco años, concluye que las madres con bajo nivel de escolaridad ejercen muy poca influencia en la adquisición y optimización de las habilidades expresivas del niño. Por otro lado, se constata que las madres con alto nivel de escolaridad ofrecen a sus hijos condiciones favorables para que interioricen formas apropiadas de comunicación, orientadas a fortalecer su actuación y su competencia lingüística¹⁰².

- La propuesta educativa “Filosofía para niños”,

*“fundamentada en el autor Matthew Lipman, explora cuáles son las características en términos filosóficos, psicológicos y pedagógicos del programa y cuál es su fundamento investigativo [...] [y] concluye que el uso de la filosofía como práctica, es un método adecuado para lograr el desarrollo del pensamiento de orden superior en niños y jóvenes, dentro del contexto de la educación formal”*¹⁰³.

La investigación sobre los mecanismos de comprensión del chiste y las tiras cómicas explora las operaciones y el funcionamiento del chiste, el metachiste y las tiras cómicas. Los resultados obtenidos muestran que, a los dos años, los niños resuelven textos humorísticos diferenciados y

100 Correa R., M. “¿Quieres que te cuente...? Los AEE como formadores en la primera infancia.” Presentación en diapositivas. Diapositiva 6. 2009. Online.

101 Parra R., J. Ibídem.

102 Córdoba C., F. et lat. “Influencia de la madre en la adquisición de las habilidades lingüísticas del niño en edades de uno a cinco años.” 1997. Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Anexo 4.

103 Lipman, M. El descubrimiento de Harry. Madrid. Ediciones La Torre. 1969.

esa capacidad evoluciona después, a los tres y cuatro años. A los dos años, los resultados de la escogencia de la incongruencia son altos en cada situación: alcanzan un 23% frente al chiste, un 33% ante el metachiste y 47% ante las tiras cómicas. El mapeo agrega que la investigación logra demostrar que las habilidades mentales están presentes en el niño antes de lo que se pensaba, y que, en ocasiones, pasan encubiertas por los propios instrumentos metodológicos empleados en la investigación¹⁰⁴.

El estudio sobre las propiedades gravitacionales en niños de 32 a 98 semanas busca un acercamiento al desarrollo y funcionamiento de las propiedades gravitacionales en ese período de tiempo y su conclusión es

que la presencia de la utilización de las propiedades gravitacionales se manifiesta cuando una vez se le ha entregado el biberón vertical al bebe, este infiere que debe voltearlo para poder ingerirlo [...] Se puede contrargumentar que la experiencia y las acciones del sujeto entran a gestar, modificar y consolidar el programa en un lento proceso de re-construcciones y reelaboraciones¹⁰⁵.

Las investigaciones sobre el pensamiento matemático han explorado cómo se manifiesta el pensamiento matemático informal en la infancia y las cuáles son las concepciones de padres y

docentes sobre su desarrollo. Han encontrado que niños y niñas, desde temprana edad, “muestran una curiosidad natural sobre los eventos numéricos y construyen espontáneamente en su cotidianidad unas matemáticas que reciben el nombre de informales”¹⁰⁶. Sin embargo, las conclusiones de estos estudios encuentran que la población infantil, particularmente en Barranquilla, revela diferentes niveles de estrategia de pensamiento matemático según su nivel socioeconómico. En los niveles medio y bajo, los mayores porcentajes requieren del uso de objetos concretos para realizar algún problema matemático; mientras que para el nivel socioeconómico alto, los mayores porcentajes correspondieron a niveles de pensamiento con un alto grado de abstracción¹⁰⁷.

Es importante señalar que, aunque en primera infancia sólo se hace referencia al pensamiento matemático informal, en realidad en matemáticas se podría hablar de varios tipos de saberes:

‘El saber matemático científico (las matemáticas de investigación), el saber matemático cotidiano (las matemáticas de la vida cotidiana), y el saber matemático escolar (las matemáticas de la escuela)’. Por su lado, Davies (1973) clasifica los saberes matemáticos de acuerdo con el nivel de dominio que los sujetos tienen de estos. Así, el saber cotidiano lo divide en formal (cuando se hace un uso consiente e intencionado de las

104 Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Pág. 57.

105 Ibidem.

106 Cabas M., M, et lat. El conocimiento del contenido curricular del docente de preescolar a través de la implementación del programa excelencia matemática. Trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación. Barranquilla, Colombia. Universidad del Norte. 2007. Pág. 39.

107 Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Página 55.

matemáticas) e informal (cuando su uso es inconsciente)¹⁰⁸.

En cuanto a las creencias sobre el pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar, y las prácticas empleadas por los docentes para facilitar este pensamiento, el estudio concluye que

los docentes destacan de mayor a menor proporción, el número, conteo, forma, operaciones aritméticas: sumar y restar, relaciones espaciales, patrones, predicciones y medidas, privilegiando el concepto de número ante estos conceptos [...] la mayoría de los docentes en su programa de preescolar manejan en menor proporción estos conceptos en el currículo de matemáticas destacando en la educación matemática el conteo y el reconocimiento del número¹⁰⁹.

Encontramos otro estudio sobre las matemáticas informales como base para el aprendizaje de la suma y la resta, este concluye lo siguiente:

La cognición matemática se origina en los principios de la vida y sufre cambios que se desarrollan durante la infancia y la niñez. El origen de la competencia matemática de los niños es independiente del desarrollo del lenguaje y de la transmisión cultural [...] y los contenidos de suma y resta de números

naturales no son considerados importantes, ya que se enseñan poco y tienen poca importancia. Con respecto al contenido de suma con dibujos, se encontró que es un tema que tiene alguna importancia¹¹⁰.

Esta investigación reveló que existe una arraigada creencia en que las matemáticas se circunscriben a los conceptos de número y cantidad por encima de otros conceptos, lo que plantea una dificultad para la adquisición de las matemáticas formales. Esto hace pensar a los investigadores que, dada la importancia de estos contenidos en la formación de niños y niñas, habría que darles mayor relevancia en la educación inicial.

En definitiva, los análisis realizados por estos estudios ponen en evidencia que muchos de los maestros(as) en formación y adultas(os) acompañantes requieren ampliar sus conocimientos en las matemáticas y sus didácticas, para así cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente a las propuestas de intervención, implementadas por docentes de preescolar para facilitar el desarrollo del pensamiento matemático, se encuentran experiencias centradas, fundamentalmente, en el desarrollo

108 Londoño B., J.A. et lat. "‘Mientras voy a clase’: propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático de niños, niñas y jóvenes desescolarizados y pertenecientes a contextos socialmente vulnerables". (comunicación breve). Medellín. Universidad de Antioquia. 2006. Pág. 2.

109 López de Fernández, L. E. y Castro, P. "Creencias sobre el pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar y prácticas empleadas por los docentes que laboran en la ciudad de Barranquilla para facilitar este pensamiento". Universidad del Norte. 2001-2002. En Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Anexo 4.

110 Comisión de mapeo de investigaciones. *Ibidem*.

del pensamiento numérico y espacial¹¹¹. Esto diverge con lo planteado por el MEN, que propone el desarrollo de cinco pensamientos¹¹². Así, estarían quedando por fuera el métrico, variacional y aleatorio, que podrían encontrar, en las matemáticas informales, buenos cimientos para su desarrollo. Esto quedaría planteado como un reto para enfrentar desde esta propuesta.

Por otra parte, la realización y validación de un piloto de una serie de televisión educativa para el desarrollo del pensamiento matemático en niños y niñas de edad pre-escolar, resalta que “la educación matemática es una herramienta que lleva al desarrollo, no solo del individuo, sino de la sociedad”¹¹³. Esto lo sustentan en tres argumentos:

- Las investigaciones prueban la importancia de proporcionar una variedad de medios para facilitar el aprendizaje.
- En Colombia, la cobertura de la educación en infancia temprana es limitada, por lo que no todos los niños y niñas tienen acceso a la escuela, y quienes lo hacen no necesariamente cuentan con una educación en matemáticas de calidad.
- Las investigaciones reflejan que las

matemáticas contemporáneas deben propender por la enseñanza de la resolución de problemas, con énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo¹¹⁴.

Por ello, plantean que los resultados de las investigaciones sobre el pensamiento matemático informal están inclinados a mostrar la necesidad de fomentar un modelo de formación de docentes “centrado en la reflexión, el aprendizaje colaborativo y la profundización de temáticas relevantes, a la vez contextualizadas, alejándolos del esquema tradicionalista de la conferencia magistral transmisionista que no impacta al docente en su intelecto y por ende se expresa al tiempo en la práctica en el aula de clases, donde se requiere formar niños y niñas capaces de enfrentar los grandes retos del mundo actual que necesariamente implican algo tan importante y esquivo para la educación actual: “Pensar”¹¹⁵.

Esto se complementa con los resultados de algunas de las investigaciones sobre el desarrollo infantil, que fueron realizadas en contextos de pobreza y se propusieron indagar sobre las siguientes relaciones:

- El desarrollo cognitivo y social de niños menores de siete años y los contextos en

111 Comisión de mapeo de investigaciones. Op. Cit. Pág. 54.

112 Cfr. MEN-República de Colombia. Estándares básicos de competencias en matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: ¡Un reto escolar! Bogotá. 2003.

113 Orrego A., M. Realización de un piloto de una serie de televisión educativa para el desarrollo del pensamiento matemático en niños y niñas de edad preescolar. Barranquilla. Universidad del Norte. 2010.

114 Ibídem.

115 CABAS, et lat. Op. Cit. Pág. 120.

los cuales crecen. Dadas las condiciones de vulnerabilidad en las que se encuentra un gran porcentaje de niños y niñas colombianos, es importante resaltar los resultados obtenidos del análisis de correspondencias múltiples entre dimensiones del contexto familiar y logros de los niños en la situación de resolución de problemas. Se encontraron relaciones significativas entre las siguientes variables:

- Expectativas altas de los padres es la variable que más fuertemente se contrapone a los bajos logros de los niños.
- El nivel socio-económico de las familias no se relaciona con los logros de los niños. En niveles socio económicos bajos se detectan niños con altos niveles de logros y las prácticas maternas están vinculadas con los niveles de expectativas de los padres¹¹⁶.

Se encontró también un estudio orientado a revisar las características personales y familiares de niños y niñas de 4 a 17 años en riesgo psicosocial debido a la hiperactividad impulsividad y falta de atención. Este estudio señala que los problemas más frecuentes en estos casos son la desnutrición, el déficit intelectual, dificultades en la autodisciplina, creencias de fracaso y dependencia para realizar

tareas¹¹⁷. Estos problemas de comportamiento son más comunes durante la infancia, repercuten en la vida diaria y tienen gran probabilidad de persistir a lo largo de la vida. La investigación se refiere también a la posible influencia que tienen sobre el rendimiento escolar, la drogadicción y la generación de conductas delincuenciales en niños y jóvenes.

Todos estos resultados reiteran la necesidad de ampliar la cobertura de atención integral a la población infantil en situación de vulnerabilidad y garantizar su acceso temprano y permanencia en los programas. Es importante recordar los argumentos que señalan que la atención al desarrollo infantil presenta la tasa más alta de retorno de la inversión social en capital humano y, además, tiene una alta contribución a la erradicación de la pobreza¹¹⁸. Al mismo tiempo, estos elementos brindan insumos para la formulación de políticas públicas de equidad en los programas de primera infancia en diferentes instancias, particularmente a nivel municipal. Así se ofrece una educación inicial con alternativas flexibles y diversas que tengan en cuenta las condiciones contextuales de las poblaciones, con énfasis en el sector rural, minorías étnicas y desplazados.

116 Ibidem. Pág. 61

117 Ibidem. Página 65

118 Cfr. Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Atención integral: prosperidad para la primera infancia. "De cero a siempre". Bogotá. 2011. Pág. 11.

1.3.4 El Programa Ondas y la infancia

Desde los años noventa, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) inició un proceso de reflexión y práctica, dirigido a hacer de Colombia una sociedad basada en el conocimiento, y buscando que éste se convierta en un factor de desarrollo y bienestar social. Colciencias promueve la formación de un espíritu crítico y científico en las culturas infantiles y juveniles, y convoca y moviliza a los agentes regionales de Ciencia y Tecnología para favorecer la incorporación de la Ciencia y la Tecnología en los Planes de Desarrollo Económico y Social del país. Asimismo formula planes de CT+I enfatizando en la necesidad de que ésta sea parte integrante de los procesos sociales, por considerarla componente esencial para una sociedad más equitativa¹¹⁹.

Para hacer realidad este propósito, Colciencias definió una serie de programas y proyectos pedagógicos¹²⁰ realizados en asocio con diferentes Entidades como el Ministerio de Educación Nacional, el ICBF, la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, la Fundación FES, entre otras. Estas experiencias tuvieron como finalidad fomentar el interés por la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la investigación en niños y

niñas de educación básica y media de todo el país. Se realizaron a través de la lúdica, la estética, el juego y el trabajo en equipo, y se valieron de la curiosidad de niñas, niños y adolescentes al incentivar la costumbre de hacer y hacerse preguntas¹²¹.

El escenario de experiencias desarrollado en la década de los noventa fue fundamental para propiciar, en el año 2001, la creación del Programa Ondas como la estrategia principal de Colciencias para fomentar la construcción de una cultura ciudadana y democrática de CT+I en la población infantil y juvenil colombiana a partir de la IEP. Se impulsa la búsqueda de alternativas para la solución de las problemáticas sociales de su entorno, a través de la utilización de materiales, herramientas e instrumentos para la investigación. Así mismo, se busca la mejora en sus capacidades para participar en la construcción de una sociedad más equitativa y armoniosa para todos.

La implementación del programa Ondas estuvo

inserta en el marco de profundas transformaciones de las políticas públicas en Colombia relacionadas con la enseñanza de la Ciencia y la Tecnología en el país, pasando de una concepción netamente divulgativa en el ámbito escolar, a un concepto más horizontal, fundamentado en una perspectiva

119 Cfr. Colciencias. Política Nacional de Formación Inicial del Recurso Humano para la CTI. Versión para discusión. Bogotá 2006. Pág. 4.

120 Cuclí-Cuclí, creación de Clubes de Ciencia, impulso anual de Ferias de Ciencia, Red de Museos Interactivos, Proyecto Pléyade, Proyecto Cuclí-Cuclí-Pléyade.

121 Colciencias. Política Nacional de Formación Inicial del Recurso Humano para la CTI. Ibídem, pág. 5.

*de apropiación social del conocimiento, a través de la práctica y el empoderamiento de nuevos investigadores, tomando como eje del programa a niños, niñas y jóvenes, acompañados, en cada investigación, de un grupo de adultas(os), expertos y miembros de sus propias comunidades*¹²².

Actualmente, el Programa Ondas es el primer eslabón en la escalera de formación¹²³ del talento humano en CT+I. Le siguen, en su orden, la formación de semilleros de investigación, jóvenes investigadores, magister, doctores y post-doctores.

La Reconstrucción Colectiva¹²⁴ y el diseño de políticas públicas de Ondas se realizaron entre los años 2006 y 2008 como “un proceso de reestructuración metodológica, organizativa y conceptual”¹²⁵. Durante esta fase se repensaron las formas de operación, el lugar de la investigación, los materiales y los procesos de apoyo para su implementación. Además se redefinieron las líneas de acción del programa y se planteó la necesidad de la evaluación¹²⁶.

Así, en el 2006, Ondas pasó de ser un programa de popularización de la CT+I a desarrollar

una Política de Formación Inicial del Recurso Humano en CT+I, El objetivo general del cambio fue “contribuir a la formación de una cultura ciudadana de la ciencia, la tecnología y la innovación en la población infantil y juvenil de Colombia, para que el país construya su democracia abierta a la sociedad del conocimiento”¹²⁷. Con ello se reconoce que la fuente principal de riqueza de un país se deriva de la formación del capital humano, que debe iniciarse desde la educación básica. Sin embargo, ese concepto está replanteándose gracias a estudios sobre infancia, que plantean que el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje tienen sus mayores logros en el período de la primera infancia.

A partir del 2008, el énfasis de la construcción colectiva se orientó a la apropiación de la propuesta de la IEP por parte de los actores regionales. Además, se señaló su aporte a la generación de espacios en que grupos infantiles y juveniles comunican y argumentan sus hallazgos, procesos y aprendizajes a su comunidad y a sectores más amplios de la población. Todo el esfuerzo de la Reconstrucción se centró en lograr un Programa pensado colectivamente

122 Colciencias-Programa Ondas. Actores Ondas producen saber y conocimiento. Lineamientos de sistematización de la investigación como estrategia pedagógica. Bogotá. 2012. Pág. 13.

123 Colciencias-Programa Ondas. Manual de apoyo a la gestión y a la construcción del Programa Ondas. Línea de acción política. Línea de acción pedagógica. Línea de acción de internacionalización. Bogotá. 2011. Pág. 18.

124 La Reconstrucción Colectiva “es la historia del Programa Ondas haciendo énfasis en el desarrollo del período (...) entre los años 2006 y 2008.” Colciencias-Programa Ondas. Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. Pág. 9. Documento online.

125 Colciencias. 10 años del Programa Ondas. Ibídem. Págs. 22-58.

126 Ibídem.

127 Colciencias. “Política Nacional de Formación Inicial del Recurso Humano para Ciencia, Tecnología e Innovación”. Bogotá. 2006. Pág. 18. Citado en: Colciencias. 10 años del Programa Ondas. Ibídem. Pág. 68.

y reestructurado a partir de las tensiones y acumulados identificados durante el diagnóstico y los resultados de las evaluaciones realizadas. En fin, la Reconstrucción se quiso posicionar como una experiencia que va desde la periferia hacia el centro.

El Programa Ondas ha acumulado experiencias de formación con maestros(as), niños, niñas y jóvenes en edad escolar. Al vincular la IEP a los procesos formativos de Atención Integral a la Primera Infancia, se le brindaría valor agregado para que, desde los primeros años, se incentive un trabajo sistemático que promueva el desarrollo del espíritu y el pensamiento crítico y científico. Para ello, se propiciarían cotidianamente espacios educativos de búsqueda, indagación y comprensión de situaciones y fenómenos que sean del interés de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza, niños y niñas.

Desde hace once años, Ondas ha consolidado alianzas entre las instancias nacional y departamental en las 32 entidades territoriales y el Distrito Capital, a través de una movilización social¹²⁸ que ha afianzado capacidades administrativas y de gestión intersectorial en las regiones. Es precisamente esta organización la que la AIPI puede aprovechar a nivel local. Al mismo tiempo, puede contar con el concurso de

diversos actores y entidades comprometidas con un trabajo intersectorial coordinado y contribuir con el desarrollo pleno y oportuno de la niñez y sus familias. Es factible promover esto mismo en las instancias regional y nacional, para la garantía de los derechos humanos de todos los niños, niñas y jóvenes.

La garantía de los derechos en los Centros de Atención Integral a la Primera Infancia se entiende de acuerdo con las características de los usuarios, los entornos familiar, comunitario e institucional, de acuerdo con las opciones de intervención o mediación que realicen las instituciones encargadas de ello, siguiendo el marco global establecido por el MEN y el ICBF¹²⁹. En este sentido, el Programa Ondas favorecería este ejercicio gracias a la experiencia desarrollada al apoyar la construcción y ejecución de investigaciones relacionada con la línea temática de Bienestar Infantil y Juvenil¹³⁰.

Así, la experiencia de Ondas para favorecer, en niños y niñas, el ejercicio de participación, divulgación y exigibilidad de los derechos humanos desde temprana edad¹³¹, es otro aporte que beneficiaría la AIPI. Impulsaría una cultura ciudadana y democrática que estimule a la niñez a interactuar en su entorno como

128 Cfr. Colciencias-Programa Ondas. Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos Pedagógicos del Programa Ondas. 2007. Pág. 105.

129 Cfr. MEN-ICBF. Guía operativa No. 35. Op. Cit.

130 Ibídem. Págs. 153-154. Véase también: Colciencias-Programa Ondas-Fundación FES-ICBF, Nacho Derecho y Luna. En la onda de nuestros derechos. Bogotá. 2011.

131 Ecro, R. El trabajo grupal, cuando pensar es hacer. Buenos Aires. Lugar Editorial. 2004. Citado en: Colciencias-Programa Ondas. Informe de Reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsqueda de la Investigación como estrategia pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. 2009.

sujetos activos de una colectividad y a participar en la construcción de un mundo social, natural y cultural de manera autónoma, armónica y solidaria.

En definitiva, la AIPI se concibe como una oportunidad para que Colciencias contribuya a cerrar la brecha existente en el país en la relación ciencia-culturas. Desde la nueva definición de apropiación social en el 2010, esta relación está llamada a consultar las realidades y necesidades de las comunidades y a favorecer los consensos sociales y la apropiación crítica del conocimiento científico y tecnológico.

Mirado desde esta óptica, con la política de ampliación del Programa Ondas a la primera infancia, Colciencias llena un vacío en la escala de formación permanente del recurso humano para la CT+I, ya que, en Ondas,

el proceso de conformación del grupo es el primer ejercicio de aprendizaje colaborativo y de negociación cultural desde donde se construye el germen de los otros aprendizajes que tienen lugar durante la trayectoria de la investigación como estrategia pedagógica (situado, contextualizado, problematizador y por indagación crítica). Desde él, además, se propicia una práctica formativa, situada, significativa y propositiva en su cultura¹³².

Este fundamento de la IEP es ahora incorporado en la formación de las(os) adultas(os) acompañantes

de crianza. De esta forma, se estaría aportando, en este grupo, la generación de una dinámica sistematizadora, basada en la construcción de conocimiento social.

Al mismo tiempo, la experiencia de vincular la IEP a la primera infancia, a través de la formación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza, podría proyectarse, a mediano plazo, como aporte a la calidad de los programas de formación (universitarios en pregrado y de Escuelas Normales Superiores en los ciclos complementarios). El ejercicio pedagógico se fortalecería al incorporar una reflexión que permita dimensionar el impacto de la teoría en la práctica, y viceversa. Ondas, en el proceso de formación de maestras(os), incentiva procesos de autoformación y formación colaborativa, en donde “se aprende a investigar investigando”¹³³.

De esa forma, Colciencias elabora y aporta tres de sus acumulados a la AIPI: los resultados de las investigaciones sobre la primera infancia, la estrategia de formación de maestros(as) y la propuesta de sistematización de la IEP del Programa Ondas como el primer eslabón en la formación del recurso humano.

Si se conjugan los anteriores elementos: la infancia en Colciencias, la investigación en infancia en el país y la iniciativa presidencial “De Cero a Siempre” - que entre sus líneas de acción incluye

132 Colciencias-Programa Ondas. Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas-módulo integrado. “El Lugar de maestros y maestras en Ondas”. Bogotá, DC. Colciencias-Programa Ondas-Unesco-Fundación FES Social. Pág. 55.

133 Comisión intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia – Estrategia nacional De Cero a Siempre. “Fundamentos técnicos de de la estrategia de atención integral a la primera infancia. Documento base para la discusión de lineamientos”. Bogotá. s/fecha. Pág. 26.

“innovación y la generación de conocimiento”¹³⁴

- se pondría de manifiesto uno de los retos que la primera infancia le plantearía a Colciencias, encaminado al cumplimiento de su compromiso misional con el país, enmarcado en la pluralidad del ejercicio de una cultura ciudadana y democrática en CT+I desde temprana edad soportando su ejercicio en las investigaciones realizadas y los hallazgos de los estudios de diversas disciplinas sobre la niñez.

Pero todo ello está supeditado a una atención integral que permita construir la relación dialéctica entre biogénesis y epigénesis¹³⁵. es necesario un desarrollo de la infancia que conjugue todos los aspectos relacionados entre sí, como son: el cuidado en las relaciones afectuosas y en la interacción con el entorno cercano; una alimentación balanceada y niveles adecuados de nutrición; la protección orientada a la garantía y a la restitución de los derechos y, por último pero no menos importante, una educación inicial que privilegie la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico de la niñez.

Todos estos aspectos abren un campo propicio para la investigación, que no debe dejar de tener en cuenta la sistematización de las prácticas cotidianas de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.

1.3.5 Problematicación

Como se presentó en los antecedentes de esta propuesta, la legislación vigente en Colombia generó un cambio de paradigma frente a la concepción de niños y niñas. Estos pasaron de ser considerados “objetos de derechos”, a ser asumidos como “sujetos de derechos”, con plenas garantías y con capacidad para el ejercicio de los mismos desde la primera infancia. Para mediar positivamente en este tránsito, el Sistema Nacional de Bienestar Familiar se fortaleció y se implementaron programas que involucraran a las familias, comunidades, instituciones y actores especializados. Desde esta nueva mirada se reconoce que niños y niñas:

- Nacen con las capacidades para establecer relaciones sociales y con el mundo físico y natural que les rodea.
- Pueden caminar, coordinar los movimientos del cuerpo y producir lenguaje, entre otras conductas que satisfacen sus necesidades respondiendo a las demandas del contexto.
- Se relacionan con el entorno al proponer, resolver y actuar en las distintas situaciones de su vida cotidiana.
- Su desarrollo no es fragmentario. Entenderlos supone establecer el concepto que se tiene de ellos desde la mutua interacción de sus

134 Maturana, H. La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona. Anthropos. 1996.

135 MEN-ICBF. Guía operativa No. 35. Op. Cit. Pág. 14.

procesos emocionales, cognitivos, afectivos, comunicativos o motrices en la medida en que unos no se pueden suceder sin los otros¹³⁶.

La concepción de Ondas, desde la IEP, complementa esta postura ya que

reconoce el uso de ésta para desarrollar el espíritu científico en las niñas, los niños y los jóvenes y los adultos que los acompañan. En ese reconocimiento, hace presente que lo que acontece con estos actores, es la iniciación a la investigación, como parte de una dinámica pedagógica, que recupera los interrogantes del mundo infantil y juvenil, las convierte en preguntas y problemas de investigación, y para responderlos diseña y recorre unas trayectorias de indagación. Este proceso genera las condiciones para construir una cultura ciudadana en CT+I, desde la más tierna edad¹³⁷.

Las anteriores concepciones, y otras desarrolladas en las investigaciones financiadas por Colciencias y reseñadas en páginas anteriores, nos llevan a asumir un concepto de niñez que adopte los enfoques que promueven el entender a niños y niñas como sujetos de derecho y protagonistas¹³⁸ activos de su propio desarrollo. Así entran en interacción permanente con su entorno

y participan en la construcción de una cultura ciudadana y democrática que enfatiza en la CT+I desde la más tierna infancia.

Es por esto que las(os) adultas(os) acompañantes de crianza necesitan entender qué pasa a su alrededor, ya que los infantes tienen un impulso de comprensión de la novedad: exploran, tocan, huelen, mueven, preguntan, prueban, miran, experimentan, etc. A través de estas actividades obtienen la información necesaria para satisfacer su curiosidad, esto es lo que hacen cuando juegan, recolectan y consultan en diferentes fuentes para entender y aprender del mundo que los rodea¹³⁹.

En paralelo con lo anterior, se reconoce también que la niñez es la etapa de la vida de mayor vulnerabilidad y, por lo tanto, de mayor dependencia de otros.

Existe una relación evolutiva entre la inmadurez prolongada y la flexibilidad cognitiva; los seres humanos, cambiamos los costos de la inmadurez por los beneficios del aprendizaje. Los seres humanos somos la especie más cognitivamente flexible, capaz de hacer frente a los más variados ambientes, pero al mismo tiempo, nuestros hijos e hijas, son los más dependientes e inmaduros. Ninguna criatura depende más tiempo de otras para su propia existencia que un bebé humano, y

136 Colciencias-Programa Ondas. Niños, niñas y jóvenes investigan. Op. Cit. Pág. 55.

137 Programa “Buen Comienzo”. Municipio de Medellín. También el programa presidencial colombiano, “Atención integral: prosperidad para la primera infancia. De cero a siempre.”

138 Cfr. Gopnik, Alison, Meltzoff, Andrew N., Kuhl, Patricia. The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn. Capítulo 5. U.S.A. Harper Collins e-books. 2001.

139 Gopnik, A. et al. Op. Cit. Pág. 156.

*ninguna criatura carga con esa dependencia por tanto tiempo y tan fácilmente como un adulto humano*¹⁴⁰.

Vemos, entonces, que el papel de la familia es plural, pues tiene que ver tanto en el cuidado familiar¹⁴¹, dadas las características de los menores de seis años (“vulnerabilidad en su crecimiento, dependencia en la atención de sus necesidades, plasticidad en su desarrollo, formación de sus primeras relaciones”)¹⁴²; como con la educación familiar. Estos dos aspectos conforman lo que se ha denominado atención integral familiar¹⁴³, donde la familia se considera insustituible por su aporte afectivo en todos estos aspectos. “El rol de la familia en el proceso educativo es de trascendental importancia: ésta representa el núcleo básico que garantiza el desarrollo del niño y su interrelación con la sociedad. La familia es el modelo natural más perfecto para la atención integral”¹⁴⁴.

Sin embargo, aunque insustituible, la atención integral familiar no es suficiente. Los aportes del saber científico complementan la labor familiar; la expanden y enriquecen con orientación especializada. Hay consenso en que la educación inicial, elemento fundamental de la Atención

Integral, es una acción intencionada, sistemática y ampliada, que complementa la acción familiar; dada la diversidad de recursos y educación que poseen las familias, sobre todo aquellas que se encuentran en condiciones sociales de vulnerabilidad. Por ello, en la AIPI debe haber un aporte complementario de profesionales, que disminuya los efectos sociales de inequidad. Este enfoque de complementariedad se evidencia en la intención de la mayoría de los programas oficiales en los países latinoamericanos.

El análisis realizado a la cobertura de los programas de atención integral permite entrever diferencias relevantes en el servicio que prestan según las edades. Brindan “mayor cobertura al nivel de 6 y 5 años, bajos valores en 3 y 4, y una reducción significativa en el grupo de 0 a 2”¹⁴⁵. Se infiere de esto que se ha valorizado en mayor medida las funciones de aprestamiento para el ciclo primario, lo cual dificulta la definición conceptual de la especificidad propia de la Educación Inicial. Por eso, esta propuesta coloca el foco en la formación y desarrollo del espíritu crítico y científico en niños y niñas en la perspectiva de una persona adulta que cumple funciones como acompañante de crianza de los 0 a los 6 años.

140 Gopnik, A. et al. Op. Cit. Pág. 156. 140

141 “Relacionado con todas las acciones cotidianas que realiza para preservar la vida y el crecimiento sano de la niñez”. En Peralta E., V. y Fujimoto G., G. La atención integral de la primera infancia en América Latina. Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago de Chile. 1998. OEA. Pág. 19.

141 Ibídem.

143 “Se refiere al conjunto de acciones integrales que en la cotidianidad ejecuta la familia, en función al crecimiento, desarrollo y formación adecuada de niños y niñas”. En: Ibídem. Pág. 20

144 Ibídem. Pág. 19.

145 Ibídem. Pág. 108.

En un contexto de complementariedad a los programas de AIPI, se deben favorecer y acompañar, en bebés, niños y niñas, la expresión de la curiosidad, sus interrogantes, asombros y el deseo de explorar su mundo para conocer y comprender su entorno. Por ello, este programa se orienta a examinar la manera cómo se orienta a los niños y niñas en el desarrollo de habilidades y capacidades de indagación, a través del fomento de la observación, manipulación, diseño y realización de experimentos. Así mismo, la argumentación, detección de patrones, registro escrito y la comunicación desde muy temprana edad. También se debe considerar el desarrollo de habilidades de comunicación, razonamiento y argumentación y brindar a los niños y niñas diferentes espacios para que presenten sus ideas y las confronten con las de los demás¹⁴⁶.

Entendemos, pues, el lugar de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza como un espacio intencionado y protagónico, que atiende los avances de la neurociencia y las teorías del desarrollo infantil. Buscamos formar adultos que desarrollen estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas, que posean habilidades personales y profesionales para la comprensión y el acercamiento a teorías que recreen prácticas adecuadas con la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y

científico. Habría que reflexionar, entonces, sobre los programas ya existentes.

En este sentido, se han identificado problemas en la calidad de los programas implementados, como lo señala un análisis de la Educación Inicial en América Latina: “si fuera posible aplicar normas de calidad [...] en forma sistemática, para examinar los programas grandes de educación inicial que actualmente funcionan en la región, creo que la conclusión general, y con excepciones notables, sería que los programas son de baja calidad”¹⁴⁷. De ahí la importancia de avanzar en materia de formación del recurso humano especializado para el sector, sin dejar de reconocer que, paulatinamente, la formación de estos actores, se ha ido tecnificando y profesionalizando.

De la misma forma, se puede afirmar que se está reduciendo la distancia entre la investigación que se desarrolla en las universidades y los programas que se realizan en los centros de intervención social. Los eventos masivos y las experiencias han dinamizado los procesos de formación de los agentes educativos de educación inicial en los países de América Latina. La participación en investigaciones, procesos de evaluación de la educación inicial y estudios que aportan al conocimiento sobre niños y niñas ha influido en los programas de manera permanente y sistemática¹⁴⁸. Sin embargo, los

146 Programa “Buen Comienzo”, Centro Infantil de Calidad Mamá Chila. Comfenalco. Antioquia. 2011

147 Myers, R. “Panorama general de la Educación Inicial y Preescolar en América Latina”. Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural. México, 1996. Pág. 12. Citado en Peralta E., V. y Fujimoto G., G. Op. Cit. Pág. 45.

148 Peralta E., V. y Fujimoto G. La Atención Integral a la Primera Infancia en América Latina: Ejes centrales y los Desafíos para el Siglo XXI. Washington, D.C. OEA. 1998. Pág. 107.

esfuerzos realizados todavía no alcanzan a lograr niveles adecuados en calidad y cobertura de los programas dedicados a la formación de formadores, padres, madres, cuidadores y a la población infantil.

Los desarrollos y el acumulado de la IEP del programa Ondas serían un aporte significativo de Colciencias a la Atención Integral a la Primera Infancia en el país, porque con ella se busca llevar al adulto a “aprender a investigar investigando, como ejercicio de autoformación, [...] y formación integrada [en grupos con otras(os) maestras(os), con lo que], se busca la reflexión sobre la práctica para volver a ella y transformarla”¹⁴⁹. Colciencias también contribuiría con la producción de conocimiento social en el desarrollo y aprendizaje en la primera infancia. La apropiación social conocimiento es otro aporte del adulto acompañante ante su comunidad, con la vinculación, bien sea virtual o presencial, en redes temáticas y territoriales.

2. Propuesta metodológica de la estrategia de formación colaborativa, autoformación, apropiación social, y producción de saber y conocimiento de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en la primera infancia

Para la ampliación del Programa Ondas a la primera infancia se ha definido adecuar la propuesta metodológica de la estrategia de formación de maestros y maestras Ondas, a la formación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en entornos institucionales, a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica aplicada al campo de la primera infancia.

Para su implementación, se parte de la concepción que tienen la institución formadora y las(os) adultas(os) acompañantes de crianza sobre el desarrollo infantil, así como de los aspectos principales que determinan su propuesta de formación. A la vez, a través de ellos hacen visible cómo se desarrolla la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación, y cómo ello contribuye a la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia. De esta manera, se conceptualiza

¹⁴⁹ Colciencias-Programa Ondas. Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas – módulo integrado. “La investigación como estrategia pedagógica”. Bogotá, DC. Colciencias - Programa Ondas - Unesco-Fundación FES. Pág. 103

su propuesta formativa y de mediación del proceso educativo de niños y niñas de 0 a 6 años.

Dada la diversidad de perfiles que abarca el término agentes educativos del MEN¹⁵⁰, esta estrategia de formación hace explícito el concepto de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza. Este hace referencia a todas aquellas personas profesionales vinculadas a la atención integral institucionalizada: educadores, psicólogos, nutricionistas, trabajadores sociales, médicos pediatras, fonoaudiólogos, artistas, entre otros. Profesionales de los sectores: protección, nutrición, salud o educación, que tengan la responsabilidad de hacer que las interacciones en relación con el cuidado, el acompañamiento y la formación que brindan a niños y niñas, tenga intencionalidad educativa.

2.1 Propósitos

2.1.1 Propósito general

Formar a las(os) adultas(os) acompañantes de crianza para que reflexionen, sistematicen y comuniquen sus prácticas educativas mediadoras del proceso educativo del niño y la niña de 0 a 6 años. Y que, a través de esto, orienten la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en niños y niñas, y se

formen a sí mismas(os) en el arte de sistematizar sus prácticas educativas en la perspectiva de IEP.

2.1.2 Propósitos específicos

- a. • Potenciar en las(os) adultas(os) acompañantes de crianza sus capacidades de autoformación, formación colaborativa, producción y apropiación del saber y conocimiento, a partir de sus propios intereses y preguntas.
- b. • Fomentar una actitud científica e investigativa, para que las(os) adultas(os) acompañantes de crianza se apropien de la sistematización en el marco de la IEP y contribuyan a consolidar una cultura ciudadana y democrática en CT+I desde la primera infancia.
- c. • Favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas (pensamiento lógico inductivo y deductivo, resolución de problemas, entre otros), comunicativas (orales, escriturales, argumentativas, propositivas y virtuales) y habilidades sociales (trabajo de equipo, solidaridad, cooperación, manejo de conflictos), así como de habilidades para la indagación propia y de niños y niñas (formular preguntas, observar, escuchar, registrar y concluir)¹⁵¹.

150 Se incluyen en esta categorización a madres, padres, madres comunitarias, cuidadores, jardineras, ludotecarias, profesionales de las áreas educativa, social y de salud. Cfr. MEN. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento No.10. Bogotá, DC. 2009. Pág. 12.

151 Cfr. Niñas, niños y jóvenes investigan. Op. Cit. Pág. 77.

- d. • Incentivar en ellas(os) la comprensión de la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en niños y niñas de 0 a 6 años. Resignificar y redimensionar sus prácticas educativas mediadoras del proceso educativo del niño y la niña de ese grupo etario.
- e. • Fomentar la organización de grupos de sistematización, de líneas temáticas, de redes y comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento y transformación¹⁵², que permitan el diálogo de saberes de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en su quehacer como sistematizadores de sus prácticas, fortaleciendo su formación y la producción colaborativa de conocimiento y su comunicación.
- f. • Proporcionar herramientas y animar procesos de sistematización desde la perspectiva de la IEP para que los acompañantes de crianza se constituyan en productores de saber y conocimiento sobre sus prácticas mediadoras del proceso educativo del niño y la niña.
- g. • Implementar y reelaborar las prácticas educativas mediadoras del proceso educativo de las(os) adultas(os) acompañantes, de manera que puedan realizar transformaciones en las mismas.

A partir de lo anterior, se busca que las(os) adultas(os) acompañantes de crianza aporten, desde su experiencia, a la formulación de políticas públicas en CT+I dirigidas a la primera infancia.

2.2 A quiénes se dirige la propuesta

En Colombia se ha trabajado por una política educativa para la primera infancia atendiendo los estudios provenientes de las diversas disciplinas que demuestran que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo. Como se ha señalado en los Lineamientos correspondientes a la ampliación del Programa Ondas a la primera infancia, existen diferentes teorías sobre cómo y cuándo se desarrolla el cerebro, y todas coinciden en que sucede durante los seis primeros años de vida, con énfasis y matices particulares según los procesos y edades.

Este proceso depende no sólo de los elementos genéticos y de herencia, sino también del entorno en el que el niño crece, de su nutrición y salud; de la protección que recibe y las interacciones humanas que despliega. Igualmente, en los primeros años de vida se desarrollan las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar, y según como sea este primer proceso, afectará el desarrollo futuro. Se hace entonces necesaria una atención y educación de buena

¹⁵² Cfr. Programa Ondas. "Las comunidades de aprendizaje, prácticas, conocimiento, saber, transformación apoyadas en las nuevas tecnologías de la información comunicación". En: Colciencias-Programa Ondas. Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas. Bogotá. 2012. Págs. 235-296.

calidad en este ciclo vital, para que niños y niñas se desenvuelvan apropiadamente, en especial si lo que se está buscando es que se formen y desarrollen un pensamiento y un espíritu crítico y científico desde esa temprana edad.

Asimismo, la atención, cuidado y educación de la primera infancia es concebida como una estrategia efectiva para reducir la inequidad social, ya que contribuye a disminuir las desventajas de los niños que viven en situaciones de pobreza. Los aprendizajes significativos que se den en los primeros años favorecen el desarrollo humano sostenible, el logro de la paz y el progreso de las naciones.

Así pues, se hace necesario que las personas que tienen contacto permanente con los niños y niñas de la primera infancia, y que satisfacen sus necesidades básicas en la cotidianidad, sean personas que posean o desarrollen un perfil adecuado, pues se consideran agentes educativos y median los aprendizajes de la población infantil. Entre estos agentes educativos se cuentan los diferentes profesionales de la salud, los integrantes de la comunidad que circunda a los niños y niñas (madres, padres, familiares cercanos, vecinos) y las personas cuidadoras y docentes que les atienden en espacios formativos.

Esta nueva concepción amplía la postura que consideraba a docentes y madres y padres de familia como únicos formadores. Aunque el espectro de agente educador es muy amplio, este documento sólo centrará su atención en aquellas personas que cumplen dichas funciones en el ámbito comunitario (Unidades Pedagógicas de Apoyo – UPA)¹⁵³ o institucional¹⁵⁴. A ellos denominamos, en esta propuesta, las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.

En ese sentido, se toman algunas caracterizaciones básicas señaladas por el Ministerio de Educación Nacional para estos procesos y se desarrollan según las particularidades de la Investigación como Estrategia Pedagógica.

2.2.1 Algunas capacidades, habilidades y competencias personales y profesionales necesarias en la Atención Integral de la Primera Infancia

A partir de los enfoques planteados en el Documento 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, del MEN¹⁵⁵, podemos identificar algunos elementos importantes para la formación y autoformación de las las(os) adultas(os) acompañantes de crianza:

153 La finalidad de cada UPA es la atención dirigida a las niñas y niños atendidos en Hogares Comunitarios del ICBF en zonas urbanas. Complementan los servicios de cuidado y nutrición con un componente educativo. Se brinda, además, a las madres comunitarias responsables de los Hogares, una formación para garantizar un entorno saludable y adecuado que promueva aprendizajes tempranos de calidad necesarios para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Información de: "Unidades Pedagógicas de Apoyo". Comfamiliar La Dorada. Texto online.

154 Esta modalidad es administrada por prestadores del servicio de reconocida trayectoria e idoneidad como Cajas de Compensación Familiar o jardines infantiles, utilizando su capacidad instalada o generando nueva capacidad, para brindar el servicio de Atención Integral (cuidado, nutrición, salud y educación inicial).

155 Cfr. MEN-República de Colombia. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento 10. Bogotá. 2009.

- a. Nuevas maneras de comprender la educación inicial
 - Comprender la educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad que facilitan el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias.
 - Reconocer como principios básicos de la educación inicial la inclusión, equidad, solidaridad e integralidad.
 - Es importante el manejo de experiencias reorganizadoras que sintetizan y sistematizan elementos de procesos previos y conducen a fortalecer procesos futuros
 - Generar espacios significativos: crear ambientes de aprendizaje estructurados que generen múltiples experiencias y favorezcan la construcción de nuevos conocimientos. Un espacio educativo significativo se debe entender como todo evento, actividad, tarea o práctica que brinde la oportunidad de aprender, conocer, sentir y pensar.
- b. Características y cualidades pedagógicas de los agentes educadores
 - Observar de manera intencionada: herramienta natural que no significa solamente captar, sino mirar con un propósito y formular preguntas, reconociendo los cambios y progresos en las acciones cotidianas.
- Acompañar, proponer tareas que induzcan a la reflexión, orientar, hacer seguimiento a las actividades, proponer situaciones, retos o tareas que demanden soluciones y generen conflictos que niños y niñas deban resolver.
- Reconocimiento de quien es el niño o la niña: reconocer las nuevas exigencias que se plantean en el momento actual; escuchar, analizar e incorporar la experiencia personal.
- c. Características de la persona que se dedica a la primera infancia
 - Alegre, optimista y persistente.
 - Cree en sí misma, desea dar.
 - Está dispuesta a ver lo mejor en los demás, es colaborativa.
 - Puede ver oportunidades dondequiera, es proactiva.
 - Se enfoca en las soluciones a los problemas.
 - Responsabilidad por su vida cotidiana.

2.2.2 Perfiles de las las(os) adultas(os) acompañantes de crianza (agentes educativos para la primera infancia)

La Guía 35 de mayo del 2010¹⁵⁶ ofrece una propuesta de perfiles para los diferentes agentes educativos. De allí hemos extraído los tres que

¹⁵⁶ MEN-República de Colombia. Guía 35: Orientaciones operativas para la prestación del servicio inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia. Segunda edición. Bogotá. 2010.

hacen referencia a docentes y las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en los espacios institucionales o comunitarios, quienes tendrían las características de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza. Con ellas(os) buscamos trabajar, desde la especificidad de la propuesta de sistematización en perspectiva de la IEP, los procesos y los espacios pedagógicos en los cuales se construye pensamiento y espíritu crítico y científico, desde su apuesta institucional y procedimental.

CARGOS Y PERFILES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS (las(os) adultas(os) acompañantes de crianza)			
CARGO	MODALIDAD EN LA QUE APLICA	PERFIL ESTABLECIDO	HOMOLOGACIÓN
Coordinador Pedagógico	Familiar, comunitarios e institucional	<p>Formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la educación, sociales o de salud con formación en pedagogía. • Estudios adicionales (mínimo 100 horas) en actividades relacionadas con primera infancia y la comunidad. <p>Experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos años, mínimo, en cargos directivos en centros educativos o actividades relacionadas con la primera infancia. • Procesos de formación a padres y agentes educativos demostrados con certificaciones. 	<p>Formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia mínima de un año en cargos directivos en centros educativos o actividades relacionadas con la infancia. • Procesos de formación a padres u otros agentes educativos demostrados con certificaciones. <p>Experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboral y/o práctica universitaria relacionada con procesos de formación a padres y agentes educativos mimo de un año.
Docente	Familiar, comunitario institucional	<p>Formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalista superior o profesional en ciencias de la educación, ciencias sociales o de la salud con formación pedagógica. • Estudios adicionales en expresión artística, literaria, recreación y demás lenguajes expresivos afines al desarrollo infantil (mínimo 50 horas certificadas). <p>Experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directa, de mínimo un año, (incluye práctica profesional) con niños y niñas de 5 años o menores en atención educativa, en comunidades, instituciones educativas o en jardines infantiles. 	<p>Formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de 5° semestre en adelante de psicología, ciencias de la educación relacionadas con primaria infancia (educación inicial, educación infantil, preescolar, psicopedagogía). • Técnicos o tecnólogos de carreras de ciencias de la educación relacionadas con la primera infancia. <p>Experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboral, de mínimo 6 meses, directa con niños y niñas en atención educativa, en comunidades, instituciones educativas o jardines infantiles. • Experiencia en prácticas universitarias certificadas de mínimo un año.
Auxiliar de cuidado y pedagógico	Familiar: Auxiliar de cuidado /Institucional: Auxiliar pedagógico	<p>Formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bachiller, líder de la comunidad. <p>Experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 meses en trabajo comunitario y de primera infancia 	

Fuente: Apartes de la Tabla 1. Homologación de perfiles.

Es a este conjunto de adultas(os) acompañantes de crianza a quienes está dirigida esta ampliación del Programa Ondas a la primera infancia. A ellos, a partir de su participación en los procesos de sistematización en perspectiva de la IEP, los estamos invitando a contribuir intencionadamente a la formación de una nueva generación de ciudadanas y ciudadanos mejor equipados para desarrollarse en el siglo XXI.

2.3 Temas de formación

2.3.1 Los contenidos metodológicos

La estrategia de formación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza, y la adecuación de la IEP a este grupo, contiene temas de formación conceptuales y metodológicos que se elaboran a partir del reconocimiento del aspecto central de la concepción institucional, y se constituyen en los ejes de sistematización desde los cuales la propuesta desarrolla la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación. Ello contribuye a la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia. Los contenidos metodológicos son:

- Lineamientos de la estrategia de formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico desde la primera infancia.
- Concepciones sobre la primera infancia y el desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en ella

- La Investigación como Estrategia Pedagógica aplicada a la primera infancia.
- La pregunta a través del desarrollo de la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación.
- La sistematización. La producción de saber y conocimiento en las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.

2.3.2 Los contenidos temáticos

Los contenidos temáticos son los primeros insumos que ayudan a formular las preguntas para, luego, plantear los problemas de investigación. Se definen a través del conocimiento de:

- La concepción institucional y la priorización de los énfasis de atención integral que brindan a niñas y niños.
- La caracterización de la infancia y la identificación de los momentos de desarrollo y aprendizaje de la niñez en un contexto cultural dado.
- Las mediaciones pedagógicas y didácticas pertinentes y contextualizadas con la concepción institucional priorizada.
- La producción de textos escritos, compartiendo con los otros en discusiones e intercambios con la comunidad, y en redes presenciales y virtuales.

2.4 Ámbitos de formación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza

El Programa Ondas propicia espacios de formación y visibilidad del saber y el conocimiento, pues con ello propone que estos actores y otras(os) adultas(os) —maestros(as), pero también estudiantes y comunidades— asuman una nueva condición; es decir, dejen de ser portadores de prácticas y de saberes diseñados por otros y se conviertan en productores de saber. Se entiende por producción de saber el camino por el cual los sujetos de la acción se empoderan y logran no sólo saber sobre su práctica, sino entrar con un saber propio en las comunidades de acción y pensamiento para disputar la manera como éste se produce y se difunde.¹⁵⁷

La Investigación como Estrategia Pedagógica es el eje fundamental para el desarrollo de esta propuesta, y para abordar el proceso de formación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza de una manera rigurosa y sistemática se desarrollan los cuatro ámbitos de formación del Programa Ondas, a saber:

- la autoformación,
- la formación colaborativa,
- la producción de saber y conocimiento,
- la apropiación social del mismo.

Para lograr que la formación de la(el) adulta(o) acompañante de crianza, en perspectiva de la IEP, fomente una cultura ciudadana y democrática en CT+I que indague sobre la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia, se orienta a recrear y fomentar las relaciones que establece esa(e) adulta(o) en formación, tanto consigo misma(o) como con el otro(a) y con el mundo, lo que la(o) declara como sujeto en permanente situación de aprendizaje.

De manera gráfica, se detallan a continuación las modalidades, relaciones y espacios de formación señalados:¹⁵⁸

Estos desarrollos tomarán como eje la propuesta de las instituciones participantes sobre la concepción de infancia, y estarán mediados por la sistematización en perspectiva de IEP. También, a medida que van surgiendo, en el ejercicio de “aprender a sistematizar sistematizando”, incentivarán la reflexión de las prácticas para su transformación y consolidación, con la intención de que cada una de las personas implicadas se conviertan en productores de saber, como lo promueve el Programa Ondas.

157 MEN-República de Colombia. Anexo 12: Orientaciones operativas para la prestación del servicio de educación inicial en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia. Bogotá. 2010.

158 “Cfr. Martínez B., et lat. El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. Bogotá. Expedición Pedagógica Nacional. 2002.” Citado en: Colciencias-Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras... Ibídem. Loc. Cit.

Ámbitos	Relaciones	Espacios (presenciales o Virtuales)
Autoformación	Consigno misma (o)	Autofirmación Formación integrada o colaborativa
Formación integrada (Aprendizaje Colaborativo)	Con otras(os)	Producción de saber y conocimiento
	Con el mundo	Apropiación social del conocimiento

2.4.1 La autoformación

En este primer ámbito de formación se plantea fortalecer un proceso tanto autónomo - centrado en la reflexión consigo mismo - como colectivo - orientado a la interacción con los otros(os) y con el mundo - . De esta forma se potencian las capacidades propias, partiendo del interés, compromiso y apasionamiento por el trabajo educativo, de acompañamiento y sistematización en la perspectiva de IEP.

2.4.2 La formación colaborativa (formación integrada)

La formación integrada [entre] asesor(a)-grupo de investigación [de adultas(os) acompañantes de crianza] es al mismo tiempo una forma de docencia y de [sistematización en la perspectiva de IEP], y aunque su carácter es eminentemente colectivo, hace posible el trabajo individual.¹⁵⁹

En Ondas, la formación integrada es entendida como un proceso de aprendizaje colaborativo, en el que se crean espacios de encuentro presencial y virtual con las(os) otras(os), para propiciar la participación conjunta. Esto se hace con miras a una profundización crítica, decantación y aclaración de saberes, y se convierte en un ejercicio continuo y permanente para la construcción de conocimiento (sistematización en perspectiva de IEP) por parte de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.

En la formación colaborativa, a diferencia de una clase magistral, la información es buscada por los mismos participantes, con sus propios medios, según sus interrogantes, saberes y necesidades, y en un ambiente de aprendizaje de recíproca colaboración. Todo esto se incentiva en distintos espacios de reunión, en el encuentro de adultos que tiene como propósito el análisis y debate de temas centrados en las preguntas formuladas individualmente en la IEP. De manera que, gracias al intercambio y debate, se haga posible la construcción colectiva de conocimiento con base en los aportes individuales.

Además, se promueven procesos educativos mediados por ambientes de aprendizaje y estrategias pedagógicas inspiradoras que despierten la curiosidad como antesala para la formulación de preguntas, relatos o proyectos didácticos de aula. Así, el sujeto en formación, se expone con sus conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y búsquedas, e interactúa

159 Colciencias-Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras... Ibídem. Pág. 30.

activamente y participa de manera comprometida en la construcción colectiva de conocimiento social.

2.5 Relaciones de formación

Referente a la relación consigo mismo, Ondas concibe la formación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en el fortalecimiento de, por lo menos, cuatro dimensiones:

desarrollo profesional —para potenciar sus capacidades de creación e innovación, conjugando su conocimiento y experiencia pedagógica con la investigación—; capacidad para investigar; su rol social y su quehacer pedagógico y educativo en la investigación; la producción de saber en el marco de una concepción crítica, y ética —que le redefine su rol frente al conocimiento pedagógico, saber científico y, por tanto, como sujeto político de la acción educativa¹⁶⁰.

En cuanto a la relación con otras(os), se le apuesta al fortalecimiento de la Investigación como Estrategia Pedagógica para comprender diferentes expresiones culturales desde las cuales se desarrolla la sistematización como un ejercicio que instaure la comprensión de la concepción institucional acerca de las necesidades, intereses, valores y expectativas de la infancia y sus singularidades. “De otro lado, se apunta al reconocimiento del nosotros y a la relación con

las y los otros como estrategia para promover la conformación de colectivos y redes”¹⁶¹, y como expresión del aprendizaje colaborativo de acuerdo con el eje de sistematización institucional.

En la relación con el mundo, las sistematizaciones que emprenden ayudan a las(os) adultas(os) acompañantes de crianza a sensibilizarse y reconocerse como parte del planeta que habitan, y que, en ese camino, conozcan los avances de la CT+I a través del contacto con los lenguajes digitales y el acercamiento a artefactos de la ciencia, la tecnología y la innovación. Se busca que asuman un sentido crítico frente a algunos efectos que generan desigualdades y producen impactos negativos en la sociedad. Esto los llevará a sensibilizarse y participar en el diseño y desarrollo de proyectos que construyan el concepto de lo público en este campo.

El acompañamiento en este ámbito estará mediado por el estudio, la observación, reflexión y registro de los interrogantes y preguntas que surjan en la medida en que se profundice en la comprensión de la concepción institucional acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil fruto de las interacciones de niños y niñas con su entorno.

160 Ibidem. Pág. 32.

161 “Colciencias-Programa Ondas-Fundación FES-ICBF Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del Programa Ondas. Bogotá. 2006. Pág. 103.” Citado en: Colciencias-Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras... Ibidem. Pág. 31.

2.6 Espacios de autoformación, formación colaborativa, producción de saber y apropiación social del conocimiento

2.6.1 Espacios de Autoformación

Se refieren al ejercicio personal de ampliación de información sobre la sistematización en perspectiva de IEP. Este se apoya en los materiales de lectura que tendrán a su disposición las(os) adultas(os) acompañantes de crianza para profundizar en la comprensión, tanto conceptual como metodológica, de los temas que van a abordar durante su proceso de formación. Entre ellos, tenemos:

- Lineamientos de la estrategia de formación de adultas(os) acompañantes de crianza con énfasis en la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia.
 - La Caja de Herramientas para la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia.
 - Concepciones sobre la primera infancia y el desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en ella
 - La Investigación como estrategia pedagógica aplicada a la primera infancia.
 - La pregunta a través del desarrollo de la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación
- La sistematización. La producción de saber y conocimiento en las(os) adultas(os) acompañantes de crianza
- Una bibliografía acumulada en el Programa Ondas, que incluye, entre otras:
 - Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos pedagógicos del Programa Ondas
 - Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos de la Investigación como Estrategia Pedagógica – Edición ampliada
 - Lineamientos de la estrategia de formación de maestras y maestros del Programa Ondas No.
 - Actores Ondas producen saber y conocimiento. Lineamientos de sistematización de la IEP
 - Las búsquedas de lo virtual en el Programa Ondas. Lineamientos de virtualización de la IEP.
 - Caja de Herramientas para maestras y maestros Ondas – módulo integrado
 - Xua, Teo y sus amigos en la onda de la investigación. Guía de la investigación y de la innovación del Programa Ondas
 - La movilización social de actores, soporte de la IEP
 - Manual de apoyo a la gestión y a la construcción del Programa Ondas

- Informes de gestión del Programa Ondas: 2006-2008, 2008-2011
- Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional - MEN y ICBF - .
- Bibliografía local, institucional y personal que permita la caracterización de la infancia y las pautas de crianza del entorno en el que se encuentren.
- Otra bibliografía complementaria especializada, de acuerdo a los énfasis o aspectos sobre los cuales la institución fundamenta su trabajo, que es base para el proceso investigativo propuesto.

Cada adulta(o) acompañante de crianza traza su ruta de formación, según sus fortalezas y debilidades.

2.6.1.1 Registros de Autoformación

Las actividades, experiencias, lecturas, observaciones y registros de producción de saber y conocimiento, se convierten en insumo para la sistematización de los procesos de mediación del proceso educativo del niño y la niña. Para ello se fundamentan en la concepción institucional acerca de la infancia y pueden apoyar en algunos de los formatos básicos para recoger

la información que se proponen en la Caja de Herramientas del Programa Ondas, algunos son:

- Mapas conceptuales;
- Resumen Analítico Especializado (RAE);
- guías de observación;
- bitácoras.

2.6.2 Espacios de formación colaborativa para las(os) adultas(os) acompañantes de crianza

Estos espacios se constituyen a lo largo del proceso de sistematización en la perspectiva de IEP. Los conocimientos se construyen en talleres y otros eventos de encuentro secuenciados y articulados entre sí.¹⁶²

Los espacios de formación colaborativa posibilitan el diálogo entre las(os) adultas(os) acompañantes de crianza y la negociación cultural, en torno a la concepción institucional privilegiada, con las investigaciones y concepciones pedagógicas, sociales, filosóficas, políticas, neurobiológicas y económicas sobre el desarrollo y el aprendizaje. La intención de estos diálogos es producir saber y conocimiento desde la IEP aplicada a la primera infancia.

¹⁶² *Ibidem.*

Estos espacios son propicios para el intercambio y el aprendizaje entre la comunidad académica, los actores sociales y las entidades de intervención social. Estas últimas están orientadas a reconocer y replantear las concepciones existentes sobre la primera infancia, las prácticas pedagógicas cotidianas de crianza, institucionales y familiares; el acompañamiento de adultos, y otros temas posibles. Todo lo anterior a través de la asesoría brindada en los talleres metodológicos y en los encuentros temáticos que se organicen en coherencia con los ejes de sistematización (véase el numeral 2.1 del presente documento).

2.6.2.1 Asesoría de formación

La asesoría en la concepción pedagógica de Ondas se basa en el “aprender a aprender y aprender haciendo”; por ello, esta actividad es realizada por personal experto en la parte metodológica y temática, y se constituye como el primer espacio de formación de Ondas ampliado a la primera infancia. La asesoría le apuesta a la promoción de la capacidad de asombro, el entrenamiento para la observación y el registro, el desarrollo de capacidades comunicativas y argumentativas, el uso de la razón y el desarrollo de las funciones complejas de pensamiento¹⁶³. Todo con miras a cualificar el quehacer de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza en el reconocimiento de cómo los niños y niñas

desarrollan la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la CT+I, y cómo ello contribuye a la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia. La asesoría concreta los nueve componentes de la IEP:

- a. La organización:
 - Acompañamiento a la convocatoria de las instituciones educativas en primera infancia.
 - Apoyo a la conformación de los grupos en las instituciones educativas en primera infancia.
 - Ayuda en la organización de la comunidad de aprendizaje, práctica, saber, conocimiento y transformación.
- b. La formación:
 - La asesoría temática y metodológica durante el proceso de sistematización, en la perspectiva de IEP, en los temas de la propuesta, los talleres de formación y los espacios de profundización sobre los temas de profundización.
- c. La comunicación:
 - Posibilita el encuentro de los grupos de sistematización de las diferentes instituciones educativas.
 - Promueve espacios de discusión temática

163 *Ibidem*. Pág. 37.

y metodológica en foros y redes presenciales y virtuales; conversatorios con académicos, investigadores y pares de la misma temática de sistematización.

d. La virtualidad:

- Se apoya en las NTIC para desarrollar todas las actividades, procesos y relaciones de asesoría.

e. La sistematización:

- Acompaña la reflexión de las prácticas y sus mediaciones pedagógicas.
- Produce saber y conocimiento sobre las prácticas y sus mediaciones.

f. La innovación:

- Apoya la implementación y reelaboración de las prácticas educativas mediadoras, de manera que sea posible realizar transformaciones de las mismas.

g. El acompañamiento y seguimiento:

- El acompañamiento a las(os) adultas(os) acompañantes de crianza a través de la asesoría in situ con miras a cualificar su quehacer en el reconocimiento de la manera como los niños y niñas desarrollan la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la CT+I, y cómo ello contribuye a la formación y desarrollo del pensamiento y

el espíritu crítico y científico en la primera infancia.

h. La evaluación:

- Retroalimenta permanente del trabajo.
- Propicia espacios donde se dé retroalimentación de sus prácticas, reflexiones y producción de saber y conocimiento.

I. Ambiente y buen vivir:

- Debe procurar que toda la práctica realizada contribuya a la generación de una conciencia del cuidado del medio ambiente y del buen vivir.

Talleres metodológicos departamentales y nacionales

En el Programa Ondas, el concepto de taller se entiende como

un evento práctico, integrador y, además centrado en el aprender a aprender y en el aprender a hacer para un aprender a ser [...] El taller en sí mismo contiene la finalidad que le es propia a la educación y propicia el desarrollo de la subjetividad e intersubjetividad, factores complementarios propios de la época¹⁶⁴.

Estos eventos son promovidos por el Programa Ondas ampliado a la primera infancia, a través del Equipo Técnico Nacional, para la comprensión

conceptual y metodológica de las temáticas propias de la propuesta, y son:

Taller 1: Lineamientos de la estrategia de formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico desde la primera infancia.

Taller 2: Concepciones sobre la primera infancia y el desarrollo del pensamiento y espíritu crítico y científico en ella.

Taller 3: La Investigación como estrategia pedagógica aplicada a la primera infancia.

Taller 4: La pregunta a través del desarrollo de la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación.

Taller 5: La sistematización. La producción de saber y conocimiento en las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.

Encuentros de profundización en los ejes de sistematización en primera infancia

El proceso de formación de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza se realiza a través de la vinculación de asesores(as) de primera infancia. Se fundamenta, pues, en el reconocimiento y la comprensión sobre la concepción institucional de los procesos de maduración y aprendizaje propios de la niñez y cualifica la sistematización de la manera cómo, en la apuesta institucional, niños y niñas forman y desarrollan el pensamiento y el

espíritu crítico y científico en esos primeros años de vida. Esto se hace en los siguientes aspectos:

- La concepción de niño y niña que tiene la institución.
- La exploración de preconcepciones y comprensiones del adulto(a) acompañante de crianza sobre procesos de maduración y aprendizaje en la primera infancia.
- Conceptualización institucional de la primera infancia, según ejes de sistematización priorizados.
- Caracterización del contexto cultural.
- El desarrollo de la curiosidad, la exploración del mundo, y el acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación.

Estos espacios serán abordados según las dinámicas propias de las condiciones y características poblacionales y territoriales en torno a la formación y el desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico en la primera infancia. Por tanto, la organización y convocatoria son específicas de cada localidad o departamento. Los espacios están pensados para hacer énfasis en la constitución y fortalecimiento del proceso de aprendizaje colaborativo entre las(os) adultas(os) acompañantes de crianza y su la formación para la sistematización en perspectiva de IEP.

Otros espacios de formación

En el Programa Ondas también se cuenta con otros espacios de formación como pasantías

y visitas para intercambiar experiencias, foros virtuales, seminarios de línea, chats, wikis, entre otros. Todos con el fin de complementar el trabajo formativo.

2.6.2.1.1 Registros de Formación Colaborativa

El proceso de aprendizaje colaborativo se evidencia a través de los relatos de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza, fruto de la reflexión de sus prácticas cotidianas y de la experimentación motivada por las búsquedas y la curiosidad de niños y niñas de cero a seis años. También se la formulación de relatos y proyectos didácticos de aula, y de los talleres realizados tanto en el ámbito local como departamental, nacional e internacional.

Para el registro de estas experiencias, se utilizan todas las herramientas virtuales del Programa Ondas que se encuentran a disposición en el portal de Colciencias, que son:

- Plataforma virtual del Programa Ondas primera infancia.
- Wiki sobre las concepciones institucionales según ejes de sistematización priorizados, las prácticas pedagógicas de crianza institucionales y familiares en relación con los procesos de maduración y aprendizaje, el desarrollo de la curiosidad, la

exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la CT+I en las prácticas cotidianas de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza.

- Chats y blogs entre comunidades virtuales.

2.6.2.2 La producción de saber y conocimiento

En esta propuesta se entiende por producción de saber

el camino por el cual los sujetos de la acción se empoderan y logran no sólo saber sobre su práctica, sino entrar con un saber propio en las comunidades de acción y pensamiento para disputar la manera como éste se produce y se difunde¹⁶⁵.

La producción de conocimiento, de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza, estará orientada a la sistematización en perspectiva de IEP y de sus prácticas mediadoras del proceso educativo del niño y la niña menor de seis años. Se hará por medio de la observación, el registro crítico, reflexivo y sistemático y se buscará que conduzca a la formulación de preguntas para la elaboración de relatos o escritos de sistematización que aborden procesos de maduración y aprendizaje como: la confianza básica, la flexibilidad mental, patrones emocionales que determinan sus comportamientos, la motricidad, la percepción, la

165 "Maya, A. 1991. Pág. 38". Citado en: Colciencias-Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras... Ibídem. Pág. 40.

lúdica, el juego, las matemáticas, el lenguaje y, en particular, las preguntas que se plantean niños y niñas motivados(as) por sus intereses, búsquedas e interacciones con las(os) otras(os).

Los aspectos descritos constituyen elementos que motivan al adulto acompañante a registrar, reflexionar, concluir y elaborar un texto de manera sistemática. Luego estas reflexiones se difundirán para la producción de saber y conocimiento pertinente y contextualizado, con las perspectivas conceptuales desde las cuales las instituciones, y ellas(os) mismas(os), abordan sus procesos de mediación pedagógica.

2.6.2.2.1 Espacios de producción de saber y conocimiento

En este ámbito,

se abordan aspectos como la disposición interior para hacer una buena sistematización, el preguntarse por su labor, despojarse de prejuicios, valorar la investigación, entre otros. Asimismo, se revisa qué se necesita para sistematizar: observar, auto-observarse, recoger información, describir, analizar, organizar la información, contrastar, reflexionar, concluir y elaborar un texto para luego difundir su obra¹⁶⁶.

Para ello, se tendrán en cuenta:

- Los procesos formativos en relación con los contenidos metodológicos y temáticos frente a la transformación de las prácticas cotidianas de la(el) adulta(o) acompañante de crianza.
- La producción de saber y conocimiento pertinente y contextualizado sobre las prácticas relacionadas con el desarrollo de la curiosidad, la exploración del mundo y su acercamiento a los artefactos de la CT+I.
- La producción de material educativo, de relatos, escritos, experimentos y proyectos de aula que incentiven la formación y desarrollo del pensamiento y el espíritu crítico y científico desde una edad temprana.
- El diseño, indagación y ejecución del proyecto de sistematización; la construcción de resultados, su socialización y el acompañamiento a estos procesos.
- Los instrumentos guía para sistematizar las etapas del aspecto elegido desde la identificación y organización de la pregunta.
- Los procesos comunicativos a través de los cuales se puede explicitar cómo se promueve la curiosidad y la indagación permanente como una forma de desarrollar espíritu crítico y científico en la primera infancia.

¹⁶⁶ "Martínez B. et al. El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. Bogotá. Expedición Pedagógica Nacional. 2002." Citado en: Colciencias-Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras.... Ibídem. Pág. 29.

2.6.2.2.2. Registros de producción de saber y conocimiento

El registro de actividades, experimentos y proyectos didácticos, como experiencias pedagógicas, serán insumos para la sistematización, las cuales se visibilizan en:

- Diario de campo.
- Libreta de notas.
- Guías de observación.
- Escritura de ensayos lúdicos y sensoriales producto de los registros.

Proyectos didácticos de aula.

- Ejercicios de observación, clasificación y análisis individual y colectivo acerca de las preguntas que surgen de las temáticas estudiadas y las experiencias cotidianas.
- La puesta en práctica de nuevos aprendizajes.
- Las etapas del proceso investigativo desde la identificación y organización de la pregunta.
- Diseño, indagación, ejecución y la construcción de resultados; su socialización y el acompañamiento a los procesos que sean registrados en instrumentos guía para sistematizar.
- Materiales de las actividades con niños y niñas.

2.6.2.3 La apropiación social del conocimiento

En esta estrategia de formación, la apropiación social del conocimiento es entendida como un “proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecnociencia y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento”¹⁶⁷. En este caso particular, se propone dar cuenta de la manera cómo niños y niñas se convierten en sujetos y actores sociales, y forjan, a través de su accionar en el mundo, su pensamiento y autonomía, que hacen presentes las nuevas formas de ciudadanía infantiles.

En esta definición se hace explícita, como características de este proceso, su intencionalidad en la constitución de una red socio-técnica en la que intervienen grupos sociales expertos en la AIPI. Allí, las distintas intervenciones de los sectores implicados se dan en un territorio concreto, y en el espacio institucional en el cual se generan las mediaciones pedagógicas que despiertan la curiosidad y hacen posible su propia construcción, y la del pensamiento y espíritu crítico y científico¹⁶⁸.

La comprensión de este proceso integra apropiación e innovación bajo el principio de construcción social del conocimiento, ya que

¹⁶⁷ Colciencias-Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras... *Ibíd.* Pág. 36.

¹⁶⁸ Colciencias. Estrategia nacional de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación. Bogotá. 2010.

incluye a las comunidades y a grupos de interés de la sociedad civil en sus dinámicas de producción. Asimismo amplía estas dinámicas más allá de las sinergias entre sectores académicos, productivos y estatales¹⁶⁹.

Entonces, la apropiación social del conocimiento se asume como fundamento de cualquier forma de innovación, porque el conocimiento es una construcción compleja que involucra la interacción de distintos grupos sociales. En esta propuesta, la producción de conocimiento está relacionada con la comprensión sobre la maduración y desarrollo en la primera infancia. No es una construcción ajena a la sociedad, por el contrario, se desarrolla dentro de ella, a partir de sus intereses, códigos y sistemas.

Por otra parte, la innovación es entendida como la incorporación social efectiva del conocimiento en la solución de problemas o en el establecimiento de nuevas relaciones. En ese sentido, la innovación es la interacción entre grupos, artefactos y culturas sociales de expertos y no expertos, en donde la apropiación es una recepción activa que involucra siempre un ejercicio interpretativo y el desarrollo de unas prácticas reflexivas.

2.6.2.3.1 Espacios de apropiación social

En dichos espacios se ponen en juego las reflexiones, los desarrollos y el saber que

han producido [...] [las(os) adultas(os) acompañantes de aprendizaje] acerca de los procesos de [sistematización en la perspectiva de IEP]. También, se confrontan con otras experiencias para construir colectivamente; poner en diálogo los saberes producidos, los interrogantes surgidos en y desde la práctica; encontrar la diversidad de caminos que le dan sentido a la cultura ciudadana de CT+I en la población infantil y juvenil, en la educación y la pedagogía de la ciudad y de la nación, de cara a las políticas públicas y, para potenciar las experiencias y las comunidades y movilizarlas hacia la construcción de redes.¹⁷⁰

Tenemos, pues, que los espacios de apropiación social pueden ser:

- Eventos de primera infancia a nivel municipal, departamental, nacional e internacional.
- Wiki sobre las concepciones institucionales priorizadas en ejes de sistematización; las prácticas pedagógicas de crianza institucionales y familiares; el desarrollo de la curiosidad, la exploración del mundo, y su acercamiento a los artefactos de la ciencia, tecnología e innovación, entre otras.
- Mesas de trabajo de primera infancia a nivel municipal, departamental, nacional e internacional.
- Pasantías en grupos de investigación universitarios, centros de investigación.

169 Ibídem.

170 Ibídem.

- Ferias de CT+I del Programa Ondas a nivel municipal, departamental, nacional e internacional.
- Divulgación del conocimiento y saber que producen a través de medios de comunicación masiva físicos y virtuales, radio y televisión.
- Conversatorios con académicos, investigadores, pares de las líneas de investigación.
- Encuentros entre redes de conocimiento para socialización de sistematizaciones.
- Plataforma virtual del programa Ondas.

2.6.2.3.2 Registros de apropiación social

Los Registros de apropiación social de los grupos de investigación son:

- Diarios de campo.
- Informe de investigación.
- Formato de pedón.

Del proceso de inscripción:

- Formato I: Inscripción de grupos de investigación que participan en ferias nacionales e internacionales.

- Formato de resumen investigaciones

De la valoración:

- Formato 2: valoración de la exposición y del puesto.
- Formato 3: de valoración del informe de investigación.
- Formato 4: valoración del diario de campo.
- Formato 5: valoración cualitativa del idioma inglés.
- Formato 6: valoración presentación del maestro.
- Formato de registro de puntajes de evaluación.
- Acta de selección.

Los ámbitos de formación y los roles de las(os) adultas(os) acompañantes de crianza descritos le están apostando a romper la asimetría que todavía persiste entre los fines y las estrategias de apropiación social. Ya que, como señala Colciencias, la

asimetría consiste en destacar la importancia de la relación ciencia, tecnología y sociedad, como fundamental en la estructuración de cada una; pero plantea estrategias que reproducen una visión de la CT+I como externa e independiente de los contextos sociales y culturales de producción [de conocimiento]¹⁷¹.

171 Colciencias-Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras... Ibidem. Pág. 43.

Desde la perspectiva de abordar, desde la particularidad de los contextos de la primera infancia, el desarrollo de una cultura democrática y ciudadana de la CT+I, recuperamos, para su reelaboración en esta propuesta, las etapas del proceso metodológico de la IEP de Ondas. Estas son:

Etapa uno: Estar en la onda de Ondas (organización del grupo de investigación);

Etapa dos: Las perturbaciones de las ondas (la formulación de las preguntas de investigación);

Etapa tres: La superposición de las ondas (planteamiento del problema);

Etapa cuatro: La definición de las trayectorias de indagación;

Etapa cinco: El recorrido de las trayectorias de indagación;

Etapa seis: La reflexión de las ondas;

Etapa siete: La propagación de las ondas ¹⁷²;

Etapa ocho: el aprendizaje se hace comunidad de saber¹⁷³.

3. La ruta metodológica de la sistematización en perspectiva de la Investigación como Estrategia Pedagógica

La realización de estas etapas del proceso de la IEP se constituye como la ruta metodológica de la sistematización¹⁷⁴. Su desarrollo es el siguiente:

- a. Estar en la onda de Ondas (etapa uno). Ondas ha pasado de ser un programa en el cual individuos convierten una pregunta en un proyecto de investigación, a uno en el cual un grupo resuelve un problema de investigación. Por ello, la primera etapa de la investigación como estrategia pedagógica es la conformación de grupos¹⁷⁵.

En esa medida, para las instituciones de Atención Integral a la Primera Infancia que participen en esta propuesta, el primer paso será la conformación de grupos de sistematización integrados por las(os) adultas(os) acompañantes de crianza, de acuerdo a sus intereses y a partir de sus prácticas cotidianas de mediación de aprendizajes con niñas y niños.

‘Este ejercicio de conocer en grupo se inscribe en la tradición pedagógica latinoamericana de Paulo Freire y las corrientes de educación popular; éste enunció su principio orientador:

172 Colciencias. Estrategia nacional de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación. Bogotá. 2010. Pág. 15.

173 Colciencias-Programa Ondas. Caja de herramientas... Ibídem. Págs. 46-47.

174 Colciencias-Programa Ondas. Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Período 2006-2008. 2009. Pág. 161.

175 Cfr. Colciencias-Programa Ondas. Caja de herramientas... Ibídem. Pág. 134.

Nadie aprende solo, aprendemos en comunidad, mediatizados por el mundo'. [...] Así mismo, el grupo de investigación en Ondas, con el sentido de organización del Programa de comunidades de saber y conocimiento, se inscribe en la tradición del Premio Nobel de Química, Ilya Prigogine, quien señaló que el conocimiento de estos tiempos no es individual, sino de corte inter y transdisciplinario, y, por ello, se requiere de comunidades de saber, para dar respuestas a la complejidad del conocimiento de nuestro tiempo.

El proceso de conformación del grupo es el primer ejercicio de aprendizaje colaborativo y negociación cultural, desde donde se construye el germen de los otros aprendizajes que tienen lugar durante la trayectoria de la investigación como estrategia pedagógica (situado, contextualizado, problematizador y por indagación crítica). Desde él, además, se propicia una práctica formativa, situada, significativa y propositiva en su cultura.¹⁷⁶

Los grupos pueden conformarse con adultas(os) acompañantes de crianza de niñas y niños de cero a un año; de dos a tres años, y de tres a seis años, de mínimo de tres personas.

- b. Las perturbaciones de las ondas (etapas). El grupo de adultas(os) acompañantes de crianza revisa los planteamientos institucionales sobre la formación y el desarrollo del espíritu crítico y científico en

las niñas y niños de 0 a 6 años que atienden, y se hacen algunas primeras preguntas. Asimismo, discuten y elaboran con el grupo otras preguntas relativas a inquietudes personales, teniendo como referente su quehacer, para convertirlas en las que orientarán la sistematización. Esto se realiza en un ejercicio de negociación cultural y diálogo de saberes permanente, el cual será el eje de la construcción colectiva del proceso sistematizador.

La pregunta perturbadora en Ondas es la del sentido común, esa que surge en el día a día [...] La pregunta surge del medio con el fin de no hacer artificiales los problemas, sino que estén en la esfera de su universo inmediato, forjando una relación inicial con el conocimiento, que está en su vida y en su cultura. Como punto de partida, “el saber qué”, el cual le permitirá recorrer “el saber cómo”, conscientemente, haciendo evidente la unidad entre el saber y el hacer en una visión integradora, tanto conceptualmente como de acción sobre el mundo. Ellas orientan la acción, no sólo como motivación, sino en el sentido más profundo de un lenguaje que construye mundos.

Por ello, permitir que emerjan muchas preguntas [...] y que sean dialogadas y discutidas, es un ejercicio de negociación cultural.

176 Colciencias-Programa Ondas. Informe... 2006-2008. Ibídem. Pág. 147.

Cuando se hace una lluvia de preguntas para la investigación como estrategia pedagógica, éstas se clasifican por temas con el propósito de reconocer, fundamentar y construir las preguntas a explorar. Esto, muy en el sentido de Lipman, cuando afirma que estas preguntas se diferencian de las retóricas y dirigidas, ya que en éstas el que pregunta conoce ya la respuesta, o así lo cree. En cambio, en la exploratoria, el que pregunta, no sabe la respuesta, pero la plantea para colocarla en un horizonte de resolución.

Así, en la discusión, a través de un ejercicio de negociación cultural, se seleccionan las preguntas del sentido común a procesar, entre la totalidad que surgió de dicha actividad grupal. Luego el grupo las procesa para convertirlas en preguntas de investigación, dando elementos para la construcción del aprendizaje colaborativo. Esta selección razonada las hace más compleja y concreta y la ajusta a los múltiples criterios que la definen como pregunta de investigación.¹⁷⁷

- c. Superposición de las ondas (planteamiento del problema) (etapa tres). El grupo plantea el aspecto a sistematizar. Estas preguntas de

las(os) adultas(os) acompañantes de crianza podrán tener distintas maneras de resolverse desde el ejercicio de sistematización, en coherencia con las concepciones de desarrollo infantil que tienen las instituciones y ellas(os) mismas(os). Desde ese referente, y a partir de las preguntas planteadas, se construye el aspecto a ser sistematizado, según la especificidad del grupo de edad, la caracterización de éste a partir de las preguntas, y en la lógica de la propuesta formativa en sistematización, haciendo real el aprendizaje problematizador y la pedagogía del conflicto.

Todos los aprendizajes en los cuales se fundamenta la investigación como estrategia pedagógica se hacen presentes en esta etapa para construir el [aspecto a ser sistematizado], en ella [...] [las(os) adultas(os) acompañantes de crianza] reconocen que la construcción social del conocimiento no se trata de sumar acuerdos, sino de aprender a dirimir, dialogar las diferencias y conflictos presentados, a través de diversas fuentes y con variados puntos de vista. Deben buscar un consenso [...] En ese sentido, emerge con fuerza el conflicto cognitivo, como un elemento central para el procesamiento y la construcción de la crítica, y de una sociedad fundada en la diferencia.

En esta etapa [las(os) sistematizadores] Ondas reconocen la importancia del lenguaje como mediador cultural, para la construcción de sociedad y de las diferentes maneras de entender la ciencia. Proceso que se da a través de una negociación cultural permanente de los contenidos y de sus lógicas de producción, así como de la capacidad de identificar las diferentes fuentes en las que es posible auscultar los conocimientos preexistentes, sobre la temática que se va a trabajar.

Desde su nivel cognitivo, los integrantes del grupo construyen en la interacción, a través del lenguaje y los procesos de simbolización, la capacidad de reformular el conocimiento previo, a partir del cual reelaboran sus preguntas y plantean el [aspecto a sistematizar] haciendo evidente las continuidades y rupturas que se presentan en la experiencia [...] [como adultas(os) acompañantes de crianza].

También es muy clara durante la etapa de [...] superposición de las ondas, la construcción de una capacidad de salir de sus puntos de vista, cuestionando lo propio, lo que le permite, desde las posturas diferentes, enriquecer, construir y recrear la manera como estaban dándoles salida a sus problemáticas. Emerge, si el ejercicio es bien realizado, la otredad que Lévinas

definió como el reconocimiento del otro, que lleva a una ética de la alteridad¹⁷⁸.

- d. La definición de las trayectorias de indagación [en la sistematización] (etapa cuatro). Se plantea en forma colaborativa el recorrido de observación y acercamiento a las prácticas mediadoras con niñas y niños de 0 a 6 años, de acuerdo al aspecto a sistematizar, para observarlo y detallarlo. Se da paso al reconocimiento de los diferentes métodos y herramientas que constituyen el aprendizaje por indagación.

Diseñando las trayectorias de indagación [en la sistematización], construyen el espíritu científico. Esta etapa de la investigación como estrategia pedagógica comienza en forma la indagación [en la sistematización], reconocida por algunos autores como seguir los pasos de los diferentes métodos que han usado los científicos, como el camino en el que se encuentran el conocimiento, su forma de producción en la historia de la ciencia y el quehacer científico¹⁷⁹.

En coherencia con la concepción de sistematización de Ondas, el grupo organiza su estrategia para realizar esta actividad, siguiendo las indicaciones señaladas en el kit de materiales (Cuaderno No.3). Este proceso será acompañado

178 Ibidem. Págs. 32-34.

179 Ibidem. Pág. 36.

por un(a) asesor(a), quien tendrá conocimiento sobre primera infancia y sobre la sistematización en la perspectiva de la IEP.

en la investigación como estrategia pedagógica se reconoce la existencia de variados métodos que, en su riqueza, han gestado múltiples caminos del saber. Han permitido, desde la especificidad de lo que se quiere trabajar, una especie de libertad [epistemológica y diversidad] metodológica, que encuentra en la riqueza de estos procesos la fuerza de una propuesta, en la que el trabajo en grupo, la organización y la división del trabajo, y las posibilidades de los contextos, permiten apelar, en muchas ocasiones, a herramientas híbridas, o rediseñar algunas de ellas, para lograr que la [sistematización en perspectiva de IEP] tome su camino¹⁸⁰.

- e. Recorrido de las trayectorias de indagación [en la sistematización] (etapa siete). Se observan y registran las manifestaciones del aspecto a sistematizar mediante el uso de los métodos y herramientas definidos en la etapa anterior y en el Cuaderno de Herramientas (Cuaderno No.3). Es el lugar de síntesis de los diferentes aprendizajes: colaborativo, problematizador, situado y de negociación del conflicto.

Este proceso se funda en una realidad compleja, en la que se debe negociar entre las condiciones internas del conocimiento y la ciencia (historia, métodos, rigor,

formalización - sus puntos de quiebre y replanteamiento - , experimentación y argumentación) y las externas (carácter del trabajo, implicaciones sociales y culturales de ese tipo de trabajo, relación con los cambios de la naturaleza del problema, intereses extrateóricos), en las que se mueve un proceso del conocimiento.

En este recorrido se crea un campo propio del problema, que no se resuelve en un solo aspecto, sino en la complejidad en la cual emergen los diferentes aspectos que lo componen y los cuales se hacen visibles en un hecho [sistematizador], coherentes con sus características pedagógicas.

Se hace énfasis en un acompañamiento que dé vida al grupo, que facilite las discusiones constructivas, y mantenga el horizonte del [...] [aspecto a sistematizar] y de sus herramientas, para que éstas sean trabajadas con el rigor respectivo [...] El asesor de [...] [sistematización en la perspectiva de IEP], durante las reuniones de los grupos, procesa la actividad investigativa, es monitor del espíritu científico del grupo, haciéndose real el aprendizaje colaborativo y la negociación cultural¹⁸¹.

- f. La reflexión de las ondas (etapa seis). A través del proceso de sistematización se trabaja sobre el material recogido y se

180 Ibidem. Pág. 37.

181 Ibidem. Pág. 38.

construye saber y conocimiento sobre el problema investigado. Se reconstruye el proceso metodológico discutiendo las decisiones y hallazgos, y caracterizando el problema planteado y, más allá del umbral de la práctica, se avanza hacia el conocimiento producido por el grupo de investigación. Ello se da mediante la producción colectiva y el diálogo de saberes.

La reflexión de la onda. Construye el arco iris del conocimiento. Las piezas del rompecabezas están sobre la mesa, cada uno de los actores ha logrado, durante su recorrido por las trayectorias de indagación, recuperar, producir y elaborar unos elementos coherentes con su problema de investigación, que dan unidad a los diferentes roles y trabajos asignados a los integrantes del grupo, para con ellos producir saber y conocimiento. Para [lograrlo] es importante leer todo lo compilado en los diferentes instrumentos de registro, las herramientas de investigación trabajadas y aplicadas y los apuntes del cuaderno de notas de los participantes.

Es cuando el aprendiz del conocimiento toma forma en un ejercicio de aprendizaje colaborativo, donde la síntesis es mayor y más rica que sus partes. Se organiza lo registrado en el proceso de [...] [sistematización], se construye un texto a través de un ejercicio de negociación cultural, que recoge el trabajo de todos

los integrantes del grupo. No se trata de la suma de partes, sino de un procesamiento fruto de las discusiones y elaboraciones colectivas; es una síntesis para construir una argumentación razonada [...]

La síntesis lograda demuestra, en la práctica, cómo las capacidades lógicas, y el pensamiento inductivo y deductivo construyen y reconstruyen, ordenando y dando sentido al rompecabezas con el que se desarrolla esta etapa. Es el producto del trabajo del grupo, el cual da cuenta del camino metodológico y del hecho [...] [sistematizador].

Éste no es sólo un ejercicio de interacción y de entrega de contenidos [...] Hay, también, un resultado en el aprender a trabajar en grupo, y aprender a construir en él, dándole un nuevo contenido a un aprendizaje colaborativo que se desarrolla a partir de un conflicto cognitivo y la diferencia.

En esta etapa adquiere pleno sentido el “descubrir por estrategia de confrontación” que planteó Bachelard. Bajo esta perspectiva, el juego del rompecabezas propuesto busca que el ejercicio de confrontación sea una negociación cultural [...]

Los grupos se conciben como creadores, como constructores de elementos que emergen y evidencian lo nuevo en el tipo

de conocimiento y saber con el que están realizando la actividad práctica. Así mismo, se asumen como aprendices, artesanos del saber y el conocimiento, y por medio de la reflexión, la unidad de ese saber se hace real.

El texto con el que el grupo expone los resultados es un acercamiento al contexto, a través de un lenguaje coherente [...] que nombra y narra, sin las narrativas propias de los protocolos científicos. [...] muestra unos resultados que producen sentido y organización a su proceso de [...] [sistematización]. Genera, además, la certeza del conocimiento como proceso en expansión, que ha de llevarlo a reconocer nuevas preguntas, en las que el punto al que ha llegado se convierte en un nuevo puerto de partida para construir la siguiente aventura del conocimiento.

Las nuevas preguntas de [...] [sistematización] surgen a medida que el tema se desarrolla. Preguntas que mostrarán el camino para dar continuidad y desarrollo al [...] [aspecto a sistematizar] planteado. Metodológicamente hablando, se trata, desde el ejercicio de indagación, de una nueva comprensión del conocimiento en constitución, en expansión, y, por lo tanto, cada vez más amplio. Hay que reconocerlo como una construcción cultural y humana.¹⁸²

- g. La propagación de las ondas (etapa siete). Los grupos de las adultas(os) acompañantes de crianza comparten sus resultados con las comunidades inmediatas de práctica. En ellas conceptualizan su propuesta formativa y de mediación, a la vez que hacen visible el desarrollo de la curiosidad y la construcción del pensamiento y el espíritu crítico y científico en el mundo de los niños y las niñas. La producción de un conocimiento y saber sobre sus prácticas se socializará en diferentes eventos.

Compartiendo el arco iris. La propagación de la Onda. Se ha afirmado en los Lineamientos pedagógicos del Programa que la comunicación es un proceso, en el mismo sentido que Jesús Martín Barbero plantea como mediación. Coherente con ello, la propagación de la Onda es la etapa en que niñas, niños y jóvenes, que han vivido su aventura del conocimiento, participan a los demás miembros de su comunidad el proceso, los resultados de pesquisas, los hallazgos y las nuevas preguntas formuladas.

En Ondas el conocimiento no es sólo una ganancia en la esfera personal o individual, sino que tiene una dimensión social [...] como un ejercicio colaborativo, de apropiación y negociación cultural. En adelante, los investigadores deben planificar

182 *Ibidem*. Pág. 39.

cómo compartir el proceso y los resultados a los que han llegado y cómo apropiarse del conocimiento conseguido por otros grupos, en el desarrollo de su actividad. Este nuevo ejercicio de apropiación requerirá búsquedas en la producción y el entorno de las negociaciones culturales.

Por ello se produce un nuevo encadenamiento de sujetos [...] [que] busca construir, no sólo la dimensión social del conocimiento que ha vivido en la experiencia con Ondas, sino la certeza de que los procesos de apropiación siguen en cadena, que le dan forma a una organización de saber.

Compartir la problemática con las comunidades de saber permite entender la relación con el contexto específico del conocimiento que ha sido trabajado en su ejercicio de investigador. En esto, y en la práctica reflexionada, comprende la dimensión social del conocimiento, no sólo en su producción, sino también en su circulación como un factor de democratización que le da un sentido comunitario al aprendizaje colaborativo y situado, generando, al mismo tiempo, una movilización social de actores.

En la presentación de resultados de su [...] [sistematización], a diferentes grupos

de la sociedad, (...) [las(os) adultas(os) acompañantes de crianza] prefiguran conocimiento, y la manera como ellos se muestran en ese mundo. Es el sentido freireano de enunciar el mundo, lo que significa un ejercicio de argumentación permanente, en el que [...] [quienes sistematizan se la juegan y arriesgan] sus hallazgos, porque el saber y el conocimiento están en constitución permanente, y sus propuestas deben ser discutidas y problematizadas, al igual que la manera de enlazar los procesos de construcción de sociedad. La colaboración y discusión llevan lo recogido y lo conocido a lo público, desde una lectura interpretativa, para posicionarse como parte del mundo, y con algo que decir sobre él. Se trata de afirmar identidad y autopercepción, pero, sobre todo, de la capacidad de lograr ubicarse como miembro social de los diferentes grupos que existen en la realidad, en los que [...] [aportan y son reconocidos]¹⁸³.

- h. El aprendizaje se hace comunidad de saber (etapa ocho). Conformación de comunidades de saber y conocimiento. El proceso de Ondas está fundado en el trabajo grupal como una expresión del aprendizaje colaborativo y la producción de saber sobre sus propias prácticas y convivencia del grupo. Por ello, la construcción de comunidades busca que el ejercicio investigativo se instaure en las(os)

183 Ibídem. Págs. 41-42.

adultas(os) acompañantes de crianza y les permita convertirse en productores de saber y constructores de comunidades de práctica según la perspectiva institucional y del aspecto seleccionado para investigar. En este punto se conforman las líneas temáticas, territoriales, virtuales y de actores que hacen real el ejercicio de construcción colectiva de una cultura ciudadana de CT+I, y su aporte a una democracia para estos tiempos.

El aprendizaje se hace comunidad de Saber. [...] Las niñas, niños y jóvenes Ondas han recorrido un camino investigativo, un tránsito por las formas organizativas del Programa. En un primer momento, desde sus intereses, constituyeron sus grupos. Luego, perfeccionaron su problema de investigación, y la formulación de éste los colocó en un lugar específico, como equipo con línea temática. Ligados a los procesos de su territorio, o temáticos, les dan forma a las redes territoriales, temáticas, de actores o virtuales, que les da una identidad y los hace pertenecer a un lugar específico, no necesariamente ligado al territorio. Ahora, todo ese entramado que ha tomado forma en comunidades de saber y conocimiento, prefigura la necesidad de participación y construcción de una nueva ciudadanía, a la manera específica de ser niño, niña o joven en la llamada Sociedad del Conocimiento [...]

Este tránsito organizativo permite reconocerse en un ejercicio de

ciudadanía, en el que, ante todo, están los otros-diferentes, que se aparecen, y, aunque no hayan sido enunciados, es necesario dar cuenta de ellos. Visualiza, además, el conocimiento como una mediación cultural. Se le exige, entonces, que salga de su esfera privada, y se relacione con los otros, en su sentido productivo - afianzado en la idea del trabajo colaborativo que garantiza el resultado - y en los otros múltiples niveles en los que se manifiesta el proceso [...]

La práctica del proceso metodológico del Programa Ondas construye día a día, en la vida de sus integrantes, un aprendizaje colectivo, en que hay una visión de corresponsabilidad con la sociedad y el grupo. Esto posibilita que haya ciudadanos y ciudadanas que participen, deliberen y tomen decisiones, en el día a día del Programa, facilitando la convivencia, con respeto por la diferencia y los derechos.

En ese sentido, la organización en Ondas es un ejercicio directo de democracia, al nivel específico del grupo de investigación. Por ello, la negociación cultural y los acuerdos surgidos de ella producen un direccionamiento y una unidad en las que el conocimiento y el saber, la institucionalidad educativa y los actores de ella deben corresponder con las dinámicas del grupo y la sociedad. Se produce, así, una movilización social de actores. Son grupos que construyen su identidad, compartiendo la investigación

como estrategia pedagógica, y su unidad, en la deliberación y discusión en red, y los acuerdos para ser llevados adelante, en las etapas del proceso investigativo.

La organización en Ondas surge del proceso del trabajo de investigación, en la particularidad del Programa. Allí se articula una forma de trabajo, que permite que el sentido colectivo de la actividad se desarrolle paralelamente, a la acción investigativa misma, en la que se comprometen los actores, y buscan construir una comunidad que, se espera, dé continuidad a las reflexiones y prácticas compartidas del Programa.¹⁸⁴

Finalmente, el Programa Ondas

apuesta con estos Lineamientos al reconocimiento de [...] [las(os) adultas(os) acompañantes de crianza] como actores importantes que contribuyen con su labor de [...] [sistematización en la perspectiva de la Investigación como Estrategia Pedagógica] al fortalecimiento de una cultura de ciencia, tecnología e innovación en el país [...] Con las estrategias desplegadas por Ondas en diferentes momentos del proceso, y recreadas también por sus actores e, incluso, por las instituciones participantes en el Programa, se avanza en el reconocimiento y visibilidad de los saberes y conocimientos de [...] [estas(os) profesionales] y su potencia para fortalecer y/o transformar-se a sí mismos, sus prácticas educativas y pedagógicas, y sus entornos sociales.¹⁸⁵

184 *Ibidem*. Págs. 44-45.

185 Colciencias-Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras... *Ibidem*. Pág. 47.

4. Bibliografía

Amar A., J. Infancia y calidad de vida. S/ciudad. S/fecha. Disponible en internet en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/3/infancia_y_calidad_de_vida.pdf Consultado en julio de 2012.

Amar A., J. y Abello LL., R. El niño y su comprensión del sentido de la realidad. Barranquilla. Ediciones Uninorte. 1994.

Arango N., M. “Colombia: el programa PROMESA” y “La efectividad del programa PROMESA”. En Woodhead, M. y Oates, J. (Eds.) La primera infancia en perspectiva. 4 Programas eficaces para la primera infancia. Reino Unido. The Open University – Fundación Bernard Van Leer. 2009. Págs. 20-24. Disponible en internet en: http://www.bernardvanleer.org/Programas_eficaces_para_la_primera_infancia Consultado en julio de 2012.

Arnaiz S., V. “El maestro: Un visionario y un seductor. La estética, su imprescindible”. Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 34. Agosto-septiembre, Bogotá. 2008.

Barrantes, Angélica. Programa Nacional de Ciencias Sociales y Humanas. Colciencias. Bogotá. 2010.

Cabas M., M., Tapia P., E. y Sánchez B., F. El conocimiento del contenido curricular del docente de preescolar a través de la implementación del programa excelencia matemática. Trabajo de investigación para optar el título de Magister en Educación. Barranquilla, Colombia. Universidad del Norte. 2007. Disponible en internet en: <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/10584/68/1/57438168.pdf> Consultado en julio de 2012.

Carvalho, G. Síntesis de sondeo preliminar sobre problemáticas y necesidades principales de investigación en torno a primera Infancia en Medellín. Comité de investigación Red Interuniversitaria por la primera Infancia. S/ciudad. CINDE. 2011.

Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano (CIDEU). Proyecto “Buen Comienzo”. Disponible en internet en: <http://www.cideu.org/index.php?mod=objeto&act=verObjeto&idObjeto=216> Consultado en julio de 2012.

CINDE. Noticias. REDANI se vincula a la estrategia presidencial de Cero a Siempre. Artículo online publicado el 13 de mayo de 2011. Disponible en internet en: http://www.cinde.org.co/sitio/contenidos_mo.php?it=472 Consultado en julio de 2012.

Colciencias. Política Nacional de Formación Inicial del Recurso Humano para la CTI. Versión para discusión. Bogotá. 2006.

_____. Colombia construye y siembra futuro. Política nacional de fomento a la investigación y la innovación. Documento para discusión. Bogotá. Disponible en internet en: <http://www.oei.es/salactsi/632.pdf> Consultado en julio de 2012.

_____. Colombia construye y siembra futuro. Política nacional de fomento a la investigación y la innovación (2008). Bogotá. 2008-2011. Disponible en internet en: http://www.colciencias.gov.co/centro_recursos/colombia-construye-y-siembra-futuro-pol-tica-nacional-de-fomento-la-investigacion-y- Consultado en julio de 2012.

_____. Plan Estratégico Institucional 2007-2010. Bogotá. 2009. Disponible en internet en: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/planEstrategico2007-2010.pdf> Consultado en julio de 2012.

_____. Plan estratégico del sector de ciencia, tecnología e innovación 2011-2014, Versión 3-agosto de 2011. Bogotá. 2011. Disponible en internet en: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/documents/pei_2011-20141.pdf Consultado en julio de 2012.

_____. Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Bogotá. 2010. Disponible en internet en: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/files/ESTRATEGIA%20NACIONAL%20DE%20ASCTI_VFinal.pdf Consultado en noviembre de 2012.

_____. Programa Ondas. Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos Pedagógicos del Programa Ondas. 2006.

_____. Programa Ondas. Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos de la investigación como estrategia pedagógica. Edición ampliada. Bogotá. 2012.

_____. Programa Ondas. Actores Ondas producen saber y conocimiento. Lineamientos de sistematización de la investigación como estrategia pedagógica. Bogotá. 2012.

_____. Programa Ondas. Lineamientos de la estrategia de formación de maestras y maestros del Programa Ondas No.2. Bogotá. 2011.

_____, Programa Ondas. Caja de herramientas para maestros y maestras Ondas. Módulo integrado. Bogotá. 2011.

_____, Programa Ondas. Manual de apoyo a la gestión y a la construcción del Programa Ondas. Línea de acción política. Línea de acción pedagógica. Línea de acción de internacionalización. Bogotá. 2011.

_____, Programa Ondas. Informe de la Reconstrucción Colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. 2009.

_____, Programa Ondas. Informe de la reconstrucción colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la Investigación como Estrategia Pedagógica. Período 2006-2008. Bogotá. 2da edición. 2010. Pág. 9. Documento online disponible en internet en: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/libros/cat6/sub1/index.html> Consultado en noviembre de 2012.

_____, Programa Ondas. Separata Reconstrucción Colectiva del Programa Ondas. Búsquedas de la Investigación como Estrategia Pedagógica Período 2006-2008. Pág. 31. Disponible en internet en: <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/Ondasfinal/menu.html> Consultado noviembre de 2012.

_____, Programa Ondas. Nacho Derecho y Luna. En la onda de nuestros derechos. Bogotá. 2011.

_____, Programa Ondas. 10 años del Programa Ondas. Documento de trabajo. 2011.

Comisión de mapeo de investigaciones. Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los 6 años. S/ciudad. Programa de Apoyo a la Formulación de la Política Pública de primera Infancia 2005-2015. 2006. Disponible en internet en: <http://www.cinde.org.co/PDF/Mapeo%20de%20investigaciones%20primera%20infancia.pdf> Consultado en julio de 2012.

_____. CD:Anexo 4 – “Disco virtual de investigaciones de primera infancia y derechos del documento” En Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los 6 años. S/ciudad. Programa de Apoyo a la Formulación de la Política Pública de primera Infancia 2005-2015. 2006.

Córdoba C., F.A. et. al. “Influencia de la madre en la adquisición de las habilidades lingüísticas del niño en edades de uno a cinco años.” 1997.

“Desarrollo infantil y proceso de socialización familiar, de los niños y niñas de cero a siete años y sus familias en el municipio de Palestina- Caldas.”

“Descripción de la realidad cultural del niño a través del juego en el recreo escolar, pertenecientes a sectores en desventaja socioeconómica de la ciudad de Barranquilla.”

“Descripción de los aspectos escolares que estimulan el desarrollo de la inteligencia emocional en niñas de cinco años, pertenecientes a un colegio de estrato socioeconómico alto de la ciudad de Barranquilla. Universidad del Norte. 2004.”

Duarte D., J. et al. “Gimnasio los Pinares”. Pontificia Universidad Javeriana. 1999.

Figueredo F., B. et al. “Didácticas de la literatura, caso transición”. Pontificia Universidad Javeriana. 1999.

Iriarte, F. et al. “Componentes metodológicos de un modelo holístico interactivo para la enseñanza de la lecto-escritura dirigido a niños de 5 a 7 años”. Barranquilla, Colombia. Universidad del Norte. 1997.

López de Fernández, L. y Castro, P. “Creencias sobre el pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar y prácticas empleadas por los docentes que laboran en la ciudad de Barranquilla para facilitar este pensamiento”. Universidad del Norte. 2001-2002.

“Niños y niñas caldenses, una cuestión de desarrollo para el municipio de Viterbo.”

Orozco H., B. C. “El proceso de transcodificación en niños: análisis de errores sintácticos al aprender a escribir y leer numerales”. Universidad del Valle. 2003.

Orozco H., B., y Puche N., R. Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes. Universidad del Valle. 2004.

“Perfil del desarrollo integral de los niños y niñas de cinco a siete años de seis instituciones educativas del área metropolitana.”

Puche N., R. y Colinvaux, D. “Génesis de los modelos mentales en el niño”. Universidad del Valle. 2003.

Yáñez C., J. “Razonamiento socio - moral en los niños con respecto a las relaciones de inclusión y exclusión”. Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá. 2003.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Atención integral: prosperidad para la primera infancia. “De cero a siempre”. Bogotá. 2011. Texto online. Disponible en internet en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-CeroSiempre-Prosperidad-primera-Infancia.pdf> Consultado en junio de 2012.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia “De cero a siempre” Calidad en la prestación de los servicios de atención a la primera Infancia, para la Promoción de su Desarrollo Integral. Escenario: Centro de desarrollo infantil. Modalidad institucional. Bogotá. 2012. Disponible en internet en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305302_recurso_Calidad.pdf Consultado en julio de 2012.

_____. Equipo técnico interinstitucional. Mesa lineamientos. Lineamientos Técnicos para la Protección Integral del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia. Borrador I. 2011. Disponible en internet en: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/Beneficiarios/PrimeraInfancia/Lineamientos%20Primera%20Infancia/LINEAMIENTO-PROTECCIONINTEGRAL_BORRADORI.pdf Consultado en noviembre de 2012.

Congreso de la República de Colombia. Ley 27 de 1974. Creación y sostenimiento de Centros de atención integral al Preescolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados. Disponible en internet en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104792_archivo_.pdf Consultado en julio de 2012.

_____. Ley 12 de 1991. Aprobación de la Convención de los derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Disponible en internet en: http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/1991/ley_12_1991.php Consultado en julio de 2012.

_____. Ley 789 de 2002. Disponible en internet en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0789_2002.html Consultado en julio de 2012.

_____. Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Disponible en internet en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html Consultado en julio de 2012.

_____. Ley 1286 de 2009. Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990 se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. Disponible en internet en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1286_2009.html Consultado en julio de 2012.

_____. Ley 1295 de 2009. Ley de Atención Integral a la primera infancia, sectores 1, 2, y 3 del Sisben. Disponible en internet en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1295_2009.html Consultado en julio de 2012.

Consejo Nacional de Política Económica Social, Departamento Nacional de Planeación. Documento Conpes Social 109. Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”. Bogotá. 2007. Disponible en internet en: <http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes%20Sociales/109.pdf> Consultado en julio de 2012.

_____. Documento Conpes 3582. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá. 2009. Disponible en internet en: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/conpes_3582.pdf Consultado en julio de 2012.

Correa R., M. “¿Quieres que te cuente...? Los AEE como formadores en la primera infancia”. Presentación en diapositivas. Diapositiva 6. 2009. Disponible en internet en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-207870_archivo_pdf_Miralba_Correa.pdf Consultado en julio de 2012.

Cussiánovich, A. “Educación ¿desde? ¿para? los derechos humanos.” En Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Lima. Perú. Ifejant. 2009.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) Proyecciones de población total por sexo y grupos de edad de 0 a 80 y más años (2005 a 2020). Procesado estimado para 2012. Disponible en internet en: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=72 Consultado junio 2012.

Diario Oficial. Colciencias. Consejo Nacional de Beneficios Tributarios - CNBT. Acuerdo 01 de 2011 por medio del cual se adoptan las tipologías de proyectos de carácter científico, tecnológico e innovación mediante los que se clasifican los proyectos calificados por el CNBT. Edición del 7 de noviembre de 2011. Año CXLVII, No. 48.246. Bogotá. Disponible en internet en: http://www.imprenta.gov.co/diariop/diario2.pdf?v_numero=48.246&v_opcion=consult Consultado en julio de 2012.

Freire, P. La educación como práctica de libertad, México, Siglo XXI, 1967.

_____. Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI, 1970.

_____. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez, Buenos Aires, Ediciones La Aurora, 1986.

_____. Pedagogía de la autonomía. México. Siglo XXI Editores, 2006, Onceava edición.

Fundación Universitaria Luis Amigó. Informe Final del Proyecto Políticas Públicas para la primera infancia en la Ciudad de Medellín: Salud, Alimentación y Educación en torno a la Ley 1098 de 2006. Medellín, 2010.

Gardner, H. Siete Inteligencias. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós. 1995.

_____. La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona. Paidós. 1997.

_____. La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona. Paidós. 2003.

_____. Las cinco mentes del futuro. Barcelona. Barcelona. Paidós. 2005.

Goleman, D. Inteligencia emocional. Barcelona. Editorial Kairós. 1996.

_____. Inteligencia ecológica. Barcelona. Editorial Kairós. 2009.

Gopnik, A., Meltzoff, A., Kuhl, P. The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn. U.S.A. Harper Collins e-books. 2001.

ICBF. Informe de gestión 2008 – Elvira Forero Hernández, Directora General. Bogotá. Ministerio de la Protección Social – Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Cecilia de la Fuente Lleras, Dirección General. S/f. Disponible en internet en: <https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/InformeAnualdeGestion2008.pdf> Consultado en julio de 2012.

_____. Lineamiento técnico para la garantía del derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Artículo 29 - Ley 1098 de 2006. Bogotá. 2008. Disponible en internet en: <https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/LineamientoTecnicoParaLaGarantiaDelDerechoalDesarro->

llooct16de2009.pdf Consultado en julio de 2012.

Liebel, M. y Martínez, M. (Coord.). Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagonista. Lima. Perú. Ifejant. 2009. Disponible en internet en: http://www.ucm.es/info/polinfan/2010/Infancia_y_DDHH_Liebel_Martinez.pdf?name=Revistas2_Historico&id=POSO&num=POSO060613 Consultado en junio de 2012.

Lipman, M. El descubrimiento de Harry. Madrid. Ediciones La Torre 1969.

Londoño B., J.A., Ramírez J., R.A., y Cataño M., J. C. Mientras voy a clase: propuesta de intervención pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático de niños, niñas y jóvenes desescolarizados y pertenecientes a contextos socialmente vulnerables. (Comunicación breve). Medellín. Universidad de Antioquia. 2006. Disponible en internet en: <http://funes.uniandes.edu.co/836/1/38comun.pdf> Consultado en julio de 2012.

Martínez B., A., Mejía, M. y Unda B., M. El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. Bogotá. Expedición Pedagógica Nacional. 2002.

Maturana, H. La realidad ¿objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona. Anthropos. 1996.

Maya A., L. "Sentir, pensar, hacer, educar para la vida". En Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 34. Bogotá. 2008. Págs. 48-51.

Mejía, M. Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2006.

Ministerio de Educación Nacional. Desarrollo Infantil y Competencias en la primera infancia. Documento No.10. Bogotá, DC. MEN. 2009. Disponible en internet en: http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf Consultado junio de 2012.

_____ e ICBF. Guía Operativa No. 35 para la Prestación del servicio de Atención Integral a la primera Infancia. Bogotá. Segunda edición. 2010. Disponible en internet en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-184841_archivo_pdf.pdf Consultado en junio de 2012.

_____. Anexo 12. Orientaciones operativas para la prestación del servicio de educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia. Bogotá. Dirección de primera Infancia – Fondo de Fomento a la Atención Integral de la primera Infancia. 2010. Disponible en internet en: http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-214353_archivo_pdf_anexo12_orientacionesoperativas.pdf Consultado en julio de 2012.

_____. Colombia estrena política educativa para la primera infancia. Noticia en el portal de Colombiaaprende, del 22 de abril de 2009. Disponible en internet en: <http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177845.html> Consultado en noviembre de 2012.

_____. Estándares básicos de competencias en matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: ¡Un reto escolar! Bogotá. MEN. 2003. Disponible en internet en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf Consultado en julio de 2012.

_____. Mejorar el Rendimiento, Desafío de Nuestra Educación. Publicación “Al Tablero”. Edición de septiembre de 2001. Disponible en internet en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87435.html> Consultado en julio de 2012.

Ministerio de la Protección Social, ICBF. Lineamiento Técnico para la Garantía de los Derechos de la primera infancia. Bogotá. 2007.

Alcaldía de Medellín. XII Foro Internacional de Educación Inicial. Medellín, Antioquia. Septiembre de 2011. Ponente Dora Cecilia Gutiérrez. Directora de Bienestar de la Alcaldía de Medellín. Xeroscopia.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Educación inicial, Experiencias no escolarizadas – Colombia. Proyecto Costa Atlántica “Infancia y calidad de vida. Atención integral al preescolar”. Disponible en internet en: <http://www.oei.es/inicial/colombiane.htm#10> Consultado en julio de 2012.

Orrego A., M. Realización de un piloto de una serie de televisión educativa para el desarrollo del pensamiento matemático en niños y niñas de edad preescolar. Barranquilla. Universidad del Norte. 2010. Referido en internet en: http://201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000004604 Consultado en julio de 2012.

Parra R., J. Descripción online proyecto investigación 2002 “Procesos cognitivos creativos”. Disponible en internet en: http://201.234.78.173:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000446297 Consultado en julio de 2012.

Parra R., J. y Rojas, M. Contar cuentos, el camino de la creación, la formación del pensamiento narrativo y sus implicaciones pedagógicas. Tesis de maestría en Educación. Bogotá, DC. Pontificia Universidad Javeriana Sede Bogotá. 2000.

Peralta E., V. y Fujimoto G., G. La atención integral de la primera infancia en América Latina. Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Santiago de Chile. OEA. 1998. Disponible en internet en: http://change.comminit.com/files/atencion_primerainfanciaFUJIMOTOPERALTA.pdf Consultado en julio de 2012.

Piaget, J. La representación del mundo en el niño. Madrid. Ed. Morata. 2007.

_____. El lenguaje y el pensamiento en el niño. Madrid. Ed. Morata. 2005.

_____. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid. Biblioteca de Bolsillo. 2000.

_____, Inhelder, B. Psicología del niño. Madrid. Ed. Morata. 2008.

Procuraduría General de la Nación, ICBF, UNICEF. Municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia. Orientaciones para la acción territorial. Segunda edición. Bogotá. UNICEF. 2006. Disponible en internet en: <http://www.unicef.org.co/Gobernadores/pdf/Infanciayadolescencia.pdf> Consultado julio de 2012.

Blog Radar Económico Internacional Empleo y reducción de pobreza, compromisos de Santos en Naciones Unidas. Entrada online del 22 de septiembre de 2010. Disponible en internet en: <http://radareconomicointernacional.blogspot.com/2010/09/empleo-y-reduccion-de-pobreza.html> Consultado en julio de 2011.

Red de Protección Social para la Superación de la Pobreza Extrema – Juntos. Manual de operaciones versión 5. Bogotá. 2009. Disponible en internet en: http://www.accionsocial.gov.co/documentos/2980_1491_Manual_Operativo_JUNTOS_v05.pdf Consultado en julio de 2012.

República de Colombia. Constitución Política de Colombia. 1991. Bogotá.

Rubio, M., Pinzón, L., Gutiérrez, M. Atención Integral a la primera infancia en Colombia: Estrategia de País 2011-2014. Nota sectorial para su discusión con las nuevas autoridades y actores del sector. Bogotá. Banco Interamericano de Desarrollo – División de Protección Social y salud. Notas Técnicas # 244. 2010. Disponible en internet en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35807166> Consultado en julio de 2012.

Sánchez V., M., Mesa E, A. Informe final del proyecto Políticas Públicas para la primera infancia en Medellín: Salud, Educación y Alimentación, en torno a la Ley 1098 de 2006. Medellín, Antioquia. Fundación Universitaria Luis Amigó. 2010.

Sánchez, Y., Barrera, F. Barretta, R. y García, Y. Procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños del nivel de transición utilizando el método de enseñanza mixto (global-constructivista). Tres casos. Tesis. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. 2001

Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Caracterización de la primera infancia en Colombia. Una Perspectiva desde las Competencias Laborales. Mesa Sectorial Salud Centro de Servicios de Salud. Antioquia. 2008.

UNICEF. Convención sobre los derechos del niño. 20 de noviembre de 1989. Madrid. Unicef Comité Español. 2006. Disponible en internet en: [http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/introduccion/Naciones%20Unidas%20\(1989\)%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Nino.pdf](http://dds.cepal.org/infancia/guia-para-estimar-la-pobreza-infantil/bibliografia/introduccion/Naciones%20Unidas%20(1989)%20Convencion%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Nino.pdf) Consultado en julio de 2012.

_____. Convención sobre los derechos del niño. Las preguntas más frecuentes. ¿Cuántos países han ratificado la Convención? Disponible en internet en: http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html Consultado en julio de 2012.

Vygotsky, L. S. Pensamiento y lenguaje. Madrid. Paidós. 1978.

