

The image features a young child with dark hair, smiling broadly, wearing a red and white checkered shirt. The child is being held by an adult whose hands are visible, one near the child's head and another near their chest. The background is a blurred indoor setting with a window. The overall color palette is dominated by warm tones, with a blue tint overlaid on the left side of the image.

unicef 
para cada infancia

**Experiencias
innovadoras
de aprendizaje
y educación
para la primera
infancia en
América Latina
y el Caribe**

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Experiencias innovadoras de aprendizaje y educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe.

Ciudad de Panamá, agosto de 2022

Fotografía portada: © UNICEF/Mexico/115A7284

El presente documento fue elaborado por la Sección de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe en consulta con las Oficinas de País de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México y Perú.

Coordinación general: Yannig Dussart, Gerente Regional de Primera Infancia y María Paula Reinbold, Oficial Regional de Educación y Primera Infancia.

Consultor: Adrián Rozengardt.

Edición y coordinación editorial: Esther Narváez, Consultora de Educación.

Los mapas han sido estilizados y no corresponden a ninguna escala. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación del material no implican, por parte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la expresión de opinión alguna sobre la condición jurídica de ningún país o territorio, ni sobre sus autoridades o la delimitación de sus fronteras.

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sean alterados y se asignen los créditos correspondientes (UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida sin previa autorización por escrito de UNICEF. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Unidad de Comunicación, comlac@unicef.org.

**Experiencias innovadoras de aprendizaje
y educación para la primera infancia en
América Latina y el Caribe**

Índice

Siglas.....	5
Introducción	8
1. La innovación	10
2. Metodología y esquema de presentación de los resultados	13
3. Experiencias innovadoras en aprendizaje temprano y educación inicial/preescolar	15
3.1. Argentina. Programa Centros de Primera Infancia del Ministerio de la Primera Infancia de la Provincia de Salta	16
3.2. Chile. Inclusión del juego y uso de espacios adecuados para la educación inicial.....	25
3.3. Colombia. Modelo de medición de la calidad de los programas de educación para la primera infancia del Ministerio de Educación Nacional	37
3.4. Costa Rica. Centro de Apoyos en Pedagogía Hospitalaria del Ministerio de Educación Pública	50
3.5. El Salvador. Estrategia de territorialización de la atención integral a la primera infancia, con enfoque de inclusión social	57
3.6. México. Programa de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México...	66
3.7. Perú. Programa de formación de formadores en Cuidado para el Desarrollo Infantil	75
4. Principales aspectos identificados	84
Referencias	86

Siglas

ANSES	Administración Nacional de la Seguridad Social, Argentina
AUH	Asignación Universal por Hijo, Argentina
CeAPH	Centro de Apoyos en Pedagogía Hospitalaria, Costa Rica
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CDI	Cuidado para el Desarrollo Infantil
CIPI	Comisión Intersectorial de Primera Infancia, Colombia
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo, México
CONNA	Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, El Salvador
CONICET	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Argentina
CPI	Centros de Primera Infancia, Argentina
CRED	Control de Crecimiento y Desarrollo, Perú
DAPRE	Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, Colombia
DCAS	De Cero a Siempre, Colombia
DPI	Desarrollo de la primera infancia
FODA	Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Colombia
IMCEIC	Instrumento para Medir la Calidad de la Educación Infantil Temprana para Colombia
ISNA	Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia
IVDAN	Instrumento de Valoración del Desarrollo y Aprendizaje del Niño

LEPINA	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, El Salvador
MEN	Ministerio de Educación Nacional, Colombia
MELQO	Medición de la Calidad de los Resultados en Aprendizaje Temprano (<i>Measurement of Early Learning Quality Outcomes</i>)
MEP	Ministerio de Educación Pública, Costa Rica
MGBDT	Ministerio de Gobernación y Desarrollo Territorial, El Salvador
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
MINEDUCYT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, El Salvador
MINSAL	Ministerio de Salud de El Salvador
MIP	Ministerio de la Primera Infancia de la Provincia de Salta, Argentina
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OMEPE	Organización Mundial de Educación Preescolar
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PRITE	Programas de Intervención Temprana, Perú
PRONEI	Programa Nacional para la Educación Inicial, México
SEP	Secretaría de Educación Pública, México
TIC	Tecnologías de la información y las telecomunicaciones
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPCH	Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú



Introducción

La educación en la primera infancia es parte esencial del conjunto de servicios necesarios para el desarrollo de niñas y niños entre 0 y 8 años que, de acuerdo con el Marco para el cuidado cariñoso y sensible, busca asegurar que puedan alcanzar condiciones óptimas de salud, nutrición adecuada, cuidado receptivo, protección y oportunidades de aprendizaje temprano (UNICEF, 2019).

La primera infancia es la etapa de desarrollo más significativa de la vida del ser humano, puesto que en este período crucial se establecen las bases para el bienestar integral, el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación social (UNICEF, 2017).

Cuando un bebé, niña o niño pequeño recibe cuidados de salud y nutrición adecuada; cuando interactúa con su entorno y participa de la vida familiar y comunitaria; cuando ha podido experimentar la sensación de ser esperado, deseado, cuidado, abrazado, amado, mirado, escuchado; cuando es protegido y se le ofrecen experiencias de interacción adecuadas en cada una de sus etapas de desarrollo, sin duda cuenta con muchas más oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas, de lenguaje, físicas, emocionales y sociales, que son vitales para su desarrollo y bienestar.

UNICEF promueve un enfoque integral para el desarrollo de la primera infancia (DPI), lo que supone proporcionar a padres, madres, cuidadores y familias una oferta multisectorial de intervenciones y servicios adecuados y de calidad que respondan a los diversos factores que inciden en el desarrollo de las niñas y niños pequeños. Desde esta óptica, los servicios dirigidos a la primera infancia pueden constituir apuestas serias por reducir las desigualdades sociales y económicas, mejorar los indicadores de bienestar y desarrollo humano y consolidar el desarrollo de los países con equidad.

Múltiples estudios, realizados en diversos países de contextos disímiles, y a partir de diferentes disciplinas, han demostrado que la participación en programas de educación para la primera infancia conduce a niveles más altos de ingreso en la educación primaria y mejor rendimiento escolar, lo que tendrá un efecto positivo en las trayectorias educativas y desarrollo a lo largo de la vida. Por el contrario, los niños y niñas que carecen de suficientes experiencias de aprendizaje tienen mayor riesgo de no ingresar a la escuela de manera oportuna, y están en mayor riesgo de presentar retrasos de aprendizaje, inasistencia y abandono escolar, situaciones que reproducen los ciclos intergeneracionales de pobreza y exclusión.

A continuación, nos complace presentar siete experiencias de educación para la primera infancia de Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, México y Perú, que en sus contextos respondieron a los siguientes desafíos identificados:

1. ¿Cómo garantizar la cobertura y efectividad de los programas dirigidos a las poblaciones más vulnerables de niños y niñas entre 0 y 5 años y sus familias?
2. ¿Cómo garantizar la inclusión del juego como herramienta fundamental y necesaria de aprendizaje en las instituciones educativas parvularias e implantar ambientes adecuados y estimulantes que fomenten sustancialmente las condiciones de aprendizaje y convivencia de niñas y niños?
3. ¿Cómo se podría generar evidencia rigurosa y precisa sobre las condiciones humanas, materiales y sociales en los servicios de educación inicial existentes? ¿Están cumpliendo con su objetivo los espacios y servicios dirigidos al desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años? ¿Con qué método se pueden identificar los niveles de calidad de los servicios que se prestan en las unidades de servicio para las niñas y los niños?

4. ¿Cómo podrían las autoridades educativas garantizar la continuidad educativa de las niñas y niños hospitalizados, convalecientes o en tratamientos médicos recurrentes durante largos periodos, que provienen de familias en condición de pobreza?
5. ¿Cómo responder a la demanda por ampliación de la cobertura en atención integral de las niñas y niños pequeños que viven en condiciones de alta vulnerabilidad, por medio de capacitación a familias y cuidadores en prácticas de crianza adecuada?
6. ¿Cómo hacer frente a una creciente demanda por servicios de atención y educación para la primera infancia, mejorando la calidad y equidad de la educación inicial y básica para niñas y niños particularmente en comunidades rurales, alejadas y pueblos indígenas?
7. ¿Cómo transformar los programas de formación con limitaciones curriculares y contenidos desfasados, basados en esfuerzos aislados sin intervención intersectorial, en un nuevo sistema de formación para orientar a los cuidadores responsables de la crianza de las niñas y niños pequeños? ¿Cómo fortalecer los saberes y prácticas en los procesos de orientación a cuidadores, más allá de las interacciones cotidianas para atender a las necesidades del niño o niña?

La pandemia de COVID-19 y las restricciones impuestas para controlar la propagación del coronavirus sin duda han influido en la forma en que se conciben y gestionan los servicios y sistemas de educación en la primera infancia y lo más probable es que sigan impactando en ellos. Sin embargo, y a pesar de que la sistematización de la información comenzó en 2019 y concluyó a principios de 2020, consideramos que los elementos que hacen de estas experiencias un referente valioso continúan siendo relevantes para la innovación en educación de la primera infancia de América Latina y el Caribe, incluso más en tiempos de pandemia.

Sin embargo, y a pesar de que la sistematización de la información comenzó en 2019 y concluyó a principios de 2020, consideramos que los elementos que

hacen de estas experiencias un referente valioso continúan siendo relevantes para la innovación en educación de la primera infancia de América Latina y el Caribe, incluso más en tiempos de pandemia y posterior a ella.

En este sentido, el análisis de las experiencias presentadas mantiene los datos suministrados al momento en que se realizó el trabajo de campo en los países. No obstante, es importante señalar que tanto la pandemia como las dinámicas institucionales propias de cada país han motivado ajustes tanto programáticos como institucionales, resultando, en muchos casos, en la adaptación de procedimientos, servicios y cambios en el talento humano a cargo de la implementación de algunas de las experiencias analizadas. Este informe presenta una visión parcial de cada experiencia en el momento en que se recopilaban y analizaron los datos.

Considerando la importancia de la educación en la primera infancia, y los distintos elementos que conducen a brindar oportunidades de aprendizaje en los primeros años de vida, para efectos de este documento una experiencia innovadora en aprendizaje temprano y educación inicial/preescolar se define como aquella cuyo diseño, implementación y evaluación se enmarcan en el enfoque de derechos humanos e inclusión; prioriza a las niñas y niños pequeños de poblaciones excluidas; cuenta con la participación de entidades de los sectores público, privado, de desarrollo social y comunitario; tiene arraigo territorial y reconoce los conocimientos y prácticas locales; se orienta al fortalecimiento de las capacidades de cuidadores, trabajadores de la salud, educadores y otros proveedores de servicios sociales; por su carácter transformador, incide en las políticas públicas del nivel local, regional o nacional; y tiene el potencial de ser ampliada a escala a fin de lograr resultados de impacto evidenciados en mejores condiciones y calidad de vida para las niñas y niños desde el nacimiento hasta los 8 años.

El carácter innovador de estas experiencias no solo garantiza la calidad de las prestaciones, sino que además promueve procesos de aprendizaje institucional.

1. La innovación



UNICEF logra cambios positivos en la vida de los niños, niñas y sus familias combinando programas de alta calidad a escala, aprovechando la innovación y recopilando pruebas, en asociación con los gobiernos, otras organizaciones de las Naciones Unidas, la sociedad civil, el sector privado, las comunidades y la niñez (Plan estratégico de innovación de UNICEF 2018-2021).

UNICEF centra sus esfuerzos en la inversión y ampliación de prácticas innovadoras, pues para resolver los obstáculos es necesario tener la capacidad de expandir soluciones novedosas que ya existan y hayan demostrado ser efectivas. La innovación a escala significa lograr un impacto positivo en los niños, niñas, adolescentes y sus familias a nivel nacional y en varios países, lo que hace posible alcanzar importantes economías de escala.

La innovación, como instrumento que transforma una idea, tecnología o asociación en un producto, servicio o proceso que promueve mejores resultados para los niños y las niñas (UNICEF, 2017), busca identificar nuevos o viejos problemas y resolverlos encontrando estrategias efectivas

que no habían sido utilizadas hasta el momento y que puedan ser ampliadas a escala en otras zonas geográficas y sectores.

Para orientar el análisis de las experiencias innovadoras en aprendizaje temprano y educación inicial/preescolar seleccionadas en este estudio fue necesario crear una matriz con un conjunto de dimensiones que permitiera ordenar y sistematizar los hallazgos. No se pretende alcanzar una ponderación que otorgue un valor jerárquico a las experiencias. Los casos seleccionados intentan proporcionar una mirada de la diversidad de territorios y contextos. Se reconoce que este esfuerzo parcial resulta solo uno más de los ricos aportes al diálogo que sobre la innovación en la educación temprana se mantiene dentro de UNICEF y con sus socios locales y regionales.

Esta matriz está construida a partir de cinco dimensiones: i) fortaleza institucional, ii) contexto, iii) experiencia educativa, iv) evidencia y gestión del conocimiento y v) abogacía y escalabilidad. Cada una de estas dimensiones se desagrega en sus componentes y criterios de valoración.

Tabla 1. Matriz de análisis de experiencias innovadoras

Dimensiones	Componentes	Criterios de valoración de la experiencia innovadora
Fortaleza institucional	Enfoque de derechos humanos	1.1. Fundamentado en el enfoque de derechos de la infancia
		1.2. Promueve la equidad de género y la inclusión
	Capacidades estructurales	2.1. Dirigido a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 8 años
		2.2. Se enmarca en las políticas públicas de primera infancia y hace parte de la oferta de una o varias entidades públicas
		2.3. Busca construir alianzas o integrarse a asociaciones existentes de entidades privadas, comunitarias y no gubernamentales

Dimensiones	Componentes	Criterios de valoración de la experiencia innovadora
Contexto	Conocimiento y pertinencia territorial	3.1. Parte de un diagnóstico y considera la voz de las niñas, niños, familias y comunidad
	Población destinataria	4.1. Prioriza a los niños, niñas, familias y comunidades más marginadas por: situación de pobreza, estatus migratorio, discapacidad o pertenencia a comunidades étnicamente diferenciadas. 4.2. La cobertura puede ser nacional, regional o local, tanto urbana como rural
Experiencia educativa	Garantía de calidad	5.1. Establece o adopta normas o estándares de calidad
		5.2. Planifica las actividades y asigna los recursos necesarios para su cumplimiento
		5.3. Incorpora al juego como parte de las metodologías de enseñanza-aprendizaje
	Capacidades de los prestadores y cuidadores	6.1. La formación de prestadores (docentes y personal de diferentes campos) y cuidadores (padres, madres y otros miembros de la familia) busca fortalecer sus capacidades de respuesta a la primera infancia
Evidencia y gestión del conocimiento	Generación de conocimiento	7.1. Realiza procesos de sistematización de la experiencia, evaluaciones internas y/o externas e intercambio de experiencias
	Transferencia de conocimientos	8.1. La estrategia de formación busca dejar capacidades instaladas tanto en los prestadores como en los cuidadores y familias
Abogacía y escalabilidad	Incidencia en políticas	9.1. Incide en el subsector de las políticas de educación inicial/preescolar y en la articulación multisectorial pública, privada y no gubernamental
	Potencial para ampliación a escala	10.1. Cuenta con condiciones estructurales para ampliar a escala la experiencia innovadora

2. Metodología y esquema de presentación de los resultados



La selección de las siete experiencias innovadoras que se presentan a continuación fue el resultado de considerar las diferentes subregiones del continente: Centroamérica y Caribe, Región Andina y Cono Sur, así como la diversidad de las instituciones responsables de su implementación, los contextos, los enfoques programáticos y las metodologías utilizadas.

Luego de esta selección, y con la orientación de la respectiva oficina de país de UNICEF, se emprendió un proceso de indagación de fuentes secundarias, seguido por una recolección de información de fuentes primarias en cada país. Para la contextualización

de la experiencia se recogió información sobre la población beneficiaria, las diversas modalidades de educación y la cobertura. Este proceso se complementó con la información sobre las condiciones de vida y otros indicadores sociales de la primera infancia en cada país.

La presentación del análisis de cada experiencia se estructura en seis partes: resumen, desafío identificado, estrategia innovadora, matriz de innovación (en la que se desarrollan los criterios de valoración para cada una de las dimensiones y sus componentes), lecciones aprendidas y opinión de la oficina de país de UNICEF.

Ilustración 1. Criterios de análisis sobre innovación en las experiencias de educación inicial

Dimensiones y componentes de análisis



Fuente: elaboración de UNICEF, 2020.

3. Experiencias innovadoras en aprendizaje temprano y educación inicial/preescolar



3.1. Argentina. Programa Centros de Primera Infancia del Ministerio de la Primera Infancia de la Provincia de Salta¹

Resumen

Los equipos técnicos del Ministerio de la Primera Infancia de la Provincia de Salta buscaban reducir los altos índices de desnutrición crónica materna e infantil en el territorio. Para esto, y haciendo uso de las tecnologías de la información, recabaron información relevante acerca de la situación individual y familiar de la población más vulnerable en sus contextos geográficos, sociales, económicos y culturales, desde un abordaje territorial de las familias, comunidades e instituciones locales. Esto dio origen al programa Centros de Primera Infancia, dirigido a la atención integral de las niñas y niños de 0 a 5 años y sus familias en comunidades de zonas rurales con alto porcentaje de personas de pueblos originarios.

Desafío Identificado

¿Cómo garantizar la cobertura y efectividad de los programas dirigidos a las poblaciones más vulnerables de niños y niñas entre 0 y 5 años y sus familias?

La provincia de Salta es una de las 24 unidades territoriales de Argentina con mayor porcentaje de población indígena o descendiente de pueblos originarios (el triple de la media nacional). En las zonas rurales del nordeste de Salta se observó un

bajo desempeño de los indicadores de mortalidad infantil, desnutrición, hacinamiento, escasez de agua potable, prevalencia de niños y niñas con discapacidad y alta vulnerabilidad por la persistencia de condiciones climáticas desfavorables. Igualmente, se advirtieron complejas interrelaciones entre el déficit educativo en la región y la situación de pobreza, exclusión, ruralidad, desigualdad de género, lengua e interculturalidad de las comunidades (Equipo técnico del programa, 2019).

¹ Esta experiencia se presenta tal y como fue recogida al momento de elaborar este estudio. No obstante, es importante mencionar que con el cambio de administración de gobierno a finales de 2019, el Ministerio de Primera Infancia dejó de existir y el área de primera infancia pasó a ser una Subsecretaría, dependiente de la Secretaría de Primera Infancia, Niñez y Familia del Ministerio de Desarrollo Social. El programa Centros de Primera Infancia continuó funcionando con algunos ajustes y pasó a denominarse Acompañamiento Familiar en contextos rurales.

Estrategia innovadora

Los equipos técnicos del Ministerio de la Primera Infancia (MPI) de la Provincia de Salta evidenciaron que la falta de información de calidad dificultaba una adecuada intervención y afectaba la efectividad de las estrategias tendientes a cerrar las brechas de desigualdad, al tiempo que hacía ineficientes o de bajo impacto los esfuerzos de inclusión. Esto motivó que se hiciera uso de tecnologías de la información con el propósito de recabar y analizar conocimientos relevantes acerca de la situación individual y familiar de la población más vulnerable en sus contextos geográficos, sociales, económicos y culturales, desde un abordaje territorial de las familias, comunidades e instituciones en la provincia.

Lo anterior dio origen al programa Centros de Primera Infancia (CPI) que, como política pública en la que participaron numerosos municipios de Salta y más de 148 organizaciones, requirió de acuerdos de asociación y articulación interinstitucional para desarrollar y fortalecer los sistemas de atención integral a la primera infancia de zonas rurales, desde una perspectiva integradora y respetuosa de la multiculturalidad. Para esto se planificó una intervención gradual en el tejido local en función del mapeo situacional, las oportunidades existentes y las necesidades emergentes. A partir de esto, se diseñó un plan de respuesta caracterizado por la confluencia de seis factores clave:

1. La centralidad, autoridad y representación del MPI, como responsable de la implementación de esta política pública, permitió romper con ciertas lógicas de fragmentación puesto que antes las acciones no se coordinaban, por lo que se superponían e, incluso, se oponían.
2. El trabajo territorial articulado y con un fuerte componente de talento humano del MPI, otros ministerios y organizaciones de la sociedad civil presentes en las comunidades, permitió materializar el

programa en zonas rurales y periurbanas. En esta línea, se gestaron CPI mediante un acuerdo interministerial entre los sectores de educación, salud, asuntos indígenas y primera infancia, favoreciendo su apropiación territorial al ser asumidos como un proyecto compartido en las mesas de gestión local y comunidades.

3. El uso de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones (TIC), desde una plataforma de software de dominio público para conocer individual y colectivamente las condiciones de vida, el desarrollo de la primera infancia y las prácticas de crianza permitió formular unas políticas públicas² contextualizadas que fundamentaron el trabajo en red a partir de formas colaborativas de gobierno. La disponibilidad de información actualizada y continua para retroalimentar la política y los programas desde varias perspectivas fue clave tanto para los procesos de toma de decisiones, como para realizar ajustes necesarios en las distintas áreas del programa.
4. La mirada multicultural y respetuosa de la participación de las comunidades rurales, favoreció la diversidad y flexibilidad de los espacios físicos de los CPI, puesto que la intervención se implementó en establecimientos escolares, espacios comunitarios, al aire libre y en los mismos hogares de las familias. De esta manera, los CPI se constituyeron en el dispositivo organizador de la intervención en primera infancia para el intercambio de conocimientos y prácticas alineadas con los principios y objetivos de política entre los equipos técnicos y las familias y cuidadores.
5. Para el abordaje territorial, la conformación diversa de los CPI se integró por actores exógenos y residentes de los municipios priorizados, en su mayoría oriundos de cada comunidad, y gestores pertene-

2 En todas sus acciones el MPI incorporó el uso de Inteligencia Artificial para procesar Big Data. Esta tecnología aporta una capa superior de análisis de la información que surge del diálogo con cada familia para planificar y predecir posibles riesgos en la estrategia. De esta forma, la política pública formulada logra un mayor nivel de certeza sobre su efectividad para mejorar las condiciones y calidad de vida de los beneficiarios, al tiempo que cuenta con mecanismos preventivos frente a eventuales efectos no deseados.

cientes a grupos criollos y pueblos originarios. Estos equipos fueron capacitados por el MPI tanto en los fundamentos de la política, basada en el enfoque de derechos, la igualdad de género y la inclusión, como en los principios, estrategia y acciones del programa a fin de actuar como gestores en la red de alianzas comunitarias y en la mesa de gestión local.

6. La resiliencia de los CPI es fruto de los esfuerzos sostenidos de monitoreo, evaluación y ajustes estratégicos del MPI, que actuaron como mecanismo de mejora continua, más que como instrumento de control cuantitativo del cumplimiento de logros o desempeño del personal responsable de la implementación.

Matriz de innovación

1. *Fortaleza institucional*

El trabajo en los CPI se basa en la promoción de los derechos de niñas y niños que define la política en consonancia con las normas nacionales y provinciales. Reconoce que, desde el comienzo mismo de su vida, las niñas y niños son sujetos de derechos en desarrollo gradual de autonomía y con capacidad para la interacción social y afectiva. Los identifica como integrantes de los entornos familiar, comunitario e institucional, considerando que estos ámbitos condicionan activamente su crecimiento, desarrollo y la calidad de las interacciones sociales en su infancia, adolescencia y vida adulta. En este sentido, cobra especial relevancia el rol activo del Estado en las poblaciones más vulnerables para apoyar a las madres embarazadas, padres, cuidadores y familias a fortalecer el vínculo con sus hijos e hijas.

Durante la implementación, el programa atravesó por continuos procesos de adaptación al entorno y a los espacios disponibles, lo que también se reflejó en nuevas alianzas y acuerdos de colaboración. También se debieron sortear diferentes obstáculos por lo que el formato del programa se fue adecuando poco a poco a la cadena prestacional de los diferentes sectores.

Si bien, para la instalación de los CPI inicialmente se había previsto aprovechar la infraestructura de escuelas públicas y, en algunos casos, de iglesias, esto cambió por la resistencia de las comunidades a utilizar solo espacios cerrados. Igualmente, fueron necesarios diversos procesos de diálogo para superar los fuertes niveles de desconfianza hacia las instituciones del Estado, originados en siglos de desencuentros entre aquellas personas que pertenecen a grupos étnicos y las que no³.

Atendiendo al principio de inclusión de la diversidad étnica y cultural en la formulación técnica, el programa CPI desarrolló respuestas diferentes, adecuadas y respetuosas de las demandas planteadas por pobladores y familias, las cuales se consensuaron en las redes de alianza comunitaria. El equipo que desarrolló la intervención en las zonas rurales utilizó situaciones cotidianas para analizar cuestiones relacionadas con la crianza, por lo que se fue construyendo una modalidad de trabajo en primera infancia a partir de la experimentación, saberes previos, ensayo y error y reflexión colectiva. Lo anterior, no solo fortaleció al MPI como institución clave en la implementación del programa, sino que también permitió identificar en qué medida las carencias sistémicas influyen en la salud y desarrollo de las niñas y niños pequeños.

3 Por ejemplo, el trabajo procuró que las personas que pertenecen a grupos étnicos vencieran sus prejuicios frente a las prácticas de la medicina actual y aceptaran que la cura de las enfermedades es un proceso gradual. También se fomentó la valoración del agua potable (inexistente en las comunidades), se impulsó la identificación de signos de alarma sanitaria y la necesidad de trasladar personas enfermas a centros de salud, así como el reconocimiento de que las situaciones de violencia se deben prevenir y atender.



2. Contexto

Para el desarrollo del programa se realizaron diagnósticos con la participación de las comunidades donde se instalaron CPI⁴. La implementación territorial consistió en un continuo proceso dialéctico de investigación, acción y reflexión con un esfuerzo transversal de monitoreo y ajuste. Si bien la adaptación participativa fue singular para cada lugar, hizo parte del proceso metodológico de acercamiento, por lo

que la instalación y puesta en marcha de los CPI se dio en los ritmos propios de cada comunidad.

Los niños y niñas priorizados por el programa presentaban diversos tipos y grados de vulneración de sus derechos, por lo que la intervención tuvo que definir unos criterios de abordaje específicos para cada caso, que se fueron adecuando con el tiempo.

4 Estos diagnósticos utilizaron técnicas de Eco-Mapa comunitario que permiten registrar a niñas, niños menores de 5 años y mujeres embarazadas; referentes y familias con niños y niñas menores de 5 años; directivos de escuelas, autoridades comunitarias, mujeres, agentes sanitarios y enfermeras; así como espacios para el trabajo lúdico con niñas y niños.

La integración dinámica del programa se abordó de acuerdo a la respectiva jurisdicción de las entidades provinciales o nacionales, los asuntos comunitarios definidos en las mesas de gestión local, y los casos prioritarios de niños, niñas y mujeres embarazadas en situación de alerta grave, moderada y crítica por desnutrición y enfermedad, entre otros aspectos.

El trabajo de los equipos se desarrolló en una zona con economía informal (alta rotación laboral y/o poca formación del talento humano) e infraestructura vial deficiente. En gran parte del territorio la actividad comercial es casi nula, no existe el transporte público, los caminos de tierra son difíciles de transitar y la cobertura de servicios de agua y electricidad es baja. La región es afectada por factores climáticos de alta complejidad, con temperaturas que superan los 45°C y largas temporadas de inundaciones, seguidas por períodos de sequía.

La vinculación con las mesas de gestión local permitió que la respuesta fuera adecuada para cada contexto, de acuerdo con el riesgo de inundaciones de los ríos Pilcomayo y Bermejo. Por ejemplo, en Santa Victoria Este, la mesa de gestión local tuvo que focalizar en intervenciones de mitigación y prevención entre octubre y diciembre, de respuesta a la emergencia entre diciembre y mayo, y de reducción, restauración y compensación en los distintos ámbitos de la vida social, entre abril y septiembre.

3. *Experiencia educativa*

Las múltiples modalidades de atención se materializaron en el CPI que, formalmente, lo constituye un grupo de niñas y niños pequeños, sus madres y mujeres embarazadas que se reúnen en un espacio comunitario en el que los **Acompañantes Educativos** promueven el desarrollo infantil temprano a través de tres ejes de formación: alimentario-nutricional, salud e higiene y desarrollo integral, así como procesos participativos de empoderamiento que involucran a equipos interdisciplinarios.

Uno de los principios de esta política pública ha sido el fomento de prácticas de crianza responsables a partir

del encuentro intercultural en las comunidades. Esto ha supuesto trabajar al aire libre, armando mesas con cajones y asientos con troncos, cocinando con fuego y con los utensilios que aportan las familias, todo lo cual constituye una oportunidad para compartir respetuosamente prácticas y formas de fomentar el aprendizaje.

En la formación del equipo humano participaron activamente tanto los especialistas del MPI en primera infancia, como los de salud, educación, trabajo, economía familiar, abordaje comunitario, entre otros. En diálogo con los referentes zonales, el punto de partida de la formación fue el empoderamiento y reconocimiento de las capacidades y recursos propios de las mujeres y madres de la comunidad para acompañar el desarrollo autónomo de sus hijos e hijas a través de prácticas de crianza saludable. La capacitación se realizó en contextos interculturales, actuando como puente de comunicación con otros actores: i) adultos referentes, para acercar las prácticas institucionales y, ii) con prestadores de servicios de salud, educación, etc., para socializar pautas culturales, teniendo en cuenta las limitaciones de acceso a servicios en comunidades rurales.

Debido a la desconfianza histórica de las comunidades hacia las instituciones que implementan la política pública, toda acción debió considerar un proceso inicial de acercamiento, conocimiento y aceptación mutua. Este periodo permitió conocer las prácticas y formas de abordar las cuestiones habituales en cada comunidad para así construir un vínculo de confianza que afianzara los servicios y acciones de apoyo.

Considerando la importancia del juego para el aprendizaje y desarrollo integral de la primera infancia, la orientación de las actividades lúdicas por parte de los Acompañantes Educativos y referentes privilegió las propuestas de las niñas y los niños.

La selección de perfiles para los cargos se centró en profesionales y estudiantes de las áreas de salud y educación pertenecientes a las zonas y comunidades donde se desarrolló la experiencia. Este personal recibió formaciones en distintas áreas: salud, nutrición, higiene, educación, trabajo

y economía familiar, cuidado de huertas, agua segura, gestión de trámites, abordaje comunitario, gestión de emociones y desarrollo infantil temprano, etc. Estos equipos prestaron servicios de socio pedagogía, cuidado y bienestar, al igual que atención en salud y derivación a centros de mayor complejidad, entre otros.

4. *Abogacía y escalabilidad*

En tanto entidad articuladora de la política con una trayectoria de trabajo en las zonas rurales

priorizadas donde funcionan los CPI, el MPI logró convocar a diversas instituciones estatales y privadas, promoviendo una adecuada articulación intersectorial e interinstitucional que favoreció la efectividad de la implementación y sus resultados esperados.

No obstante sus atributos y la sostenibilidad y escalabilidad del programa CPI a nivel provincial presentó algunos desafíos debido a la interrupción del flujo de recursos nacionales y provinciales, lo que supuso la dependencia de otros aportantes para su financiamiento.



Lecciones aprendidas

La experiencia del MPI fue novedosa pues incluye el enfoque de diversidad en las políticas públicas de primera infancia de la provincia de Salta.

Las intervenciones en zonas rurales o periféricas de ciudades con concentración de monoproducciones han sido estudiadas desde distintas perspectivas que, básicamente, responden a modelos de trabajo con las familias en sus hogares. Sin embargo, el programa de CPI en Salta se aparta de estos modelos porque su formato inicial fue adaptándose a las condiciones de financiamiento, estructura y contexto poblacional, étnico, cultural, histórico y geográfico. Si bien esta experiencia de adaptación y búsqueda puso en tensión los procesos y resultados del programa de CPI, sin duda constituye lo más innovador del proceso.

En las comunidades de zonas rurales con población perteneciente a pueblos originarios, históricamente ha existido una relación tirante con la sociedad predominante urbana y con las minorías no étnicas. Estas tensiones culturales han incidido en los altos niveles de pobreza multidimensional de las comunidades y, consecuentemente, en el bajo desempeño de los indicadores de calidad de vida y garantía de derechos de las niñas y niños más pequeños. En este sentido, la política y el trabajo emprendido por el programa CPI apunta a reducir las brechas de desigualdad y exclusión.

Uno de los mayores logros del programa es haber sido un puente de comunicación entre las comunidades y diversas instituciones estatales (por ejemplo, construyendo relaciones de confianza para que los adultos faciliten el acceso de niñas y niños a los servicios estatales). En un primer momento, las relaciones de confianza permitieron el acceso a los servicios de salud. Posteriormente hicieron posible brindar servicios de seguridad social, programas de identidad y documentación (con el Ministerio de Trabajo) y, más adelante, de acceso al poder judicial y a la administración tributaria con experiencias emprendedoras.

El trabajo del programa CPI fue reconocido por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) como una buena práctica que promovió el acercamiento del Estado a las comunidades para garantizarles servicios sociales que mejoren sus condiciones de vida.

En Salta funciona una Mesa Interministerial de Pueblos Indígenas, que en el momento del relevamiento de información para este informe era coordinada a nivel nacional por el entonces MPI y la ANSES. En estas Mesas se definen estrategias de abordaje integral en zonas rurales priorizadas con alta presencia de población indígena. En esta provincia el rol del MPI fue significativo tanto por la valiosa información que aportó, como por el rol que han desempeñado los Acompañantes Educativos quienes actúan como nexo permanente con la comunidad, dando a conocer sus demandas, recabando información sobre niñas, niños y adolescentes excluidos del sistema de protección social y ayudando a las familias con los trámites y documentación necesaria para los operativos que realiza la ANSES, contribuyendo así al logro de resultados en las comunidades.

La propuesta del programa CPI es innovadora, pues plantea nuevas soluciones a viejos problemas. Tiene un gran potencial para ser ampliada a escala, para lo cual requiere de la continuidad de la estrategia, así como de los equipos técnicos y Acompañantes Educativos, los procesos de capacitación y los vínculos con la población, a fin de ampliar su cobertura.

Por excelencia, la educación viabiliza el acceso a otros derechos, posibilita el desarrollo individual, la inclusión social y es de gran importancia en la lucha contra la pobreza. No obstante, a fin de que la educación de calidad e inclusiva se materialice para toda la población, es necesario partir de un enfoque de diversidad. La perspectiva centrada exclusivamente en la provisión de servicios para suplir necesidades es insuficiente, mientras que el enfoque basado en derechos supone que los

distintos actores y sectores de la sociedad sean corresponsables en la construcción de formas renovadas para formular políticas que garanticen los derechos de las niñas y niños pequeños.

Uno de los desafíos más importantes que enfrenta el programa CPI para la sostenibilidad de los resultados en la vida de las niñas, niños y sus familias es la capacidad de mantener y ampliar sus alianzas estratégicas a nivel local, provincial y nacional. Si bien algunas de estas articulaciones han avanzado, otras se han convertido en obstáculos. Lo anterior hace necesario que se conozcan las lecciones aprendidas de las experiencias, tanto de las alianzas exitosas como de aquellas que han tenido problemas, con el

objetivo de definir nuevas estrategias y evitar que se presenten nuevamente dificultades.

Otro desafío relevante es el involucramiento de los hombres y padres en las prácticas de crianza, que tradicionalmente responden a estereotipos de género y conllevan que las mujeres y madres sean quienes principalmente estén a cargo de las tareas en el hogar y de la atención y cuidado de niños, niñas, personas enfermas y adultos mayores. Sin duda esto constituiría una transformación social hacia la que se deben orientar los esfuerzos para que las niñas y los niños pequeños se beneficien también de las interacciones con los padres y hombres a cargo de su cuidado.

Opinión de la oficina de país de UNICEF

Desde la creación del programa en diciembre de 2014, UNICEF ha colaborado con la provincia de Salta en diversas iniciativas, que incluyen: i) el posicionamiento con rango ministerial de la atención a la primera infancia, ii) la perspectiva integral de los servicios que se ofrecen a las familias con hijas e hijos pequeños, como el programa CPI, y iii) la articulación intersectorial con otras instituciones del gobierno. Si bien el proceso no ha estado exento de desafíos, se considera una buena práctica con valiosas lecciones que pueden ser adaptadas en otros contextos.

Como propuesta que prioriza el trabajo con los pueblos originarios y comunidades rurales dispersas, el programa CPI se destaca por aplicar nuevas metodologías de gestión; hacer uso de tecnologías de información innovadoras para monitorear sus resultados, en relación con la situación de la primera infancia; y orientar las decisiones en materia de política pública para este grupo poblacional.

Se destaca, en particular, la capacidad de utilizar información y conocimiento para contribuir en los operativos de búsqueda activa en zonas rurales de difícil acceso que implementa la ANSES con el apoyo de UNICEF. Estos operativos buscan que las familias accedan a la Asignación Universal por Hijo (AUH), al facilitar los trámites administrativos y los requerimientos de esta política de protección social. Como resultado, en 2018, 13.393 madres, niñas y niños fueron atendidos en distintos trámites de AUH, de los cuales, 4.066 resultaron en nuevas altas o reinserciones. En regiones con amplias brechas de desigualdad e inequidad, como es el caso de Salta, las políticas y estrategias que promueven una articulación entre distintos actores, que involucran la participación de referentes de la propia comunidad y que parten del uso de evidencia para la toma de decisiones, permiten abordar estos desafíos con mayor efectividad.



3.2. Chile. Inclusión del juego y uso de espacios adecuados para la educación inicial

Resumen

La más reciente evidencia científica sobre el desarrollo en los primeros años señala la importancia del juego y la comunicación en los procesos de aprendizaje temprano de las niñas y niños pequeños. Lo anterior ha motivado el análisis de experiencias que buscan maximizar la infraestructura para el juego y la exploración del entorno en los establecimientos de educación inicial/parvularia, dirigidas a propiciar el aprendizaje y la adquisición de capacidades durante la primera infancia. En este marco, las fundaciones privadas Infancia Primero y Patio Vivo ofrecen experiencias innovadoras, la primera vinculada con la incorporación del juego en la educación preescolar chilena y, la segunda, con la creación de espacios de aprendizaje adecuados. Desde Infancia Primero se proporciona apoyo a las familias en temas de crianza, cuidado y desarrollo de los niños y niñas. Para la Fundación Patio Vivo, el patio es una variable muchas veces invisibilizada, que debería ser un lugar de reunión, juego y recreación para todos. Si los niños y niñas encuentran un espacio para jugar, conversar, usar su imaginación y lo sienten acogedor, estarán en mejor disposición para las actividades de aprendizaje. Conjuntamente, estas dos experiencias brindan una perspectiva interesante sobre cómo es posible lograr una mejor integración del juego en los programas existentes.

Contexto

Según las proyecciones poblacionales para 2017, Chile tenía una población de 18.419.192 habitantes, de los cuales el 23,3 por ciento eran personas menores de 17 años (CASEN, 2017). Para 2019, los niños y niñas de 0 a 5 años representaban el 8,4 por ciento de la población total (INE, 2019).

De acuerdo con la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2017), la pobreza por ingresos de los niños, niñas y adolescentes de 0 a 17 años era del 13,9 por ciento y la pobreza multidimensional ascendía al 22,9 por ciento, en comparación con el 8,6 de pobreza por ingresos y el 20,7 por ciento de pobreza multidimensional en la población total. Los mayores porcentajes se observaron en los niños y niñas de 0 a 3 años con un 15 por ciento de pobreza por ingresos y 25,6 por ciento de pobreza multidimensional; mientras que para los niños y niñas de 4 y 5 años la pobreza por ingresos fue del 14,1 por ciento y la pobreza multidimensional del 28,9 por ciento.

El artículo 18 de la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) establece que la educación parvularia es el nivel educativo desde el nacimiento hasta el ingreso de los niños y niñas a la educación básica, siendo obligatoria desde el segundo nivel de transición o Kinder⁵. Su propósito es favorecer el desarrollo integral y los aprendizajes relevantes y significativos de los párvulos, de conformidad con las bases curriculares que determina esta ley, y brindando apoyo a la familia como primera instancia educadora.

La provisión del servicio de educación parvularia está en manos de establecimientos públicos y privados sin fines de lucro con financiamiento estatal y se estructura en tres niveles: Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel de Transición. Estos niveles a su vez se dividen en dos subniveles cada uno, según la edad de los niños y niñas.

Tabla 2. Organización del sistema de educación parvularia de Chile

Nivel	Edad	Sub-división Nivel
Sala Cuna	0 a 1 año	Sala Cuna Menor
	1 a 2 años	Sala Cuna Mayor
Nivel Medio	2 a 3 años	Medio Menor
	3 a 4 años	Medio Mayor
Nivel Transición	4 a 5 años	Primer Nivel de Transición (NT1)
	5 a 6 años	Segundo Nivel de Transición (NT2)

Fuente: elaboración de UNICEF, 2020.

⁵ La reforma introducida en el numeral 10 del artículo 19 de la Constitución Política de la República establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición, la cual entrará en vigencia gradualmente, en la forma que disponga la ley.

Entre 2012 y 2018, la cobertura de la educación parvularia aumentó en 6,9 puntos porcentuales. Se destaca el incremento de 10,3 puntos porcentuales en el Nivel Medio Mayor, seguido por 7,6 puntos porcentuales en Sala Cuna Mayor, mientras que la cobertura del Segundo Nivel de Transición se mantuvo constante en el 95 por ciento. Si bien el aumento en cobertura ha posibilitado un acceso casi universal para la franja etaria de 4 a 5 años, existen niños y niñas en situación de pobreza, migrantes, indígenas, con discapacidad y que habitan en zonas de difícil acceso, que aún enfrentan barreras de acceso, situación que profundiza el riesgo de exclusión social⁶.

De acuerdo con la tercera ronda de la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia, en 2017 el 31 por ciento de los niños y niñas de 0 a 5 años se beneficiaba de servicios de sala cuna, mientras que el 69 por ciento no accedía a ellos. Del total de hogares encuestados, el 54 por ciento estaba conformado por dos cuidadores principales y, en el 95,8 por ciento de los hogares monoparentales, eran las madres quienes desempeñaban el rol de cuidadoras principales. El 96,4 por ciento de las niñas y niños chilenos eran cuidados por un adulto, mientras que esa responsabilidad recaía sobre un hermano o hermana en el 2,8 por ciento de los casos.

Diversas instituciones del Estado, entidades como la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP), UNICEF y numerosos grupos académicos⁷ promueven que desde los primeros años las niñas y niños chilenos cuenten con instituciones educativas, espacios públicos y estímulos adecuados para

su desarrollo integral en ambientes amigables que, por medio del juego⁸, les permitan acceder a experiencias significativas y a oportunidades de aprendizaje temprano. En ese sentido, apoyan el fortalecimiento de la calidad en la educación preescolar y la promoción de políticas y programas locales de educación, con metodologías de enseñanza innovadoras y participativas, para mejorar los resultados del aprendizaje, con especial énfasis en los niños y niñas más vulnerables.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en sus lineamientos curriculares para la educación parvularia (2018), señaló que la primera infancia es el período más significativo en la formación de un individuo, por lo que la calidad de los entornos en los que viven las niñas y niños es fundamental para el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje. Los primeros años de vida sientan las bases formativas del ser humano, que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las siguientes etapas. En consecuencia, la falta de entornos protectores y enriquecidos donde padres, madres y docentes puedan acompañar este proceso, representa una pérdida de oportunidad en el desarrollo y aprendizaje de la primera infancia.

Para UNICEF (2006 y 2013) y UNESCO (2012), avanzar con nuevos ambientes físicos de aprendizaje es un esfuerzo político sistémico e interdisciplinar que se enmarca en el modelo Escuelas Amigas de los Niños, donde la participación de las instituciones, comunidades y de los mismos niños y niñas, es determinante (Adlerstein, Manns y González, 2018).

6 Instituto Nacional de Estadísticas, Base de datos Matrícula Educación Parvularia Oficial, noviembre de 2017; País y regiones total: actualización población 2002-2012 y proyecciones 2013-2020, INE, Santiago de Chile, 2017.

7 Como el grupo de la Pontificia Universidad Católica de Chile: Adlerstein, Cynthia, *Valorar el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje en la educación parvularia. Manual para la aplicación de Me.Mafa*, Pontificia Universidad Católica de Chile, [s.l.], 2018.

8 El juego se plantea como condición para la socialización ya que, a través de él se incorporan normas, valores y costumbres del contexto de los niños y niñas. El juego es generador de sentido y pertenencia, tanto individual como colectiva; es fundamental a lo largo de la vida y universal a todas las culturas. En el juego los niños y las niñas se comprometen tomando una posición activa; imaginan, crean, conocen y actúan explorando todos sus sentidos.

Desafío identificado

¿Cómo garantizar la inclusión del juego como herramienta fundamental y necesaria de aprendizaje en las instituciones educativas parvularias e implantar ambientes adecuados y estimulantes que fomenten sustancialmente las condiciones de aprendizaje y convivencia de niñas y niños?

De este país se analizaron las iniciativas de dos fundaciones en el desarrollo y aprendizaje de la primera infancia. Por una parte, la **Fundación Infancia Primero** detectó que en la educación inicial las familias no recibían suficiente apoyo para acompañar la crianza, cuidado y desarrollo

de sus niñas y niños pequeños. Por otra parte, la **Fundación Patio Vivo**, considerando que el patio es una variable muchas veces invisibilizada, promovió su aprovechamiento como lugar de reunión, juego y recreación para todos. Si los niños y niñas encuentran un espacio que los acoja, donde puedan jugar, conversar y usar su imaginación, estarán en mejor disposición de disfrutar de los lugares donde se desarrollan las actividades educativas. El diagnóstico señaló que la gran mayoría de los establecimientos educativos desaprovechan el potencial que tiene el patio para propiciar la adquisición de habilidades mediante el juego.



Estrategia innovadora

Gracias a su experiencia y a las alianzas que hicieron posible contar con apoyo técnico y económico, la **Fundación Infancia Primero** consolidó el programa *Crecer Jugando*, cuyo nacimiento se remonta al 2006 cuando en la Escuela de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile se implementó el proyecto *Juguemos con Nuestros Hijos*⁹, que dio origen a la fundación en 2014. Con el correr de los años, las alianzas estratégicas, técnicas y financieras¹⁰, originalmente de carácter privado, se fueron ampliando hasta lograr una articulación con el MINEDUC que ha sido un actor clave en la consolidación de este programa al aportar recursos públicos nacionales y municipales para su desarrollo a escala. En este sentido, la evidencia, experiencia, alianzas y escalabilidad del programa, a partir de la articulación de la autoridad local con la política educativa, constituyen el aporte innovador de esta iniciativa.

La **Fundación Patio Vivo** busca contribuir a la calidad de la educación y transformar los entornos donde

transcurre parte de la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes: la escuela. Su trabajo se centra en intervenir los patios escolares para convertirlos en “Paisajes de Aprendizaje que promuevan a través del juego y el contacto con la naturaleza, una buena convivencia, hábitos de vida saludable y el aprendizaje a partir de la experiencia”. El programa establece un diálogo entre educación, arquitectura y paisaje para comprender el espacio exterior como un tercer “profesor”. Esta concepción se inserta en el movimiento “reconceptualista” de la educación inicial¹¹, donde el ambiente físico de aprendizaje es reconocido como el “tercer educador”, después de la familia y los docentes¹². Cada patio escolar es diseñado considerando el proyecto educativo, las características espaciales, geográficas y la mirada de la comunidad. Los proyectos de la Fundación Patio Vivo se financian con aportes de los establecimientos educativos, con recursos públicos a través de la Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), así como de voluntariados corporativos, fondos concursables y donaciones de empresariales.

9 Este programa contó con fondos de UNICEF para una primera evaluación de la intervención realizada, que demostró una alta efectividad en el desarrollo infantil.

10 Los apoyos financieros provenían de la Universidad Católica de Chile, las Fundaciones Pepsico, Oportunidad, Colunga, Ilumina y San Carlos de Maipo, así como de la Subsecretaría de Educación Parvularia. En la fase inicial del proceso colaboraron diversos municipios de la Región Metropolitana (Colina, El Bosque, Renca), a los que se han sumado nuevas comunas.

11 Movimiento europeo surgido en los países nórdicos, que se inscribe en la perspectiva posmoderna y busca “resituarse” a la niña o niño como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura. Es heredero de las influencias post colonialistas, feministas y también de la nueva sociología de la infancia.

12 En el libro *Pedagogías para habitar el jardín infantil*, Adlerstein, Manns y González señalan que los ambientes físicos de aprendizaje, concebidos como el tercer educador, son también imaginados y forjados como una práctica pedagógica o como una pedagogía (pág. 14), poniendo en tensión el adultocentrismo que se expresa en los jardines infantiles.

Matriz de innovación

1. *Fortaleza institucional*

Fundación Infancia Primero

Crece Jugando es un programa fundamentado en el enfoque de derechos de la infancia que proporciona apoyo a padres, madres, cuidadores y familias en prácticas de crianza y desarrollo infantil temprano. Se basa en una metodología que fortalece el vínculo y la interacción entre niñas y niños y sus cuidadores, que ha sido probada en el *Programa Juguemos con Nuestros Hijos*¹³.

- ▶ Se propone potenciar el desarrollo integral de niños de 0 a 4 años, mejorando las capacidades de interacción de padres, madres y/o cuidadores con las niñas y niños a fin de promover las habilidades cognitivas, del lenguaje, socioemocionales y psicomotoras.
- ▶ Igualmente busca impulsar la construcción y sostenibilidad de redes de apoyo para las familias del programa.

Es una intervención en los ámbitos preventivo y promocional para fortalecer las prácticas de crianza desde los primeros años de vida y reforzar los recursos familiares y comunitarios con miras a lograr un mayor aprovechamiento de las posibilidades y capacidades.

Para garantizar que el programa se adapte a cada territorio, se parte de un diagnóstico realizado por los equipos e instituciones locales. Luego con entrevistas a familias y cuidadores se busca conocer el contexto y presentarles el programa, horarios y metodología. Al finalizar el ciclo se aplica una encuesta para comparar los cambios o continuidades, así como el nivel de satisfacción e involucramiento con el programa.

De manera transversal se monitorea la realización de las actividades para resguardar la calidad de la implementación y tomar decisiones informadas para la mejora oportuna.

Fundación Patio Vivo

La propuesta de Patio Vivo está dirigida al diseño de patios en los jardines infantiles, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este sentido, busca que los patios se integren al enfoque pedagógico de la institución y se transformen en espacios permanentes de interacción, juego, encuentro y aprendizaje.

Desde la perspectiva del aprendizaje, los patios son considerados paisajes con capacidad lúdica y recreativa, que también están integrados a la cultura del contexto.

El diagnóstico es el primer paso para conocer el PEI y la cultura del establecimiento, observando los recreos y la especificidad cultural del entorno a fin de recoger antecedentes e insumos para desarrollar el diseño.

En la segunda etapa, el trabajo de diseño se hace con la participación de la comunidad a partir del contacto con la naturaleza, el juego libre, el aula abierta, la identidad y el patrimonio cultural donde se inserta el centro.

En la tercera etapa, que es de construcción, la fundación dispone de equipos con experiencia en espacios para proyectos escolares seguros y durables.

Una vez terminada la construcción, se realizan sesiones de activación pedagógica con el equipo docente y directivo para fomentar el uso del patio como herramienta educativa.

¹³ Desde 2006 se desarrolla el Programa *Juguemos con Nuestros Hijos* en tres centros de salud familiar de la Red de Salud UC Christus en Puento Alto y La Pintana. Hasta la fecha se han beneficiado más de 2.500 familias en situación de vulnerabilidad.

La propuesta de Patio Vivo considera el enfoque de derechos, especialmente el derecho al juego y la recreación. Aborda los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, en particular, Educación de Calidad, con acento en la meta 4.a, donde se plantea adecuar instalaciones educativas, teniendo en cuenta

las necesidades de los niños y niñas, generando entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. Asimismo, Patio Vivo colaboró con el MINEDUC en la elaboración del documento Transformando Espacios Educativos.

2. Contexto

Fundación Infancia Primero

Dada las especificidades propias de cada comunidad, se requiere gran flexibilidad en la adaptación local de los modelos de desarrollo, intervención y promoción social y comunitaria, principio rector del trabajo de la fundación.

Los programas de la fundación se desarrollan en establecimientos de administración municipal y en comunas urbanas dentro de la Región Metropolitana, a excepción de cuatro centros en comunas rurales. Al cierre de este documento *Juguemos con Nuestros Hijos* funcionaba en tres espacios y *Crece Jugando* tenía presencia en ocho comunas con 15 espacios.

Debido a que la fundación trabaja de manera cercana con cada comuna y administración municipal, el nivel de involucramiento y participación de la población de cuidadores y niños y niñas es mayor.

En caso de identificar alguna vulneración de derechos sobre los niños y niñas, los equipos pueden activar diversos protocolos vinculados con situaciones de violencia, consumo de sustancias y maltrato, entre otras.

Un aspecto fundamental de la gestión territorial en cada comunidad es el trabajo con equipos técnicos y profesionales locales, en los cuales se fortalecen las capacidades mediante procesos de formación y acompañamiento, a fin de mejorar la proyección y sostenibilidad de la implementación.

Fundación Patio Vivo

Metodológicamente interviene en tres componentes: el espacio, la cultura y la comunidad para transformar aspectos relacionados con la convivencia, los hábitos saludables y el aprendizaje basado en la experiencia.

En lo espacial se trabaja de acuerdo con el PEI y las condiciones específicas del patio, aprovechando al máximo la superficie disponible. De esta manera, las actividades desarrolladas en el patio son coherentes con la línea pedagógica propuesta por el centro.

En lo cultural, cada lugar tiene una geografía, historia y características propias, que constituyen y refuerzan la identidad cultural y sentido de pertenencia de los niños y niñas. Así, lo cultural considera esta identidad, contexto y patrimonio del entorno físico para dotar de significado los patios de los jardines infantiles.

Lo comunitario lo constituyen las diversas necesidades y aspiraciones de los niños, niñas (juego y creatividad), de los padres y/o cuidadores (disponibilidad de espacios adecuados) y de los directivos y docentes (posibilidad de realizar actividades de aprendizaje). Se realizan capacitaciones con educadoras y directivos para construir una cultura de juego y aprovechar al máximo los nuevos espacios.

Así las intervenciones se conforman a partir de estructuras simples, polifuncionales e inclusivas, que permiten multiplicidad de usos para responder a los requerimientos y características de la comunidad.

3. *Experiencia educativa*

Fundación Infancia Primero

En las experiencias de estas dos fundaciones, el centro de la metodología es el juego, no solo desde la perspectiva de los niños y niñas, sino también desde los conocimientos de adultos para acompañar el juego, responder al interés de su hijo o hija, involucrarse activamente, establecer una conexión emocional y, de esta manera, poder identificar los momentos de juego como un espacio privilegiado para fortalecer el vínculo y fomentar el aprendizaje temprano.

El programa, que cuenta con la participación de niñas y niños menores de 4 años y sus cuidadores principales, se organiza en sesiones grupales semanales. Estas abarcan contenidos planificados y definidos para propiciar la reflexión en torno al rol que tienen los adultos en el bienestar y desarrollo infantil temprano.

Cada sesión, en grupos de ocho a 10 niñas y niños con sus cuidadores, basa su metodología en el juego y en cómo los cuidadores lo pueden acompañar para responder al interés del niño o niña, involucrarse activamente en la experiencia de aprendizaje y establecer una sólida conexión emocional.

Los equipos de trabajo cuentan con un docente y dos monitores, en su mayoría personas de la comunidad, quienes enriquecen la ejecución de las actividades y la vinculación con las familias.

El manual del programa detalla los principios, valores y metodología en la que se considera a los niños y niñas como eje de la intervención, con herramientas que ayudan a fortalecer el vínculo y calidad de la interacción entre cuidadores y niños-niñas.

Los equipos se certifican luego de una capacitación de 70 horas lectivas y cuatro pasantías (con jornadas teóricas, evaluación y supervisión en terreno). Las salas son provistas con materiales para el juego, muebles y libros¹⁴.

Fundación Patio Vivo

Los proyectos de Patio Vivo están dirigidos a los tres niveles educativos. El nivel parvulario constituye un factor central para responder a las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), que incorporan el juego como un eje fundamental para el aprendizaje, siendo uno de los ocho principios pedagógicos. A través del juego se promueve el desarrollo de los objetivos de aprendizaje centrados en la adquisición de habilidades de motricidad fina, cuidado de sí mismo, independencia, coordinación, equilibrio, manejo de herramientas, construcción, expresión gráfica, relación con otros, exploración, lateralidad, entre otras.

El diseño de patios, implementación de huertos y orientaciones en diversidad de usos, constituyen una herramienta central en el aprendizaje y desarrollo infantil temprano.

La adecuada disposición de espacios seguros e inclusivos facilita el aprendizaje mediado por el juego; la exploración del entorno y cuidado del ambiente natural; el desarrollo cognitivo y psicoafectivo; la adquisición de conductas y hábitos saludables; y la convivencia e interacciones significativas de las niñas y niños pequeños.

Esta concepción del patio resulta en una fuerte articulación entre el entorno físico, la cultura y la comunidad, desde el PEI. Así en el diseño del patio confluyen la intención arquitectónica y la pedagógica.

14 Desde el año 2020, producto de las restricciones sanitarias, el programa cuenta con su versión *Online*, la cual ha tenido una gran recepción por parte de las comunidades y equipos profesionales. Esta modalidad se encuentra en proceso de evaluación.

4. Evidencia y gestión del conocimiento

Fundación Infancia Primero

Los esfuerzos sostenidos de Infancia Primero se han concentrado en el registro, sistematización, evaluación y supervisión de todo el programa. El proceso inicia con la convocatoria y posteriormente se desarrollan las sesiones de trabajo, se implementan los procesos y se concluye con la evaluación de los resultados. La información recabada se acopia en un sistema de registro y monitoreo desarrollado con la Fundación San Carlos de Maipo, llamado Mi Mapa.

Tanto para el programa *Juguemos con Nuestros Hijos*, como para *Crecer Jugando*, se realizan reuniones de seguimiento, supervisión y evaluación y se adelanta un proceso de actualización y aprendizaje permanente.

Se han desarrollado una serie de evaluaciones externas, entre las que se destacan¹⁵: i) **Evaluación y sistematización del Piloto de Juguemos con Nuestros Hijos** realizada por UNICEF y CEDEP 2006-2007; ii) **Evaluación de Eficacia de Juguemos con Nuestros Hijos. Centro de Políticas Públicas UC. Fundación Ilumina y UNICEF 2011-2012**; iii) **Evaluación Cualitativa sobre aprendizajes y valoraciones de Juguemos con Nuestros Hijos** de CEDEP, 2014; iv) Evaluación de

Calidad de Crecer Jugando. Departamento de Salud Pública UC. Fundación San Carlos de Maipo, 2015; v) Evaluación de Eficacia Crecer Jugando. Departamento de Salud Pública UC. Fundación San Carlos de Maipo, 2016-2017; y vi) Evaluación de Implementación Crecer Jugando, Fundación Infancia Primero, 2019.

Fundación Patio Vivo

La Fundación Patio Vivo ha asumido como propios los Indicadores de Desarrollo Personal y Social que desde 2015 son evaluados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), en especial, los relacionados con autoestima, motivación escolar, hábitos de vida saludable y convivencia escolar.

El 2019, con el apoyo del CORFO de Innovación Social, la consultora Focus realizó una evaluación de resultados donde se miden los beneficios de jugar en un Paisaje de Aprendizaje.

Patio Vivo es miembro del International School Grounds Alliance, por lo que puede compartir y acceder a visiones y propuestas para aprovechar los espacios de las escuelas como herramientas pedagógicas¹⁶. Además, es miembro de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

15 Para acceder a más información puede consultar la sección de investigación en la página web de la [Fundación Infancia Primero](#).

16 Entre ellos se destacan el Learning Through Landscape, organización que lleva más de 30 años promoviendo el aprendizaje y el juego al aire libre mediante un mejor uso de los patios escolares en Reino Unido; Grun Macht Schule, organización alemana que busca mejorar de forma sostenible la calidad de los espacios abiertos en las escuelas de Berlín, se desarrolla en colaboración con el Departamento del Educación de Berlín y Green Schoolyards America y busca transformar los patios escolares de asfalto en áreas verdes para mejorar el bienestar, el aprendizaje y el juego de los niños y las niñas.

5. Abogacía y escalabilidad

Fundación Infancia Primero

El vínculo de la Fundación Infancia Primero con el Ministerio de Educación hizo posible el potencial de escalabilidad del programa gracias a los recursos aportados por el Estado en el marco de un convenio de cooperación con la Subsecretaría de Educación Parvularia.

El apoyo en la implementación de 22 espacios en 13 comunas de la Región Metropolitana abarcó la gestión técnica y operativa de la fundación, la implementación de las salas, la capacitación a los equipos ejecutores y su acompañamiento durante la ejecución de los primeros ciclos de intervención. Mediante convenios tripartitos, los costos relacionados con recursos humanos son aportados por cada municipalidad, la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Fundación Infancia Primero. Una vez instalado el programa en cada comuna se solventan los costos de habilitación de salas, formación del equipo y acompañamiento, lo que permite reducir el costo general del proyecto.

Dentro de los aspectos más relevantes de su potencial para la ampliación a escala se cuentan: la sistematización de sus procesos, la formación, la implementación, el seguimiento y la evaluación, los cuales facilitan el proceso de instalación en nuevas comunas.

Fundación Patio Vivo

En siete años, Patio Vivo ha realizado más de 70 proyectos en siete regiones del país, ha implementado 44.383 mts² de paisajes de aprendizajes y plantado 910 árboles. El número de beneficiarios directos es de 32.104 niños y niñas y 1.839 educadoras, docentes y paradocentes formados en metodologías de juego.

El financiamiento es mixto, a través de fondos públicos (Ley SEP, FAEP, CORFO) y privados (donaciones de empresas y postulación a otras fundaciones).

Los programas de las dos fundaciones han sido adoptados por un conjunto de instituciones del sistema de educación parvularia. Estos programas han logrado reconocimiento y han incidido en las áreas gubernamentales educativas de gobiernos regionales y municipales. Su incidencia es menor que otros programas, ya que surgen de la voluntad asociativa de grupos de jóvenes que disponen de capacidad profesional y tiempo, así como de alianzas y articulaciones que amplían su intervención. Por esta razón, la abogacía y escalabilidad son aspectos fundamentales de ambos programas. Se trata de aprovechar los éxitos demostrados para garantizar que las soluciones alcancen su máximo potencial, tengan el mayor impacto posible y generen más transformaciones.

Lecciones aprendidas

- ▶ Se destaca la experiencia de articulación de dos fundaciones (que tienen particularidades y modelos de intervención específicos), con distintos gobiernos locales, comunidad de instituciones de educación parvularia y ciertos niveles del gobierno central.
- ▶ Las fundaciones Infancia Primero y Patio Vivo centraron sus programas en el enfoque de

derechos de la infancia, lo cual se evidencia tanto en los marcos teóricos de cada experiencia como en la implementación de las intervenciones.

- ▶ Para alcanzar los resultados ha sido importante incorporar en la estrategia de la participación de padres, madres y/o cuidadores y equipos de educación temprana, puesto que son actores clave para los niños y niñas.

- ▶ Se destaca el diseño y la activación de diversos protocolos para abordar situaciones de violencia, consumo de sustancias, maltrato, entre otras vulneraciones de los derechos de niños y niñas, que están vinculados con distintos dispositivos de protección infantil.
- ▶ Las iniciativas de las dos fundaciones se sustentan en la inclusión del juego y el fortalecimiento de espacios adecuados para las experiencias de aprendizaje infantil temprano. Las metodologías **incluyen la participación de los adultos**, responden a los intereses de niños y niñas, y promueven la construcción y fortalecimiento del vínculo de apego entre cuidadores y niños y niñas.
- ▶ Ambas iniciativas están dirigidas a docentes de los distintos centros de educación donde se implementan las experiencias.
- ▶ Los programas se han ido consolidando a partir de una escala baja de unidades educativas y progresivamente han logrado incidir en otros espacios formativos.
- ▶ Ambos programas han adquirido reconocimiento y progresivamente han logrado incidir en los equipos técnicos de educación a nivel nacional, regional y municipal.
- ▶ **Las dos iniciativas surgen de la voluntad asociativa** de grupos de jóvenes con capacidad profesional para lograr mejores resultados para los niños y niñas, en línea con las alianzas y articulaciones que se van construyendo y la ampliación de las intervenciones.
- ▶ La incidencia y capacidad de ampliación a escala de ambos programas son componentes constitutivos de los mismos, puesto que a partir de los éxitos demostrados se busca que las soluciones alcancen su máximo potencial, logrando el mayor impacto posible e impulsado cambios sistémicos.

Opinión de la oficina de país de UNICEF

En los últimos años en Chile se han dado importantes avances en educación parvularia, entre ellos la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia cuyo rol es diseñar y definir las políticas de fortalecimiento para este nivel educativo y velar por la calidad del servicio. Así mismo, se ha logrado un crecimiento sostenido de la cobertura, con una tasa de asistencia de 51,2 por ciento (CASEN, 2017). No obstante, un desafío importante es el mejoramiento y aseguramiento de la calidad del sistema de educación parvularia.

Los programas aquí presentados están dirigidos a fomentar el desarrollo integral y mejorar la calidad de la educación en la primera infancia con especial énfasis en el juego como herramienta pedagógica y en la disponibilidad de adecuados entornos de aprendizaje en los establecimientos de educación preescolar y en el ámbito familiar. Otro aporte de estas iniciativas es el esfuerzo por sistematizar los procesos de trabajo y monitorear los avances, lo que hace de estas experiencias una fuente de aprendizajes con potencial para ser ampliadas a escala.



3.3. Colombia. Modelo de medición de la calidad de los programas de educación para la primera infancia del Ministerio de Educación Nacional

Resumen

Esta experiencia innovadora consiste en la iniciativa impulsada desde 2015 por el Ministerio de Educación Nacional para adaptar, validar y aplicar la metodología propuesta por el marco de la Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano (MELQO, por sus siglas en inglés). Este proceso realizado en tres etapas de distinta dimensión busca medir la calidad de los programas de educación para la primera infancia, en el marco de la Política de Estado De Cero a Siempre.

Desafío identificado

¿Cómo se podría generar evidencia rigurosa y precisa sobre las condiciones humanas, materiales y sociales en los servicios de educación inicial existentes? ¿Están cumpliendo con su objetivo los espacios y servicios dirigidos al desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años? ¿Con qué método se pueden identificar los niveles de calidad de los servicios que se prestan en las unidades de servicio para las niñas y los niños?

Con la certeza de que la educación inicial de calidad es la base que contribuye al adecuado desarrollo de todos los niños y las niñas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se propuso implementar un modelo de medición de la calidad de la educación inicial y preescolar en Colombia, que respondiera a los interrogantes antes planteados.

Para las autoridades colombianas, la calidad de la educación inicial es un proceso dinámico, permanente y contextualizado, orientado a garantizar las condiciones humanas, materiales y sociales que hagan posible el desarrollo integral de las niñas y niños pequeños. La calidad es considerada en el marco de un sistema donde los niños y niñas están en el centro e incluye: i) condiciones estructurales, concebidas como los ambientes educativos y protectores, el talento humano, la administración y gestión y los servicios de salud y nutrición; ii) condiciones del proceso institucional que abarcan la familia, la comunidad, las redes comunitarias y el acompañamiento durante las transiciones en las trayectorias de aprendizaje; y iii) condiciones del proceso grupal, que incluyen el componente pedagógico, las interacciones pedagógicas con el ambiente educativo y las interacciones que se dan entre los niños y niñas (Nieto, 2018).

Este desafío está consignado en la Política de Estado De Cero a Siempre (DCAS), que señala el compromiso por mejorar la calidad de la educación inicial y preescolar integral, el desarrollo profesional

y la medición del sistema como herramienta para la toma de decisiones; definiciones que se articulan con la responsabilidad del Estado colombiano por cumplir los ODS, en particular, el objetivo 4.2.

Estrategia innovadora

En 2015, el MEN lideró un proceso consultivo para establecer metas a corto y largo plazo que le permitieran diseñar e implementar un sistema de medición de la educación inicial y preescolar. Se trataba de crear instrumentos de medición de la calidad de los programas y los resultados del aprendizaje, que estuvieran alineados con la visión de la política DCAS en educación inicial. Esto permitiría explorar asociaciones entre la calidad del programa y el desarrollo de las niñas y los niños a escala nacional y así orientar los procesos de mejora continua dentro del sistema de gestión y garantía de la calidad.

La innovación consistió en la instauración oficial del proceso nacional de medición de la calidad de la educación inicial, que incluyó una serie de consultas nacionales e internacionales para identificar, definir y adaptar la herramienta de medición y su aplicación de acuerdo con los ODS.

Se tomaron decisiones sobre las modalidades de servicio y los rangos de edad a incluir en las mediciones. A corto plazo se acordó evaluar la calidad de la educación temprana ofrecida a niñas y niños de 3 a 5 años en los centros de desarrollo infantil del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), modalidad en la que estaban inscritos aproximadamente un tercio de los niños y niñas de 0 a 5 años (MEN, 2017). En el largo plazo se acordaron medidas similares para evaluar la calidad de modalidades basadas en la familia y en la comunidad y de servicios para niñas y niños de 0 a 3 y de 5 a 6 años.

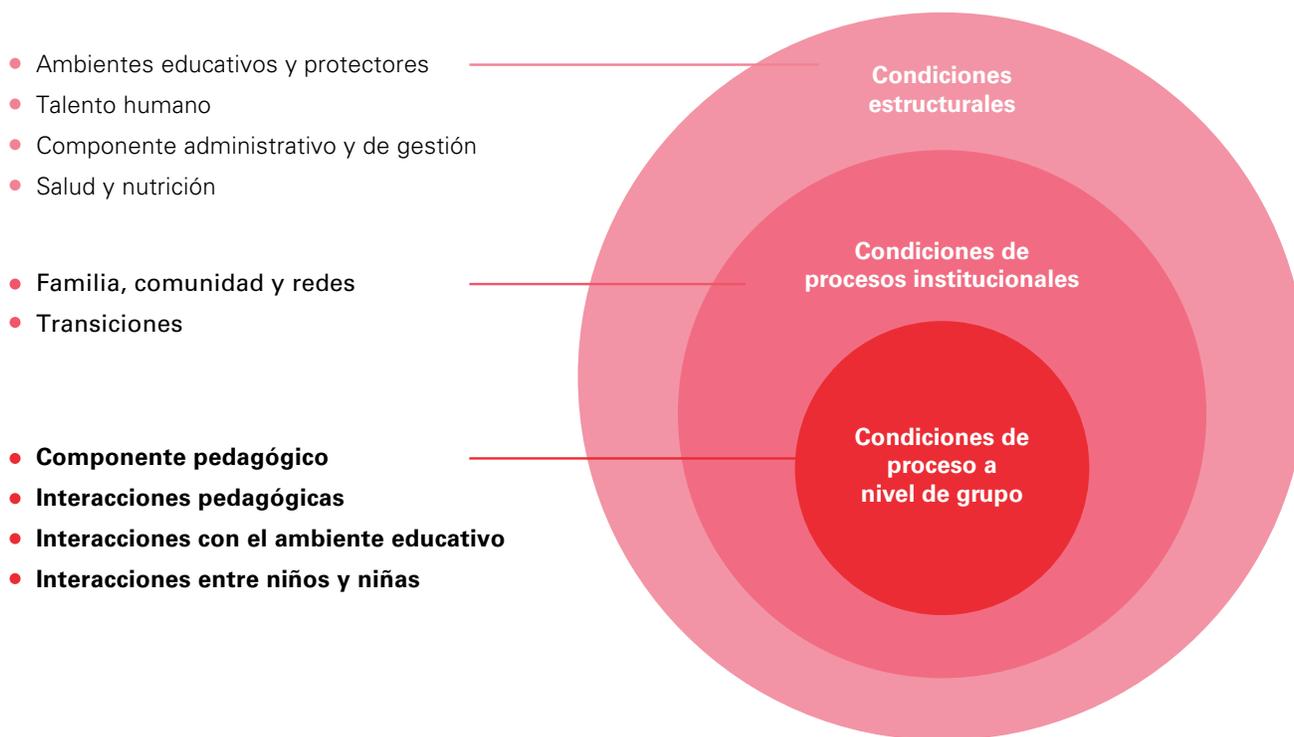
Durante 2015, en consulta con las universidades de Columbia y Yale en Estados Unidos y la Universidad de los Andes en Bogotá, el MEN adaptó al contexto colombiano la herramienta Medición de la Calidad de los Resultados en Aprendizaje Temprano (MELQO por sus siglas en inglés, *Measurement of Early Learning Quality Outcomes*), en particular la Medición de los entornos de aprendizaje temprano o Módulo MELE. En este proceso de adaptación se contó con la retroalimentación de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI) y el ICBF¹⁷. La versión modificada de MELE se conoce como “Instrumento para Medir la Calidad de la Educación Infantil Temprana para Colombia” (IMCEIC).

En el mismo año se realizó una prueba prepiloto en 30 Unidades de Servicio (UDS)¹⁸ del ICBF en cinco departamentos del país, de donde surgió una primera versión del IMCEIC para la modalidad institucional. Ya en 2016, el MEN, el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República (DAPRE) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), adelantaron un estudio piloto con una muestra representativa de UDS en Quindío, Caldas y Risaralda en el cual participaron 101 centros. Esta etapa también permitió rediseñar y poner a prueba talleres de formación docente en los que la información de la medición fue usada para planificar mejores actividades en el aula. Con base en estos resultados, se realizaron los ajustes finales del instrumento con el que se realizó la primera IMCEIC nacional en 2017.

¹⁷ La adaptación de MELE al contexto colombiano abarcó tres fases que incluyeron consultas técnicas y revisión de las pautas de calidad de la Política de Estado De Cero a Siempre, intercambios nacionales e internacionales de análisis sobre el lenguaje y terminología, niveles abarcados, y estudios piloto locales y regionales.

¹⁸ Las Unidades de Servicio son los lugares físicos donde se presta el servicio.

Ilustración 3. Esquema de condiciones de calidad



Fuente: adaptación a partir de insumos del Ministerio de Educación Nacional, 2020.

El modelo final está integrado por dos componentes: i) la valoración de las condiciones de calidad y ii) la valoración del desarrollo de los niños y niñas. Mediante un diseño muestral probabilístico representativo se seleccionaron aleatoriamente 312 UDS de la modalidad institucional en 65 municipios de 28 departamentos, de las cuales 72,7 por ciento fueron Centros de Desarrollo Infantil, 26,9 por ciento fueron Hogares Infantiles, y 0,3 por ciento fueron Hogares Empresariales¹⁹, tanto

grandes como pequeños y ubicados en zonas urbanas y rurales²⁰. En cada UDS, de forma aleatoria, se crearon grupos de niñas y niños de 3 a 4 años y grupos de niñas y niños de 4 a 5 años, para un total de 597 grupos. Dentro de estos grupos aleatoriamente se eligieron 3.687 alumnos (50,6 por ciento niños, 49,4 por ciento niñas) con una edad promedio de 4,4 años (rango = 3 a 5,9 años). La mayoría de docentes de estos grupos eran mujeres (98,8 por ciento).

19 El diseño muestral y las encuestas a padres, docentes y coordinadores estuvieron a cargo del Centro Nacional de Consultoría (CNC).

20 El CNC determinó el tamaño de las UDS con relación a la cantidad de estudiantes que cada una atiende, en términos de la cantidad de cupos ofrecidos por la UDS. Se consideraron como UDS pequeñas a las que ofrecen hasta 150 cupos y como UDS grandes a las que ofrecen más de 150 cupos.

Matriz de innovación

1. *Fortaleza institucional*

La entrada en vigor de la Política de Estado De Cero a Siempre, expresión del compromiso con el desarrollo integral de la primera infancia asumido por el Estado colombiano, constituye la fortaleza institucional de esta iniciativa. Para que esta política (Ley 1807 de 2016) sea realidad, cuenta con la CIPI que coordina los roles y responsabilidades que la política asigna a los diferentes actores. DCAS estableció la provisión de servicios de educación para la primera infancia con base en los componentes clave que promueven su desarrollo integral (MEN, 2014). Por esto, entre las funciones del MEN está garantizar la gestión y los sistemas de evaluación de la calidad. Si bien Colombia

no cuenta con un plan de estudios nacional para la educación inicial, el MEN reconoce pautas curriculares, que abarcan cuatro actividades básicas: juego, literatura, arte y exploración, que los responsables de los servicios educativos deben integrar en sus prácticas pedagógicas (MEN, 2014).

Esta iniciativa se encuadra en el supuesto de que la educación inicial de calidad en ambientes seguros es indispensable para garantizar el óptimo desarrollo de la primera infancia, sentando las bases para la salud, el bienestar, el aprendizaje y las relaciones en la infancia, la adolescencia y lo largo de la vida adulta.

2. *Contexto*

Esta innovación responde a la demanda global de fortalecer y medir la calidad de los ajustes en educación inicial y monitorear los progresos hacia la meta 4.2 de los ODS²¹. Una consulta internacional llevó a la formulación de dos módulos complementarios; el primero es la Medida de Entornos de Aprendizaje Temprano (MELE) que cuenta con indicadores de calidad y de proceso y el segundo módulo es la Medida de Desarrollo y Aprendizaje Temprano (MODELO)²² que, para un periodo de tiempo dado, registra el progreso en la adquisición de competencias de desarrollo en niñas y niños de 3 a 6 años en múltiples dominios. El desarrollo de MODELO está vinculado a una definición amplia del desarrollo infantil y puede ser

adaptado a las diferentes prioridades nacionales y culturales (UNESCO, 2017).

El proceso de medición de la calidad busca abarcar a toda la población infantil y sus familias en Colombia, lo que en relación a este indicador, garantiza que su alcance se extiende a todos los contextos sociales, económicos, culturales y territoriales. Desde esta perspectiva, debería lograr un fuerte impacto en la disminución de las desigualdades sociales, puesto que la aplicación de las conclusiones de la IMCEIC en la política pública nacional supondría un salto en la calidad de los servicios y en las experiencias que viven las niñas y niños en sus respectivos ámbitos de aprendizaje.

21 En 2014, la UNESCO promovió la iniciativa Midiendo el aprendizaje temprano y la calidad (MELQO).

22 MODELO es administrado por observadores externos para evitar sesgos.

3. Experiencia educativa

Como se ha mencionado, el modelo de medición consta de dos componentes, uno basado en la valoración de las condiciones de calidad, y el otro en la valoración del desarrollo de niñas y niños.

El primer módulo IMCEIC identifica las condiciones estructurales (características de las UDS que dependen de la disponibilidad de recursos, talento humano y condiciones de seguridad) y de proceso, que pueden ser de nivel institucional –relaciones que establecen las UDS con las familias y otros actores de la comunidad– y de nivel grupal –experiencias, interacciones y actividades realizadas por niñas y niños en las UDS–²³.

El IMCEIC recoge información mediante una guía de observación en el aula y cuestionarios para el coordinador, los docentes y los padres. Los ítems de la guía se califican en una escala de 1 a 4, en la que los puntajes menores a 2 indican un nivel bajo de calidad, los puntajes de 2 a 3 un nivel medio y los superiores a 3 un nivel alto²⁴. Los tres tipos de cuestionarios permiten documentar las condiciones de las UDS, la información sociodemográfica de familias y docentes, la coordinación de las UDS con servicios de nutrición y apoyo psicosocial, así como el involucramiento de la familia y comunidad con la UDS, entre otros. La información es recogida mediante observación directa del entorno físico de las UDS y aulas. A partir de los resultados de IMCEIC, se construyeron medidas para representar la calidad estructural en los análisis estadísticos (Maldonado et al., 2018).

Ilustración 4. Componentes del modelo de medición de la calidad

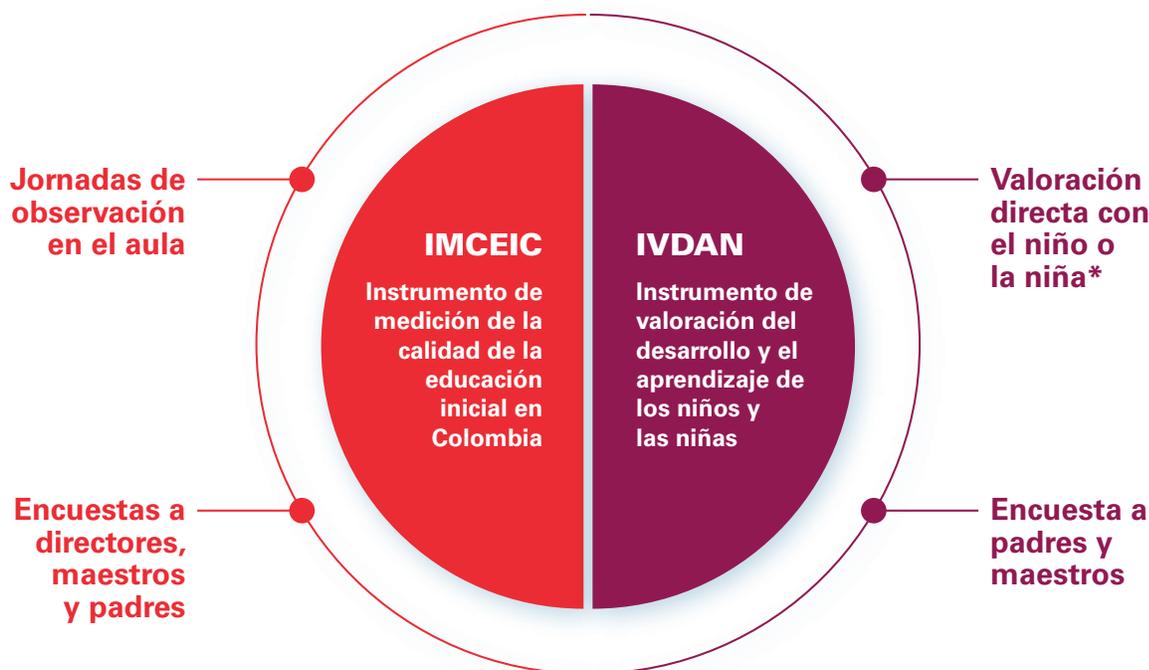


Fuente: Maldonado-Carreño, Carolina, et al., 'Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional', Notas de Política en Educación, no. 1, Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional, 2018.

²³ Las condiciones del proceso se refieren a aspectos dinámicos que requieren de mayores esfuerzos para su transformación que las condiciones estructurales.

²⁴ Los ítems de los cuestionarios, que miden la presencia de ciertas condiciones, registran la frecuencia de cada indicador y evidencian un nivel bajo de calidad cuando el aspecto evaluado ocurre en menos del 50 por ciento de las UDS, un nivel medio cuando ocurre entre el 50 y el 80 por ciento de las UDS, y un nivel alto cuando ocurre en más del 80 por ciento de las UDS.

Ilustración 5. Modelo de valoración del desarrollo



* Adaptación de IDELA (Save the Children) para Colombia

Fuente: adaptación a partir de insumos del Ministerio de Educación Nacional, 2020.

El segundo componente del modelo es la valoración del desarrollo infantil. Consiste en una medición a nivel poblacional que captura el desarrollo cognitivo, social, emocional y motor de las niñas y niños pequeños. El Instrumento de Valoración del Desarrollo y Aprendizaje del Niño (IVDAN)²⁵ está compuesto por la guía de valoración del desarrollo

de los niños/niñas y cuestionarios para el docente y los padres²⁶.

Por su parte los equipos técnicos a cargo de realizar la medición de calidad en Colombia han sido capacitados para tal fin, siendo la mayoría profesionales con título universitario o de educación superior.

25 Adaptado de IDELA para Colombia (Save the Children).

26 La guía es aplicada por valoradores entrenados y consta de 109 ítems, distribuidos en 24 actividades que valoran el desarrollo de los niños en cinco dominios: i) razonamiento lógico-matemático, ii) lenguaje, iii) desarrollo social y emocional, iv) funciones ejecutivas, y v) motricidad. Adicionalmente, a partir del reporte de las maestras se calcularon las siguientes escalas: i) razonamiento lógico-matemático, ii) habilidades de aprendizaje, iii) habilidades sociales, y, iv) comportamientos externalizantes.

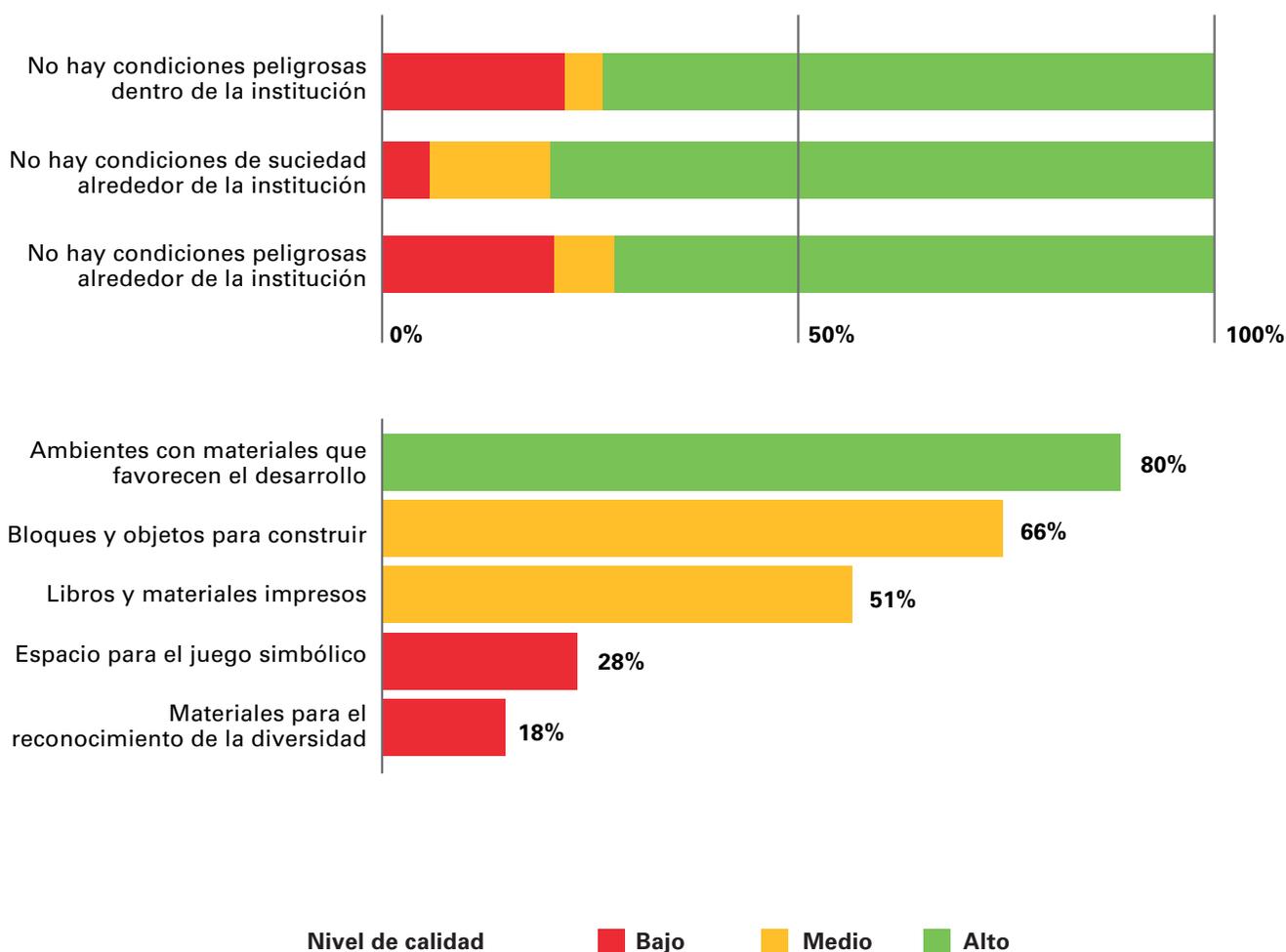
4. Evidencia y gestión del conocimiento

En cuanto a las **condiciones estructurales** de los resultados de la medición se destacan los siguientes aspectos de los ambientes educativos y del talento humano.

La mayoría de estos espacios tiene un alto nivel de seguridad, lo que sugiere que en las UDS se busca

la protección y el bienestar de los niños y niñas. En relación con los recursos, en todas las UDS las mesas y sillas tienen una altura adecuada para niñas y niños, pero solo el 50,3 por ciento de ellas cuenta con juegos de patio adecuados a cada edad.

Ilustración 6. Valoración de condiciones estructurales en la medición



Fuente: Maldonado-Carreño, Carolina, et al., 'Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional', Notas de Política en Educación, no. 1, Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional, 2018.

La mayoría de aulas disponen de materiales que favorecen el desarrollo infantil. Sin embargo, menos del 50 por ciento tiene materiales que promueven el juego simbólico, así como el reconocimiento y respeto por la diversidad. A partir de esta información se construyó un índice de materiales con la sumatoria de la disponibilidad de estos recursos. En promedio, las UDS alcanzan un puntaje de 2,5 materiales sobre un máximo posible de 5. Los análisis estadísticos muestran que la disponibilidad de materiales en el aula se asocia positivamente con el desarrollo de niñas y niños²⁷. A mayor índice de materiales en el aula, más altos puntajes en las dimensiones de razonamiento lógico-matemático, motricidad, habilidades de aprendizaje y habilidades sociales, así como una menor incidencia de comportamientos considerados como agresivos y reportados por el docente.

En cuanto al talento humano, cerca de la mitad de docentes tiene título profesional, a lo que se suma un promedio de 10,6 años de trayectoria en educación inicial con una variación importante de mínimo 0 años y máximo 38 años. Los análisis muestran que los niños y niñas a cargo de docentes con una formación más allá de secundaria o técnica laboral obtienen puntajes más altos en las funciones ejecutivas. Adicionalmente, se encontraron asociaciones positivas entre el desarrollo profesional, la experiencia docente y el desarrollo infantil. El 97 por ciento de las UDS cuenta con apoyo de un especialista en nutrición, 79,3 por ciento con un profesional en salud y el 99,5 por ciento con un profesional en atención psicosocial.

En cuanto a la relación de las UDS con las familias, el 99,8 por ciento realizan actividades como talleres o reuniones. El 90 por ciento de las UDS recoge información sobre la comunidad y el contexto en que viven los niños y niñas, como insumo para mejorar el servicio y formular proyectos pedagógicos pertinentes. Sobre los procesos de

transición entre el hogar, las UDS y el colegio, se encontró que la mayoría de las UDS adelantan acciones de apoyo como invitar a los padres, realizar visitas a los hogares, recibir a los niños y niñas en los centros, así como convocar a las familias, elaborar comunicaciones y organizar reuniones informativas. A la hora de enfrentar la transición al grado 0 se definen planes de transición, seguimiento a la inscripción y reuniones de orientación para padres.

Con respecto a las **condiciones de proceso** al interior del aula, a partir de la información recolectada se construyó una escala de Calidad Pedagógica para registrar las experiencias y actividades, incluyendo la gestión de comportamientos considerados inapropiados e interacciones individuales entre niños y niñas. En esta escala, las aulas obtuvieron una calificación de 2,33 que corresponde a un nivel medio. Los mayores niveles en esta escala se asociaron con puntajes más altos en razonamiento lógico-matemático, lenguaje y funciones ejecutivas, y puntajes más bajos en la incidencia de comportamientos considerados agresivos y reportados por los docentes.

Las actividades más observadas se relacionan con la expresión a través de la música y las artes plásticas, así como la lectura y el desarrollo de la motricidad gruesa. Las actividades con una frecuencia menor al 20 por ciento, se relacionan con el pensamiento lógico y científico y el desarrollo del lenguaje. Los análisis indican que se registraron actividades de exploración del entorno natural propuestas por los docentes, las cuales son clave pues están fuertemente asociadas con el desarrollo infantil.

De la misma forma, las actividades en las que se presenta y discute vocabulario nuevo se asocian con puntajes más altos en lenguaje, habilidades socioemocionales y desarrollo motor. Por una parte, la mayor frecuencia de actividades que requieren el uso de números para contar se asocian con puntajes más altos en razonamiento lógico-matemático y

²⁷ Se estimaron modelos multinivel (para centros, grupos y niños/niñas, con efectos aleatorios para centros y grupos) en los que la calidad estructural y de proceso se incluyeron como predictores del desarrollo infantil y las características de los niños (sexo, edad) y de sus familias (educación de los padres/madres, índice de bienes y activos, índice de estimulación) se incluyeron como variables de control. Todas las escalas de desarrollo infantil fueron estandarizadas de 0 (mínimo posible) a 100 (máximo) para que las asociaciones con los predictores se reporten como un aumento/diminución porcentual en cada dominio particular.

lenguaje. Por otra parte, las actividades relacionadas con la expresión a través de las artes plásticas se asocian con puntajes más altos en lenguaje, motricidad y funciones ejecutivas. Finalmente, las actividades en las que los niños y niñas se expresan a través de la música se asocian con puntajes más altos en habilidades de aprendizaje e índices más bajos en comportamientos considerados por los adultos como inapropiados.

A partir de la evidencia recabada en esta experiencia innovadora se ha podido establecer la correlación

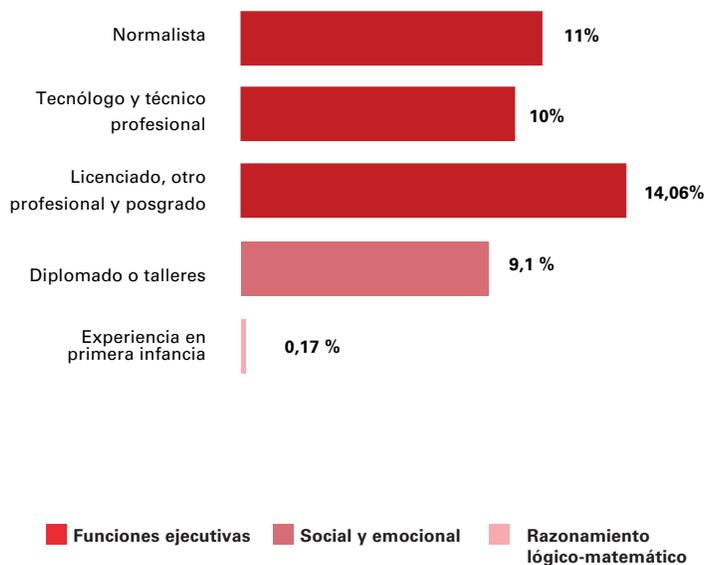
positiva entre la calidad estructural y el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. Entre los hallazgos más significativos, se destacan: i) la incidencia del mayor nivel educativo de los docentes en un mejor promedio en los puntajes de funciones ejecutivas; ii) la participación de docentes en diplomados o talleres como predictor de los resultados favorables en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Asimismo, a mayor número de años de experiencia docente en primera infancia, mejor es el promedio de puntajes en razonamiento lógico-matemático de los niños y niñas.

Ilustración 7. Formación del talento humano en las UDS

Nivel educativo de las maestras

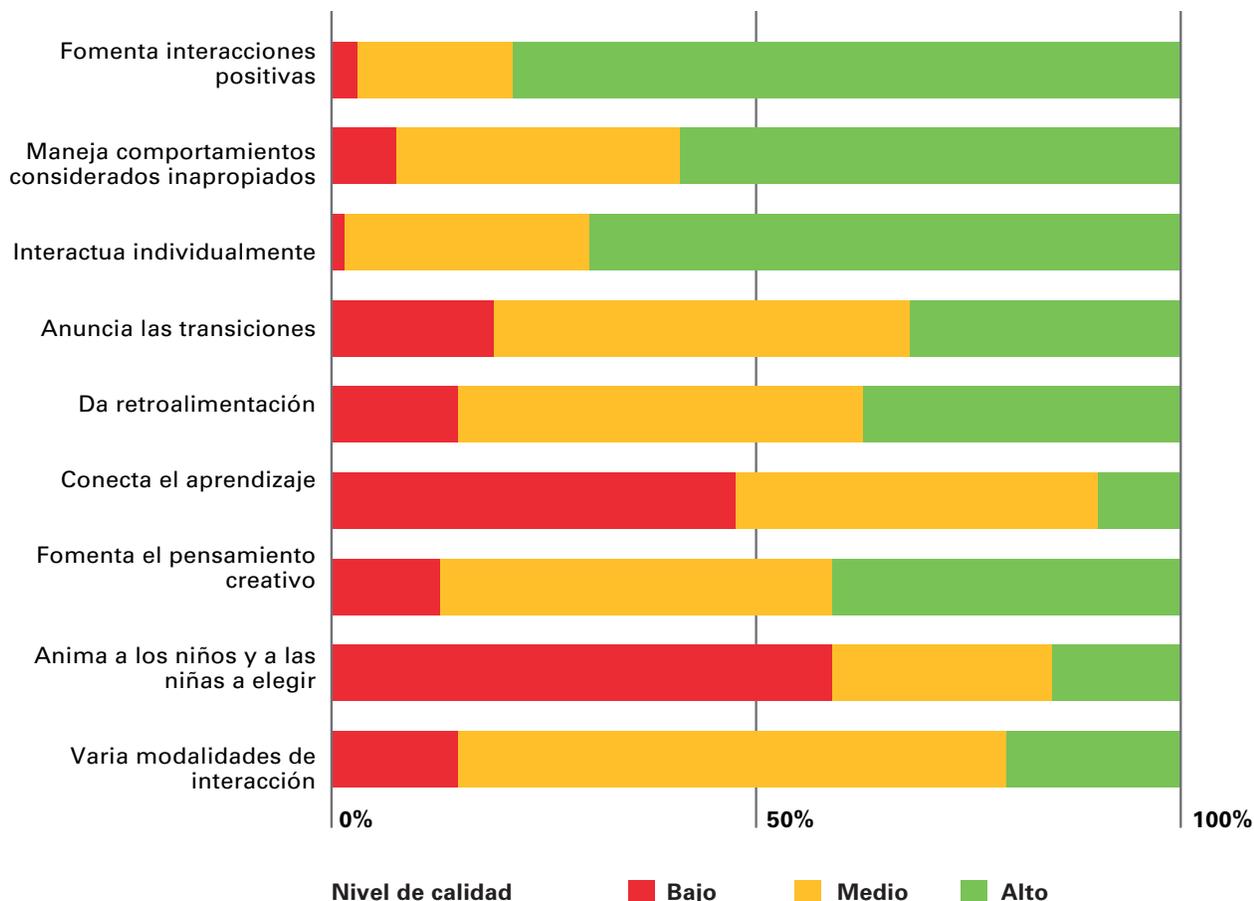


Asociaciones entre formación y experiencia docente y desarrollo



Fuente: Maldonado-Carreño, Carolina, et al., 'Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional', Notas de Política en Educación, no. 1, Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional, 2018.

Ilustración 8. Medición de las condiciones del proceso



Fuente: Maldonado-Carreño, Carolina, et al., 'Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional', Notas de Política en Educación, no. 1, Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional, 2018.

Con respecto a las **condiciones de calidad de la educación inicial**, se encontró que la escala de Calidad Pedagógica constituye un predictor del desarrollo en razonamiento lógico-matemático, lenguaje y funciones ejecutivas. Los análisis mostraron que la presencia de materiales de aprendizaje en el aula se asocia con un promedio más alto de puntajes en razonamiento lógico-matemático y en motricidad. Finalmente, las actividades de exploración en el aula son importantes predictores del desarrollo.

Durante las primeras fases de este proceso, el MEN y las entidades participantes, desarrollaron una estrategia de comunicación con tres objetivos: i) promo-

ver la participación de los interesados en múltiples niveles (gobierno, proveedores de servicios, familias y agencias de cooperación multilateral); ii) **gestionar las expectativas con relación a la aplicación** de la primera evaluación externa nacional de la calidad; y, iii) comunicar el proceso y los resultados emergentes en las diferentes fases. Para esto, se celebraron reuniones de nivel nacional y local a fin de mantener el compromiso, así como preparar y organizar la recopilación de datos. También se organizaron eventos nacionales y regionales para presentar los resultados a los líderes políticos, socios del sector privado, agencias de cooperación multilateral, profesionales y representantes de la población objetivo.

Tabla 3. Frecuencia en la observación de actividades

Actividad	Porcentaje de UDS
Expresión a través de la música	96,5
Lectura de material impreso	83,4
Expresión a través de las artes plásticas	72,5
Desarrollo motor grueso	67,9
Uso de números para contar	39,6
Narración de historias	24,5
Comprensión del mundo natural	17,6
Vocabulario nuevo	12,9
Exploración de formas geométricas	7,8
Orden, secuenciación y clasificación	5,3
Uso de grafías	4,7
Procesos científicos	4,1
Medición por tamaño, longitud o peso	1,8

Fuente: elaboración a partir de insumos del Ministerio de Educación Nacional, 2020.

5. Abogacía y escalabilidad

Los resultados de una medición de calidad constituyen un insumo fundamental a la hora de definir políticas, intervenciones y asignar recursos para la provisión de una educación de calidad a la primera infancia, razón por la cual la incidencia de este proceso fue determinante.

El potencial de ampliación a escala de esta medición en todo el sistema de educación inicial, que ha

sido asumida por las autoridades nacionales, se encuentra en plena ejecución, por lo que es deseable que también pueda ser considerada a nivel local por las autoridades territoriales. Si bien, esta es la primera vez que en América Latina se adapta a nivel nacional un instrumento de medición de la calidad de los programas de educación inicial, se empiezan a registrar esfuerzos similares en Perú, Nicaragua y, más recientemente, en Brasil.

Lecciones aprendidas

- ▶ El compromiso político y el liderazgo técnico del MEN, con el apoyo de la CIPI, ha resultado en que el proceso iniciado, dirigido y sostenido desde el nivel nacional, ofrezca un conjunto de condiciones propicias para desarrollar, difundir y sostener la iniciativa en las regiones.
- ▶ El liderazgo del gobierno central fue acompañado por organizaciones nacionales e internacionales, así como socios académicos locales, que participaron activamente en el diseño e implementación de la medición. El MEN proporcionó la mayoría de los recursos, especialmente para la prueba de campo y el estudio regional, y logró que el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) financiaran asesores internacionales, lo que demuestra la importancia de establecer asociaciones amplias.
- ▶ El ciclo completo del proyecto tiene dimensión nacional e integra a todos los niños, niñas y sus familias en los diferentes contextos sociales, culturales, económicos y territoriales. La evidencia que genera este modelo permite hacer seguimiento a las condiciones humanas, materiales y sociales necesarias para que los servicios de educación inicial estén en capacidad de promover el desarrollo integral de las niñas y niños de 0 a 6 años.
- ▶ Los especialistas han recomendado fomentar la calidad de las interacciones entre los docentes, los niños-niñas, el entorno natural y las familias. Se destaca la importancia de la profesionalización docente para aportar al diseño de actividades que promuevan el aprendizaje y desarrollo infantil, lo cual subraya la importancia de fortalecer los programas de becas para la formación profesional y de posgrado. Se recomienda que, en línea con las estrategias ministeriales, las universidades y Escuelas Normales Superiores amplíen los horizontes de formación del talento humano en materia de educación inicial y preescolar.
- ▶ Es deseable que, con base en los resultados de la medición, la academia fortalezca los proyectos de innovación educativa para acompañar las transiciones de los niños y niñas en el entorno escolar, mediante la creación de alianzas entre grupos de investigación, prestadores de servicio, instituciones educativas y entidades de gobierno.
- ▶ A partir de la implementación de esta primera medición representativa de la calidad de la educación inicial a nivel nacional es prioritario institucionalizar el monitoreo nacional de la calidad y del desarrollo infantil de manera sostenible y de acuerdo con los informes de avance sobre los ODS.

Opinión de la oficina de país de UNICEF

En la región de América Latina y el Caribe, Colombia es un país ejemplo en el diseño de una política de atención integral a la primera infancia, que resultó en la promulgación de la Política de Estado De Cero a Siempre, un claro avance hacia la sostenibilidad de los esfuerzos.

Contar con un marco nacional de calidad es fundamental para organizar los servicios y el trabajo de los actores relevantes en este campo. Para la

oficina de UNICEF en Colombia, es clave disponer de evidencia sólida que enriquezca los procesos de asistencia técnica a las distintas entidades de gobierno responsables de la implementación de esta política de Estado, en particular, el ICBF y el MEN. Este modelo de medición de la calidad de la educación inicial permite que el país evidencie los desafíos que enfrenta, a partir de los hallazgos estratégicos sobre aspectos específicos en los que el servicio puede mejorar.



3.4. Costa Rica. Centro de Apoyos en Pedagogía Hospitalaria del Ministerio de Educación Pública

Resumen

Esta estrategia innovadora se relaciona con el servicio que ofrece el Centro de Apoyos en Pedagogía Hospitalaria a los equipos técnicos y docentes que trabajan con las niñas y los niños hospitalizados, convalecientes o en tratamientos médicos recurrentes durante largos periodos y que provienen de familias en condición de pobreza. De acuerdo con los criterios técnicos y las disposiciones vigentes del Ministerio de Educación Pública, el servicio ofrece oportunidades didácticas y metodológicas que involucran las diferentes áreas del desarrollo infantil, considerando la atención desde el nacimiento hasta los 6 años y 6 meses de edad.

Desafío identificado

¿Cómo podrían las autoridades educativas garantizar la continuidad educativa de las niñas y niños hospitalizados, convalecientes o en tratamientos médicos recurrentes durante largos periodos, que provienen de familias en condición de pobreza?

A raíz de la evaluación que el Ministerio de Educación Pública (MEP) realizó en 2013 sobre los resultados de la Escuela Hospital Nacional de Niños, se identificó la necesidad de fortalecer la capacitación docente y el apoyo continuo al personal educativo del ámbito hospitalario. Esto dio origen a una modalidad innovadora de educación conocida como Centro de Apoyos en Pedagogía Hospitalaria (CeAPH).

La estrategia innovadora

El CeAPH proporciona apoyos organizativos, curriculares, humanos, materiales y tecnológicos que aseguran una práctica pedagógica adecuada para las diferentes áreas del desarrollo infantil, según los criterios técnicos y las disposiciones vigentes del MEP. También promueve la capacitación docente y el asesoramiento al personal educativo del ámbito hospitalario en aspectos de planificación, Ciclos I y II, evaluación educativa, así como en metodologías y estrategias didácticas desde un enfoque inclusivo.

Se considera una estrategia innovadora por haber adaptado la planificación, apoyo pedagógico y evaluación de la enseñanza a las circunstancias de las niñas y los niños que están hospitalizados, convalecientes y recurrentes a tratamiento médico. Su propósito es garantizar la continuidad de las estrategias pedagógicas durante el tratamiento médico de niños y niñas en el hospital, en sus hogares y en los centros educativos.

Matriz de innovación

1. *Fortaleza institucional*

Esta experiencia se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo Alberto Cañas Escalante 2014-2018, en el que uno de sus ejes prioritarios se relaciona con mejorar los ambientes de aprendizaje, vinculados con una educación de calidad. El desarrollo de este modelo responde a lo establecido en el Código de la Niñez y Adolescencia de 1997 y la Política para la Primera Infancia 2015-2020, los cuales antes de la Convención sobre los Derechos del Niño, ya se consideraban dos de los instrumentos más completos y avanzados de Centroamérica.

El CeAPH opera en el Hospital Nacional de Niños Dr. Carlos Sáenz Herrera, entidad estatal que depende de la Caja Costarricense del Seguro Social y es uno de los mejores hospitales pediátricos de América Latina. Su oferta también llega a otros centros hospitalarios que ofrecen la modalidad de atención pedagógica.

Este hospital trabaja con patologías que requieren internaciones o tratamientos prolongados, como es el caso de los niños y niñas con discapacidad, situación que imposibilita la asistencia regular a los establecimientos educativos.

El CeAPH dispone de una adecuada estructura organizativa y talento humano capacitado. Recibe apoyo de la alianza institucional entre la Dirección de Desarrollo Curricular, la Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación y el Viceministerio Académico del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. No obstante, promueve la búsqueda de socios que contribuyan con la financiación de los materiales pedagógicos, educativos y audiovisuales requeridos.

2. Contexto

La experiencia responde a los hallazgos de una evaluación sobre la modalidad de atención educativa conocida como Escuela Hospital Nacional de Niños. Este estudio concluyó que era necesario impulsar cambios profundos a fin de asegurar una práctica pedagógica inclusiva para las niñas y niños, incluyendo a los más pequeños, que reciben atención en salud, situación que limita su asistencia regular a los establecimientos de aprendizaje infantil temprano, educación inicial.

El centro presta servicios de apoyo pedagógico a los docentes de hospitales públicos que atienden, principalmente, a población vulnerable con énfasis

en niñas y niños desde el nacimiento hasta los 6 años y 6 meses de edad. Toma en consideración el análisis de la situación de pobreza de las familias, pues los padres, madres y cuidadores también deben modificar sus rutinas de trabajo para acompañar a sus hijas e hijos a los tratamientos médicos o durante su convalecencia.

Gracias a esta integración sectorial, los niños y niñas no ven interrumpido su derecho a la educación. En 2015 el CeAPH registró 4.399 niñas y niños beneficiados; en 2016 alcanzó a 3.362 y en 2017 llegó a 4.014 niñas y niños que pudieron continuar con su aprendizaje en el medio hospitalario.

3. Experiencia educativa

En este contexto hospitalario el apoyo pedagógico es determinante para el éxito del proceso de aprendizaje. El CeAPH proporciona estrategias pedagógicas y métodos de instrucción de las asignaturas del plan de estudios básico, que se adaptan al entorno fortaleciendo la enseñanza-aprendizaje de los involucrados. De igual forma, facilita el acceso a materiales de apoyo que enriquecen la experiencia educativa, como juegos, actividades grupales, talleres, recursos multimedia, entre otros productos adaptados a formatos físicos y digitales, que resultan de gran valor para su uso por parte de las personas docentes.

Igualmente proporciona a docentes y personal educativo de apoyo una valiosa experiencia y referencia de conocimiento en materia de planeación y gestión educativa, considerando tanto las variables del entorno físico, como las eventualidades en las visitas de especialistas médicos y las situaciones emocionales de niños, niñas, familias y de otros estudiantes/pacientes con quienes se comparte el espacio pedagógico en el entorno hospitalario.

La experiencia educativa aborda los contenidos secuenciados sugeridos por el ente rector en educación nacional y facilita los insumos necesarios para el aprendizaje, de acuerdo a las particularidades de la población y los apoyos necesarios. También proporciona orientación sobre los materiales que pueden ser utilizados por estudiantes en tratamientos médicos en cuanto a tipo, diseño, adecuada manipulación, características, calidad y, primordialmente, asepsia. Otro aspecto clave del trabajo del CeAPH es la incorporación de las familias en el trabajo cotidiano para fortalecer sus capacidades, compartir información y promover el involucramiento de padres, madres y cuidadores en los procesos educativos de sus hijas e hijos.

Los estándares de calidad son regulados por los mecanismos establecidos por la Dirección de Asuntos Internacionales y de Cooperación del Ministerio de Educación Pública y las organizaciones aliadas del CeAPH. La planificación del servicio se adecua a las distintas situaciones y la valoración del seguimiento del proceso la adelanta la comisión

técnica encargada, junto con diversos actores involucrados. Para su operación, el CeAPH cuenta con una asignación presupuestal regular del MEP, lo que apunta a su sostenibilidad, al igual que a la evolución y estandarización de sus mecanismos. Por su menor dimensión y cobertura territorial, esta iniciativa tiene más oportunidades de solventar sus necesidades financieras y de dotación de recursos materiales y simbólicos. El servicio educativo se presta en dos modalidades: servicio

de apoyo en contexto hospitalario (en la cama, cubículo, habitación aislada y aulas hospitalarias) y servicio de apoyo itinerante. Las niñas y niños con discapacidad múltiple, congénita o adquirida por trauma o enfermedad son atendidos por docentes formados en educación inclusiva, a fin de orientar un aprendizaje significativo, atendiendo las áreas cognitivas, psicomotrices y socioemocionales y considerando las necesidades particulares para brindar un adecuado seguimiento pedagógico.

4. Evidencia y gestión del conocimiento

Dentro del ciclo de gestión del CeAPH se contempla el monitoreo y la evaluación de impacto, así como la sistematización del proceso, elementos que proporcionan insumos para ampliar la escala de esta iniciativa a otras zonas geográficas y contextos.

Al cierre de este informe se estaba realizando una evaluación externa por parte de los funcionarios del Hospital Exequiel González de la Fundación Nuestros Hijos de Chile, fruto de los fuertes vínculos con experiencias de pedagogía hospitalarias desarrolladas con Chile. Esta evaluación también involucra al personal técnico del MEP y especialistas de diversas universidades del país.

@ Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria/G4074008



Por su parte, la selección y gerencia del talento humano del CeAPH está a cargo del MEP mediante la Dirección de Recursos Humanos que realiza concursos internos y externos y aplica sus mecanismos de selección. Actualmente cerca de 30 educadores, docentes de educación física y música, terapeutas del lenguaje y profesionales en psicología trabajan directamente con las niñas y niños, con el apoyo y acompañamiento de la coordinación y administración del CeAPH.

La capacitación pedagógica incluye cursos, seminarios, encuentros y lecturas, y el proceso es acompañado por profesionales con experiencia en este contexto que cuentan con herramientas funcionales y actualizadas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las niñas y niños pequeños que reciben atención médica, garantizando con ello la calidad de la atención y la generación de conocimiento.

5. Abogacía y escalabilidad

En cuanto a los esfuerzos por dejar capacidades instaladas, este modelo, así como su documentación, constituyen una valiosa fuente de insumos para incidir en las prácticas de otros centros hospitalarios tanto en Costa Rica, como en otros países de la región. La vasta experiencia de trabajo en pedagogía hospitalaria que acumula el CeAPH, ha resultado en el desarrollo de un modelo sistematizado que cuenta con pautas e instrumentos de guía para la labor docente y la gestión administrativa.

Esta experiencia ha trascendido los límites del ámbito hospitalario, puesto que los materiales producidos están a disposición de docentes de primera infancia, transición, primer grado de educación básica y de todos aquellos educadores de niñas y niños internados o convalecientes. De esta manera, los logros alcanzados para un área específica favorecen los avances en el resto del sistema educativo.

Lecciones aprendidas

- ▶ Los procesos de evaluación son una práctica fundamental para la innovación. En este caso, luego de evaluar la modalidad conocida como Escuela Hospital Nacional de Niños, se concluyó que era necesario impulsar cambios profundos para asegurar una práctica pedagógica inclusiva. Para esto se redefinió un nuevo formato pedagógico que permitió transformar los materiales y prácticas docentes dirigidas a niñas y niños hospitalizados, evitando pérdidas de aprendizaje y garantizando su derecho a la educación.
- ▶ Más allá de las particularidades de la población hospitalaria, el esfuerzo innovador se centró en integrar la propuesta pedagógica a las normas establecidas para todo el sistema educativo. Esto evitó esfuerzos innecesarios en la implementación de procesos diferenciados para los contenidos. Lo anterior contribuye a la equidad educativa de todos los estudiantes del país.
- ▶ Un aspecto central de la innovación se relaciona con el fortalecimiento de la capacidad docente y profesional del talento humano, y la revaloración de los espacios y materiales necesarios para el apoyo pedagógico.

- › La implementación de nuevas estrategias, convertidas en prácticas pedagógicas, permitió construir nuevas respuestas para mejorar significativamente los procesos educativos de las niñas y niños hospitalizados.
- › La evaluación realizada por el equipo de Chile, que significó una transferencia de conocimientos a los responsables del CeAPH y autoridades del MEP de Costa Rica, permitió identificar, adaptar y replicar experiencias y metodologías valiosas de ambos países. Este proceso abarcó viajes de reconocimiento y capacitación, y la reproducción de materiales como la Guía Pedagógica para Niños y Niñas de 0 a 4 años producida por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile, entre otros.
- › La experiencia de escala indirecta, por la que el esfuerzo en un ámbito específico de educación incidió en todo el sistema educativo, es un elemento de innovación destacado. Dado el reconocimiento de los materiales y estrategias desarrolladas por el CeAPH, se introdujeron nuevas posibilidades para los docentes de diferentes niveles de enseñanza en los más de 4.000 centros educativos del país, con niñas y/o niños convalecientes en el hogar y en otros contextos.
- › Los procesos de seguimiento y monitoreo implementados permitieron identificar lecciones aprendidas y sistematizar resultados y procesos para darle sostenibilidad al CeAPH, hacer incidencia en las prácticas educativas locales y ampliar su escalabilidad a nivel nacional e internacional.

Opinión de la oficina país de UNICEF

Puesto que UNICEF promueve la garantía de una educación inclusiva, de calidad y equitativa que potencie oportunidades de aprendizaje para todas las niñas y niños, es fundamental llegar a los grupos más vulnerables de población. Lo anterior, evidenció la oportunidad de trabajar con niñas y niños hospitalizados, en convalecencia o en tratamientos médicos recurrentes, que ven interrumpida la continuidad de su proceso educativo por razones de salud y situación de vulnerabilidad. Los niños y niñas en contexto hospitalario hacen parte de los sectores más vulnerables de la población para quienes se requería desarrollar una respuesta educativa innovadora.

En este sentido UNICEF impulsa el mejoramiento de la calidad y el escalamiento del modelo de Pedagogía Hospitalaria, mediante asistencia técnica al Ministerio de Educación Pública y al Hospital Nacional de Niños, así como cooperación interdisciplinaria e intersectorial entre países.

La respuesta a una población particularmente vulnerable no solo se ve reflejada en los resultados del CeAPH (número de niñas y niños atendidos), sino en los arreglos institucionales para garantizar la integralidad de los servicios que garantizan los derechos a la educación, a la salud y a la protección. Por esto se reconoce el valor del compromiso, articulación y trabajo colaborativo de los involucrados en diversos niveles y ámbitos desde el hospitalario y escolar al familiar, lo cual constituye el mayor logro del CeAPH.

Las acciones desarrolladas desde el MEP, el Hospital Nacional de Niños y UNICEF, con cooperación entre países y mejoramiento de la propuesta pedagógica, resultan de gran valor porque afianzan las capacidades institucionales y, en particular, las del equipo formado que lidera el programa. La posibilidad de brindar el servicio en todos los centros hospitalarios del país es el gran reto que se persigue con esta alianza.



3.5. El Salvador. Estrategia de territorialización de la atención integral a la primera infancia, con enfoque de inclusión social

Resumen

En esta experiencia la innovación se asocia con la estrategia de territorialización que consiste en un esfuerzo por consolidar una oferta de servicios de calidad para las niñas y niños pequeños y sus familias en unos municipios priorizados. La estrategia promueve la coordinación y articulación de las instituciones y los equipos sectoriales nacionales y locales con los actores locales que trabajan con las comunidades y familias, de forma que los programas y actividades se adapten a las características de cada contexto y sean pertinentes para las necesidades de sus habitantes.

Desafío identificado

¿Cómo responder a la demanda por ampliación de la cobertura en atención integral de las niñas y niños pequeños que viven en condiciones de alta vulnerabilidad, por medio de capacitación a familias y cuidadores en prácticas de crianza adecuada?

Estrategia innovadora

Esta experiencia de innovación está asociada con la decisión política de aumentar la cobertura de educación para la primera infancia mediante la implementación de la estrategia de territorialización de forma que, aunque las políticas se originen en los distintos sectores, la articulación interinstitucional e intersectorial en los municipios contribuya a la

complementariedad de la oferta para potenciar el desarrollo integral en la primera infancia.

Al revisar el estudio *Línea de base de la estrategia de territorialización de la atención integral a la primera infancia con enfoque de inclusión social*²⁸ se evidencia el reconocimiento alcanzado por el Ministerio

28 Elaborado por la consultora Global Society, el documento abarca una evaluación intermedia de la estrategia en los municipios de Ciudad Delgado, Mejicanos, Soyapango, Sonsonate y Santa Ana, así como una línea base de los municipios de Santa Cruz Michapa, San Luís Talpa y Conchagua, previa a la implementación de la estrategia.

de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (ISNA) y UNICEF en la coordinación de la implementación e incidencia en otras instituciones y organizaciones del nivel nacional y local.

La estrategia de territorialización establece el marco de colaboración y alianzas intersectoriales, a partir de la coordinación y articulación de actores locales que trabajan con las familias en el marco de los comités municipales de prevención de violencia –establecidos a partir de la aprobación del Plan El Salvador Seguro–.

Los socios varían de un municipio a otro, pero se mantiene regularmente la participación del MINEDUCYT, Ministerio de Gobernación y Desarrollo Territorial (MGBDT), alcaldías municipales, Ministerio de Salud de El Salvador (MINSAL), ISNA, Policía Nacional Civil, Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CONNA), Instituto Nacional de la Juventud, estudiantes de centros educativos y universidades, líderes religiosos y líderes comunitarios. Los aportes de cada socio responden a sus saberes y experiencia y se planifican en función de sus competencias para garantizar la sostenibilidad del plan de acción.

De esta forma, el compromiso es compartido y complementario; cada una de las partes involucradas aporta lo que sabe, su experiencia y aquello que es de su competencia en la división estatal y organizacional. Los comités que se conforman a nivel local establecen planes de formación y acción que, según sus conocimientos y experiencias, cada actor (estatal o de la sociedad civil) desplegará con las familias en el territorio en el que trabaje.

- » Las alcaldías municipales ponen a disposición de la estrategia un referente que articula los temas de primera infancia con el comité municipal de prevención de violencia y se coordina con la referente municipal de primera infancia del MINEDUCYT. Las alcaldías también aportan logística, transporte, espacios para las actividades y, en algunos casos, incentivos para las voluntarias.
- » El MINSAL garantiza la vacunación, el control de niño sano, los controles a mujeres embarazadas y madres, la sensibilización en salud sexual y reproductiva, salud y nutrición, lavado de manos, higiene y prevención de enfermedades por vectores, entre otros.
- » El ISNA implementa la metodología *También Soy Persona* y contribuye a las capacitaciones sobre derechos, Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA) y otros temas relacionados con la protección de la niñez. Además facilita la articulación con los Centros de Desarrollo Infantil y aporta personal voluntario.
- » El MGBDT capacita a su personal en la metodología de los *Círculos de Familia*, para aumentar la cobertura.
- » La Policía Nacional Civil participa en la implementación de la metodología *También Soy Persona* en espacios educativos con familias y en jornadas de educación vial.
- » El CONNA implementa jornadas de sensibilización y formación en temas de niñez, la LEPINA y sobre los comités locales de derechos.
- » El Instituto de la Juventud contribuye con espacios comunitarios y facilita que jóvenes voluntarios apoyen en la facilitación e implementación de las metodologías de *Círculos de Familia* y *También Soy Persona*.
- » Las universidades y centros educativos contribuyen con voluntarios para los *Círculos de Familia* y para la metodología *También Soy Persona*.
- » Los líderes religiosos y comunitarios, además de sumar voluntarios, apoyan a los promotores en el mapeo de la población de primera infancia e identifican personas que puedan participar en las diferentes acciones de territorialización. Ponen a disposición espacios y también apoyan con el ingreso de personas externas a la comunidad.

El involucramiento de estas instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil ha potenciado la estrategia de territorialización en tres aspectos centrales:

- › Posicionamiento de la atención integral a la primera infancia en la agenda pública y movilización de recursos y voluntades a nivel local y nacional con el liderazgo de los gobiernos locales.
- › Fortalecimiento de una oferta articulada de servicios para la primera infancia y familias, garantizando así la integralidad de la atención.
- › Incremento en la cobertura para la atención a la primera infancia y familias, debido a que contribuyen con la vinculación de actores y la capacitación de personas.

Matriz de innovación

1. Fortaleza institucional

La estrategia de territorialización se fundamenta en las diversas categorías de derechos, a saber: i) derecho a la educación y al desarrollo, no solo en espacios institucionalizados, sino también en el ámbito familiar y comunitario, desde un enfoque integral; ii) derecho a la salud y nutrición, donde el MINSAL garantiza la vacunación, controles regulares de salud, medicina preventiva y actividades de promoción de la higiene, nutrición, salud sexual y reproductiva, y protección de entornos saludables; iii) principio de protección integral, que contempla los diferentes ámbitos de socialización y convivencia de niñas, niños y familias en la comunidad, y en los centros de desarrollo infantil, entre otras instituciones; iv) derecho a la participación, reconociendo a las niñas, niños, familias y comunidades, como actores principales de su propio desarrollo, con un rol activo en las metodologías de *Círculos de Familia* y *También Soy Persona*.

El enfoque de género se aplica de manera transversal en las herramientas educativas para las familias y en los procesos de sensibilización y capacitación del personal institucional y comunitario en los territorios. También se promueven estrategias para lograr una mayor participación de los hombres en la crianza de niños y niñas.

El principio de inclusión se evidencia en: i) los *Círculos de Familia* que garantizan la matrícula de

cualquier niña o niño, independientemente de su condición, posible discapacidad y características individuales, y facilitan su transición de la educación inicial a la preprimaria; y, ii) los Centros de Orientación y Recursos del MINEDUCYT, donde un equipo interdisciplinario realiza la identificación y diagnóstico oportuno, atención y/o derivación de niñas y niños con discapacidad o por otras alertas del desarrollo.

Como parte de la puesta en marcha inicial en los municipios, UNICEF ha apoyado con la contratación del referente municipal de primera infancia, quien reporta al MINEDUCYT y tiene la función de dinamizar la estrategia, brindar recursos y proporcionar asistencia técnica para la implementación de los *Círculos de Familia* y la metodología *También Soy Persona*. El MINEDUCYT y el ISNA aportan personal para el seguimiento, capacitaciones y garantía de la calidad de los servicios que se ofrecen. El resto de las actividades son financiadas desde el inicio por las instituciones y organizaciones que forman parte del Comité Municipal de Prevención de Violencia y que se involucran en el Plan Municipal Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia. Después del primer año de implementación, tanto el MINEDUCYT como el ISNA asumieron institucionalmente los costos que UNICEF había financiado en el primer año, garantizando así la sostenibilidad institucional y financiera de la estrategia.

2. Contexto

Para iniciar con la territorialización en un nuevo municipio, el MINEDUCYT, el MINSAL y la Alcaldía Municipal desarrollan un mapeo de servicios y de la población de primera infancia. Adicionalmente, en el marco de los Comités Municipales de Prevención de Violencia, adelantan un diagnóstico participativo sobre temas de primera infancia con las organizaciones e instituciones, previamente mencionadas, que trabajan con las familias.

Tanto el mapeo como el diagnóstico proporcionan insumos para la toma de decisiones en relación con la focalización y priorización de las comunidades donde se implementarán los *Círculos de Familia* y la metodología *También Soy Persona*, en el marco del Plan Municipal Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia.

3. Experiencia educativa

Cada institución vinculada a la estrategia cuenta con estándares de calidad para las intervenciones y participa en el monitoreo del cumplimiento de las metas, tanto a nivel municipal como nacional, que realizan MINEDUCYT, ISNA, MINSAL, alcaldías y UNICEF. El monitoreo de la calidad de los servicios, que cuenta con el apoyo de UNICEF, lo adelantan los equipos técnicos nacionales de las diferentes instituciones, mediante visitas programáticas. Todas estas acciones están respaldadas por informes de visita.

La planificación de las actividades se desarrolla a nivel municipal, en el marco de las reuniones del Comité Municipal de Prevención de Violencia, con la participación de las organizaciones de la sociedad civil e instituciones del municipio que trabajan con familias, líderes religiosos y comunidad, para formular el Plan Municipal para la Atención Integral a la Primera Infancia.

Otro aspecto de la estrategia de territorialización es el fortalecimiento de las capacidades, conocimientos

La selección de los municipios donde se implementa la estrategia se realiza a partir del Plan El Salvador Seguro y considera los índices de violencia e inseguridad, así como la insuficiencia de la oferta de servicios de atención a la primera infancia. Estas circunstancias se asocian con una fuerte vulneración de los derechos de los niños y niñas.

En las comunidades, un equipo multidisciplinario conformado por MINEDUCYT, alcaldía y comunidad realiza un censo casa por casa para identificar la población a ser atendida. Si bien la invitación es amplia, también se hacen visitas domiciliarias para motivar la participación de personas no inscritas y que se consideran en situación de mayor vulnerabilidad.

y metodologías de los actores locales para orientar a las familias en prácticas de crianza, estimulación, cuidado en salud y nutrición, así como en indicadores de desarrollo. Los comités que se conforman a nivel local establecen los planes de formación y de acción que cada sector interviniente (estatal o de la sociedad civil) desplegará con las familias.

La participación de las familias en la planificación se da antes de coordinar las actividades a nivel municipal, puesto que previamente se han concertado las fechas y horarios. Esto asegura que la flexibilidad de las metodologías se ajuste a los horarios, características y necesidades de las familias, facilitando su participación.

Las metodologías de los *Círculos de familia* y *También Soy Persona* incorporan el juego como una estrategia clave para el desarrollo de las niñas y niños pequeños, así como pautas para una interacción de calidad entre la persona cuidadora y la niña o el niño. Los facilitadores institucionales,

además de orientar a las familias, también organizan sesiones prácticas para fomentar la confianza de las personas cuidadoras y facilitar la réplica de estas pautas en sus hogares. Todas las actividades que desarrollan los facilitadores buscan orientar a la persona cuidadora para que mejore sus capacidades de juego y comunicación con su niña o niño. De igual forma, las metodologías promueven que las familias elaboren los juguetes a partir de objetos existentes en el hogar.

Son tres los perfiles de las personas que participan en las diferentes etapas de la estrategia: i) el personal técnico institucional del MINEDUCYT, MINSAL, ISNA, CONNA y profesionales con experiencia y conocimientos en niñez, especializados en la metodología o servicio que ofrecen, con la supervisión de técnicos

institucionales de nivel departamental y/o nacional; ii) el personal voluntario –personas con liderazgo positivo y reconocimiento en la comunidad, que suelen ser profesionales en salud materno-infantil, educación, trabajo social, psicología, entre otros, pueden estar capacitados en primera infancia, derechos, género, inclusión y protección infantil, así como en los contenidos propios de los *Círculos de Familia y También Soy Persona*–, es supervisado por el equipo técnico local de MINEDUCYT e ISNA; y, iii) el personal voluntario no profesional –personas reconocidas en la comunidad que son líderes de organizaciones juveniles, líderes religiosos y estudiantes de las universidades o de bachillerato–, recibe el mismo proceso de formación que el personal voluntario profesional y es supervisado por los equipos técnicos locales de MINEDUCYT e ISNA.



4. Evidencia y gestión del conocimiento

Con el propósito de generar evidencia, se realizó una evaluación intermedia de la implementación de la estrategia en los primeros municipios (Ciudad Delgado, Mejicanos, Soyapango, Sonsonate y Santa Ana) y se levantó una línea base en algunos municipios de la segunda fase (Santa Cruz Michapa, San Luís Talpa y Conchagua).

Por su parte, el MINEDUCYT lideró un proceso de sistematización participativa de la experiencia en cinco de los primeros 11 municipios y se ha propuesto iniciar el mismo proceso en el resto de los seis municipios que fueron priorizados en 2019. Paralelamente, se ha realizado un concurso para identificar las experiencias innovadoras de

la estrategia y realizar jornadas de intercambio de experiencias entre diferentes municipios.

La estrategia fomenta espacios permanentes de capacitación tanto para personas formadoras, como para participantes de los equipos técnicos interinstitucionales con presencia en el territorio. De manera puntual, se gestionan procesos de formación con organizaciones internacionales u otras instituciones que no son parte del proceso de territorialización. Esta estrategia se está sistematizando a nivel municipal, pero aún no se ha sistematizado el esfuerzo de articulación y abogacía a nivel nacional.



5. Abogacía y escalabilidad

La estrategia de territorialización nace apegada a los lineamientos de la política pública en materia de educación y desarrollo integral de la primera infancia, que en 2016 estaban bajo la rectoría del MINEDUCYT. Posteriores instrumentos de política educativa como el Plan El Salvador Educado, la Estrategia Nacional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2016-2018 y la Política Crecer Juntos (Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano 2020-2030), han retomado algunos de los aprendizajes resultantes de esta experiencia y han buscado armonizar los indicadores, de forma que los instrumentos de política locales puedan retroalimentar a los nacionales.

A principios de 2019 se finalizó la línea base y el estudio comparativo de algunos de los municipios priorizados en la estrategia de territorialización con lo cual fue posible visibilizar las lecciones aprendidas y los retos de esta experiencia. Lo anterior ha permitido incidir en la política pública nacional y

se espera movilizar asignaciones presupuestarias que contribuyan a lograr los propósitos de la estrategia en el mediano y largo plazo. El potencial de ampliación a escala de la estrategia a todos los municipios identificados se ha transformado en una de las metas mismas de la territorialización, lo que permitiría dar sostenibilidad a las políticas públicas de educación que proponen lograr coberturas universales de atención a la primera infancia en los próximos 10 años, como lo establece el ODS 4 y su meta 4.2.

Dos desafíos se han de considerar en este proceso: los cambios de gobierno y el mantenimiento del compromiso asumido por los distintos organismos estatales nacionales, municipales y no gubernamentales que intervienen en la territorialización. Se trata de expandir, replicar, adaptar y mantener políticas, programas o proyectos exitosos en el espacio geográfico y en el tiempo para llegar a un mayor número de personas.

Lecciones aprendidas

- › La clave innovadora que ofrece la estrategia de territorialización reside en el proceso de articulación y coordinación para la implementación de políticas públicas dirigidas a la atención integral de la primera infancia en El Salvador.
- › La amplia mayoría de investigadores y tomadores de decisiones reconocen que la vulnerabilidad que actualmente enfrentan las familias de niñas y niños pequeños es multidimensional e interdependiente, por lo que su superación requiere de políticas públicas con un abordaje integral y desde el enfoque de derechos.
- › La creación de sistemas de coordinación transversal entre áreas y sectores permite alcanzar una mayor cobertura, mejorar la calidad

de los servicios, lograr el compromiso común y colectivo de diversos actores, llenar vacíos de conocimiento y sostener de manera más eficiente el financiamiento de las políticas públicas.

- › Otra de las claves innovadoras es el rol central que tienen los gobiernos municipales, que han ido ganando protagonismo en las políticas públicas de educación inicial en la región en general. Esta mayor relevancia obedece a que estas entidades locales están más cerca de donde viven y se movilizan diariamente las niñas, niños y sus familias, y a que se hacen cargo de parte del financiamiento, prestación de servicios, provisión de apoyo nutricional, provisión de recursos humanos y su formación, entre otros.

- › En la estrategia de territorialización la participación de organismos nacionales y locales no representa una simple sumatoria de servicios (programas y prestaciones), sino que supone integrar intervenciones públicas adaptadas a la realidad local, al contexto y necesidades de niñas, niños, familias y otros actores a nivel comunitario. Esto contribuye a una mayor coherencia de las acciones y mayores resultados de impacto, gracias a la convergencia e integración de las distintas intervenciones que privilegian la perspectiva de los beneficiarios.
- › Es necesario reconocer la integralidad desde una perspectiva longitudinal —asociada con el curso de vida— y la correlación directa entre los resultados logrados en cada ciclo vital y el siguiente, lo cual se caracteriza por la presencia o ausencia de recursos materiales y factores de protección que definen trayectorias de vida. Hacerlo desde un enfoque de derechos, además, permite poner el acento en las personas (Cunill-Grau, Repetto y Bronzo, 2015).
- › La implementación de la estrategia de territorialización se constituye en insumo y fuente de aprendizajes para la toma de decisiones a nivel nacional, dado que proporciona retroalimentación de abajo hacia arriba con prácticas y definición de indicadores para el seguimiento de las políticas públicas.
- › Se ha evidenciado la necesidad de establecer un programa de formación continua que fortalezca las capacidades del personal, puesto que el alcance actual resulta insuficiente para garantizar la oferta universal de servicios para las niñas, niños y sus familias en las comunidades. Se busca mejorar la estrategia con voluntarios a fin de poder llegar cada vez a un mayor número de personas en la población objetivo.
- › Se ha previsto el fortalecimiento de ciertos elementos clave, entre los que se cuentan: i) el desarrollo de estrategias para promover una mayor participación e involucramiento de padres y otros referentes familiares masculinos en el cuidado y desarrollo integral de las niñas y niños; ii) incorporar de manera sistemática las visitas domiciliarias para complementar el trabajo de los círculos y monitorear la transformación de prácticas en las familias y; iii) brindar atención psicosocial a los cuidadores para garantizar que estén en capacidad de establecer un vínculo saludable de apego con sus niñas y niños y, de esta forma, garantizar su adecuado desarrollo integral.

Opinión de la oficina de país de UNICEF

Para UNICEF este tipo de intervenciones resultan cruciales pues responden a dos necesidades de primer orden para la sociedad salvadoreña: i) asegurar que las prácticas de crianza dirigidas a las niñas y niños pequeños sean de mejor calidad y garanticen su sano desarrollo físico y emocional y; ii) contribuir a la erradicación de la violencia social y de género desde la familia, incidiendo en los procesos de socialización. Adicionalmente, el desarrollo integral de la primera infancia responde a la meta 4.2. del ODS 4 de educación de calidad, en el marco de la Agenda 2030.

En El Salvador es necesario contar con servicios de atención y desarrollo para la primera infancia, así como servicios de educación parvularia de calidad, que permitan que las niñas y niños salvadoreños estén preparados para la educación primaria y transiten exitosamente por el sistema educativo. De igual forma, la evidencia señala que la atención integral a la primera infancia, junto con el fortalecimiento de las capacidades parentales, es una poderosa estrategia para prevenir la violencia hacia la infancia y la violencia social en general.



3.6. México. Programa de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo de México

Resumen

De 2011 a 2014 se realiza la evaluación de las modalidades comunitarias de apoyo para la educación inicial vigentes por más de 25 años. En el marco de la puesta en marcha del programa gubernamental 2014-2018, en 2017 se inicia un proceso innovador en su Modelo Educativo que, respetando la diversidad cultural, privilegia el interés superior de las niñas y los niños al promover y acompañar en la crianza a mujeres embarazadas, madres, padres y/o cuidadores y con ello mejorar la calidad de los servicios de educación inicial.

Lo anterior da origen al Programa de Educación Inicial que busca favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños de 0 a 3 años y 11 meses en comunidades rurales alejadas y pueblos indígenas en situación de alta marginación y rezago social. Promueve el fortalecimiento de las prácticas de crianza en las familias y miembros de la comunidad a través de sesiones comunitarias, visitas domiciliarias y estrategias de difusión y divulgación, así como uso de materiales educativos con apego y respeto a la diversidad cultural y la equidad de género.

Desafío identificado

¿Cómo hacer frente a una creciente demanda por servicios de atención y educación para la primera infancia, mejorando la calidad y equidad de la educación inicial y básica para niñas y niños particularmente en comunidades rurales, alejadas y pueblos indígenas?

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo público descentralizado encargado de generar nuevos modelos educativos tendientes a reducir el rezago en materia de educación. Atiende a mujeres embarazadas, cuidadores, madres, padres y familias de niñas y niños de 0 a 3 años y 11 meses con una red de 25.888 promotoras educativas y otras figuras que suman aproximadamente 30.844 en 26.995 espacios organizados (servicios educativos) distribuidos en todo el país, excepto en Ciudad de México. Las sesiones de educación inicial involucran a 380.937 adultos, básicamente madres, y benefician a 371.903 niñas y niños. Las actividades se despliegan en localidades caracterizadas por el bajo índice de desarrollo humano, dificultad de acceso a servicios básicos y alta movilidad humana.

Entre 2011 y 2014 se realizaron una serie de estudios, diagnósticos y evaluaciones sobre los resultados e impacto alcanzados con el Programa para la Educación Inicial²⁹. Los resultados obtenidos reflejaron que el trabajo que se venía realizando no estaba logrando los objetivos propuestos, pues se alejaba de su propósito fundamental de origen. Esta dificultad, que se expresaba a escala nacional, sirvió de insumo para hacer una reflexión crítica de estas modalidades comunitarias.

En consecuencia, hacia el 2017 el CONAFE inició una profunda transformación del Modelo de Educación Inicial a fin de combatir el rezago educativo y llegar a sectores de la población infantil que no se beneficiaban con los servicios regulares de la Secretaría de Educación Pública (SEP), generando procesos que promovieran la participación y organización de las localidades para fomentar una cultura favorable hacia el desarrollo de la primera infancia.

Estrategia innovadora

El carácter innovador de esta experiencia reside en el diseño e implementación del Modelo de Educación Inicial, basado en la reflexión. Promueve la formación de las figuras educativas sobre temas específicos de atención a la primera infancia y desarrollo de habilidades para promover procesos de reflexión y diálogo, así como interacciones entre adultos, niñas y niños. Lo anterior favorece que los adultos involucrados en la crianza reflexionen acerca de quiénes son las niñas y los niños pequeños y la importancia de promover experiencias de aprendizaje desde sus primeros años de vida.

Este modelo educativo, con fuertes componentes multiculturales y multilingüísticos, también supuso cambios en la producción y difusión de materiales educativos; la adecuación de la intervención pedagógica; así como en los procesos de formación de figuras educativas, con base en el fortalecimiento de sus competencias básicas.

La respuesta del CONAFE implicó desarrollar estrategias novedosas, flexibles y dinámicas a fin de poner en marcha nuevos servicios de mayor calidad, para una operación más acorde a las características y necesidades de la población que atiende.

²⁹ Esta modalidad de atención no formal comunitaria, que evolucionó desde los 80, estaba orientada a fortalecer las capacidades familiares para acompañar el aprendizaje temprano y el desarrollo físico y socioemocional, como preparación para la educación básica.

Matriz de innovación

1. *Fortaleza institucional*

El plan de acción del CONAFE se enmarca en los principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), es decir, la no discriminación, la supervivencia y el desarrollo, la participación y el interés superior de la niñez, que además son componentes centrales de su metodología. El enfoque de derechos orienta la intervención que se realiza con las familias y su análisis también se incluye en las acciones de formación de las figuras educativas en todos los servicios, al tiempo que se refleja en los contenidos de todos los materiales educativos.

Como organismo descentralizado de la Administración Pública Federal a cargo de la educación comunitaria en México, el CONAFE cuenta con condiciones estructurales e institucionales particulares que le permiten recibir financiación del presupuesto federal y recursos directos de organismos internacionales, empresas y de una vasta red de organismos públicos aliados.

Igualmente, puede establecer convenios con instancias federales como la Secretaría de Salud, el antiguo Programa de Inclusión Social Prospera y el Instituto

Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, así como con instancias estatales y municipales para realizar acciones de vigilancia nutricional, medición de peso, talla y hemoglobina y provisión de apoyo alimentario a las niñas, los niños y sus familias. También ha desarrollado alianzas interinstitucionales para apoyar pilotos o proyectos específicos, especialmente en zonas de alta vulnerabilidad. Si bien, se rige por normas federales, también involucra a las áreas educativas de los estados confederados, lo cual garantiza la continuidad de su trabajo en el tiempo, la cobertura territorial y su jerarquía institucional.

Los principales ejes de trabajo son: i) la calidad e inclusión educativa de niñas y niños que viven en zonas con rezago, ii) la modernización y uso eficaz y transparente de los recursos, iii) el seguimiento para la mejora educativa a partir de políticas de evaluación, indicadores de efectividad sobre el aprovechamiento educativo y la operación de los procesos; y iv) la creación de mecanismos vinculantes entre instancias institucionales, sociedad civil y academia a fin de focalizar esfuerzos, fortalecer las condiciones de los servicios educativos y alcanzar mejores resultados.

2. *Contexto*

La oferta de servicios educativos comunitarios prioriza las zonas rurales e indígenas de alta y muy alta marginación y rezago social de acuerdo con el índice que establece el Consejo Nacional de Población. Sin esta opción, las niñas y los niños menores de 4 años que habitan en estas poblaciones no tendrían oportunidad de acceder a la educación inicial.

La territorialización del CONAFE abarca todas las comunidades rurales de la República Mexicana, país de enormes dimensiones y serias dificultades de transporte para el acceso a muchas de las comunidades atendidas. Si bien muchas de las promotoras educativas viven en las mismas comunidades donde se encuentran los servicios, otras figuras educativas deben caminar largos trechos, trasladarse a lomo de caballo o burro, utilizar lanchas o viajar en avionetas.

3. Experiencia educativa

La clave de la experiencia educativa del CONAFE se centra en la figura de las promotoras educativas, certificadas o no, quienes preferiblemente son originarias de las localidades donde están los servicios, factor que fortalece su vinculación con la comunidad, promueve la pertinencia cultural y asegura el uso de la lengua propia en las comunidades indígenas.

Las acciones de educación inicial no escolarizada que adelantan las promotoras educativas están orientadas a sesiones con madres, padres y cuidadores involucrados en la crianza de las niñas y los niños pequeños. El objetivo del Modelo de Educación Inicial del CONAFE es favorecer el desarrollo integral de las niñas y niños de 0 a 3 años y 11 meses, enriqueciendo las prácticas de crianza de sus familias y otros miembros de la comunidad a través de sesiones en grupo, visitas domiciliarias

y estrategias de difusión y divulgación, con los respectivos materiales educativos, respetando la diversidad cultural y de género.

Las actividades con familias se despliegan dos veces por semana y duran dos horas cada una. Buscan promover la reflexión sobre las prácticas de crianza y las interacciones de los adultos con las niñas y los niños a fin de fortalecer el vínculo afectivo a través del juego; lo que las convierte en oportunidades educativas y experiencias formativas. Igualmente se proponen fortalecer el rol de los adultos para que estén disponibles; promuevan ambientes para brindar atención a los requerimientos de las niñas y los niños a través de relaciones respetuosas; y prevengan la discriminación, maltrato, castigo corporal y el desconocimiento de las opiniones de las niñas y los niños.



El desarrollo integral de las niñas y los niños pequeños requiere que los adultos significativos en sus vidas sean los primeros agentes educativos que favorezcan este desarrollo, promuevan la elección de sus juegos con libertad, al igual que el acceso a materiales y juguetes atractivos de acuerdo con sus intereses, en espacios seguros para la exploración y la interacción.

Las promotoras educativas, en su gran mayoría son mujeres que reciben apoyo de la estructura educativa, a través de coordinadores de zona y supervisores de módulo, cuya función es operar el programa, acompañar, asesorar y dar seguimiento a los procesos del modelo de atención e intervención pedagógica. La dinámica del modelo, altamente participativa, estimula y garantiza que las familias puedan compartir sus prácticas de crianza, lo que conlleva aprendizajes sustantivos que surgen en la misma co-

munidad. Se destaca el fomento de la participación de los padres, abuelos, hermanos y otros miembros de la familia en las sesiones. La implementación del modelo requiere de la planificación de una serie de actividades, organizadas en cuatro pasos metodológicos: i) construcción de la agenda, ii) descripción y análisis de las prácticas de crianza, iii) contraste de las prácticas de crianza, así como iv) valoración de la práctica de crianza y toma de decisiones.

En las actividades participan las niñas y los niños, naturalmente integrados a la propuesta, ya sea en las actividades de sus cuidadores, en los espacios de juego colectivo o en los juegos organizados para ellos. Las niñas y los niños ven a sus madres jugar, dialogar y participar, lo que en sí mismo es un aprendizaje de enorme riqueza y perspectiva para el futuro de sus propios vínculos.

Ilustración 10. Material de apoyo del Programa de Educación Inicial



Para promover estos nuevos formatos de interacción entre adultos, niñas y niños, así como entre pares, se trabaja con diferentes materiales audiovisuales y la participación en comunidad. El modelo cuenta con

la revista CONAFECTO, la página web CONAFECTO y la Guía para el Desarrollo de las Sesiones de Educación Inicial *Acompañando la Crianza*, entre otros recursos.

El CONAFE ha producido una serie de **Materiales de apoyo de Educación Inicial** disponibles en Internet para apoyar el trabajo de las promotoras educativas en la comunidad. Entre diversos materiales también cuenta con el documento *Acompañando la Crianza*, que describe el enfoque intercultural y la importancia de la atención a la diversidad.

Dispone de varios apoyos (videos y materiales impresos) que abarcan temas centrados en la atención a la primera infancia, así como colecciones de literatura infantil para promover la lectura con niñas y niños pequeños. El sitio web **CONAFECTO** ofrece una serie de recursos dirigidos a madres y padres, con literatura y definiciones sobre desarrollo infantil, recursos y apoyos de alto valor pedagógico y científico.

4. Evidencia y gestión del conocimiento

Los avances que se logran con el modelo se basan en el aprendizaje presencial y vivencial de los diferentes actores, con una fuerte apuesta en el intercambio de persona a persona, el apoyo de materiales audiovisuales y una red virtual de acceso amigable.

Según un análisis FODA realizado por el Banco Mundial (2017), el modelo ha logrado efectos

Al cierre de esta sistematización, el sistema educativo mexicano no contaba con una normativa de alcance nacional que definiera estándares generales y obligatorios para la educación inicial. No obstante, el programa ha establecido criterios para garantizar unos estándares de calidad y procedimientos, por ejemplo, con la planificación de las actividades. Este proceso se implementa en diferentes etapas y niveles, comenzando en la dirección de educación inicial de las oficinas centrales y posteriormente, en el marco de las entidades federativas, a través de los equipos estatales. Los recursos son compartidos directamente desde las oficinas del CONAFE a sus representaciones federativas.

positivos en el desarrollo infantil relacionados con lo cognitivo, verbal y la motricidad gruesa, cuando se recibe apoyo y promoción del Programa Prospera, y en las comunidades indígenas. También se destaca el incremento en los conocimientos y actitudes sobre desarrollo infantil temprano que las promotoras han adquirido, quienes actualmente solo requieren haber culminado la secundaria³⁰.

5. Abogacía y escalabilidad

La incidencia determinante del Programa Nacional para la Educación Inicial (PRONEI) del CONAFE, reside en que es la política pública para el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en comunidades rurales con altos niveles de rezago. Sin embargo, enfrenta restricciones presupuestarias para lograr una cobertura universal que permita alcanzar a poblaciones rurales con menos de 2.500 habitantes y comunidades indígenas. Justamente, la ampliación de la cobertura con calidad del PRONEI, es el eje del

debate nacional sobre la nueva Ley de Educación Inicial. Su ampliación a escala permitiría respaldar el proceso innovador en extensas geografías y poblaciones con un impacto transformador.

Con la implementación del PRONEI se espera poder capitalizar la experiencia de 27 años del CONAFE, produciendo un salto cualitativo de los servicios, la mejora de la infraestructura y la ampliación de la cobertura territorial.

30 Consejo Nacional de Fomento Educativo y Banco Mundial, *Resultados de Encuestas a Promotoras e Indicadores Intermedios del Programa de Educación Inicial*, CONAFE y Banco Mundial, Ciudad de México, 2017.

Lecciones aprendidas

- › La innovación del CONAFE se da a partir de la reflexión crítica sobre sus propias prácticas y el deseo de remover los obstáculos que impedían cumplir con los objetivos de política pública de educación inicial dirigida a los sectores con mayor rezago social y económico en todo el territorio mexicano.
- › Gracias a una serie de evaluaciones internas y externas validadas con trabajo de campo se decidió cambiar la metodología, fortaleciendo la figura de las promotoras comunitarias y su capacidad para orientar a padres, madres, mujeres embarazadas y cuidadores en materia de prácticas de crianza.
- › Si bien la transformación comenzó antes del 2014 y avanzó definitivamente con la formulación del modelo, el proceso sigue abierto, en el marco de los debates acerca de nuevas modalidades de educación inicial que actualmente se desarrolla en México³¹. La estructura y experiencia del CONAFE es clave a la hora de identificar los formatos más exitosos para ampliar cobertura y mejorar la calidad de los servicios educativos dirigidos a la primera infancia. Esto permite reducir costos, utilizar plataformas existentes y mecanismos probados, utilizando y mejorando los procesos que ya cuentan con una larga historia de implementación.
- › Fue el mismo Estado Central el impulsor de estas transformaciones, sustentadas con normas y reglamentos sancionados, financiación federal, alianzas interinstitucionales públicas y privadas, y la producción de material audiovisual educativo y de promoción.
- › Las colaboraciones han permitido enriquecer la experiencia, no solo del CONAFE, sino de los organismos con los que establece sus alianzas, sobre todo en proyectos integrales de atención para niñas y niños, puesto que la evidencia muestra que estos tienen impacto en el desarrollo infantil temprano.
- › Más allá de la voluntad, existen limitaciones presupuestarias.
- › Si bien la valiosa experiencia del CONAFE es una práctica bastante extendida en la región que busca fortalecer el rol de los adultos responsables en la crianza y educación de las nuevas generaciones, en pocos países alcanza tal nivel de extensión territorial. En México esto es posible porque se ha organizado una estrategia que le da contenido y dirección al trabajo con los adultos responsables, implementando una metodología definida, pero a la vez flexible para ser adaptada a cada contexto.
- › La posibilidad que tienen las niñas y niños de compartir el espacio de aprendizaje con sus madres, padres y cuidadores es altamente valorada. Lo que en otras experiencias podría ser percibido como obstáculo, en este caso es un factor que facilita la construcción del vínculo de apego en espacios estimulantes de diálogo y diversión. Todo ello constituye una experiencia compartida de alto impacto en las relaciones intergeneracionales, que tiene efectos positivos en la vida cotidiana del hogar.
- › El centro de la estrategia la asumen las promotoras, verdadero ejército de educadoras desplegado por todo el país, y para quienes se ha dispuesto una estructura de apoyo, capacitación y acompañamiento. Esta red de educadores está altamente comprometida con la institución, sus objetivos y sus transformaciones.
- › Algunos de los desafíos que aún persisten son:
 - El reconocimiento económico para las promotoras y demás figuras educativas, ya que los ingresos que perciben no alcanzan a cubrir las necesidades básicas de sus propias familias.

31 El Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, a través de la Comisión para la Primera Infancia, con el apoyo de UNICEF, se encuentra trabajando en la elaboración de un conjunto de estándares de calidad para el diseño, habitabilidad y seguridad de los Centros de Atención Infantil.

- El incremento del presupuesto destinado al material didáctico, lúdico, de lectura, mobiliario, etc.
 - El mayor involucramiento de los hombres en todas las instancias de la estrategia ya sea como promotores y supervisores, así como de padres, abuelos y hermanos en las actividades.
 - El incremento del nivel de participación comunitaria que se requiere y la integración de grupos de vecinos, comerciantes, pequeños agricultores, dirigentes comunitarios, representantes estatales, religiosos y sociales en las actividades y organización de tareas. Esta participación es clave para fortalecer los cambios culturales en favor de la primera infancia.
 - La posibilidad de producir material en lenguas indígenas, adaptando los recursos didácticos a las diferentes comunidades donde se desarrollan las sesiones educativas.
 - La necesidad de fortalecer la participación de los diferentes actores.
- La dificultad para articular acciones con otros programas sociales como los de transferencias condicionadas y, en algunos casos, la baja participación en ciertas instancias de desarrollo del programa.
 - › Se recomienda la implementación de una serie de estudios longitudinales que den cuenta de los logros alcanzados en las trayectorias educativas de los niños y niñas y en su posterior inserción productiva. Entre otros, estos estudios podrían enfocarse en los progresos en indicadores de desarrollo y crecimiento de niñas y niños, así como en aspectos de prevención, detección y protección frente a casos de violencia doméstica.
 - › La evidencia señalada en documentos diagnósticos muestra que la inversión en modelos de atención integral a las niñas y niños menores de 4 años con programas educativos, alimentarios y nutricionales de buena calidad, en el largo plazo se traduce en beneficios sociales, políticos y económicos para la niñez, las familias y las comunidades en general.

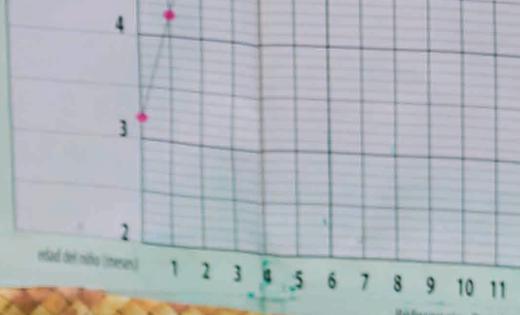
Opinión de la oficina de país de UNICEF

Los primeros años son fundamentales para el desarrollo infantil y dependen de una serie de factores para lograr el mejor comienzo en la vida de las niñas y niños pequeños. Según The Lancet en su publicación de 2016 sobre el desarrollo de la primera infancia, estos factores se describen en el marco del cuidado cariñoso y sensible integrado por cinco componentes: (i) buena salud, (ii) nutrición adecuada, (iii) cuidado receptivo a las necesidades de niñas y niños, (iv) oportunidades para el aprendizaje temprano, y (v) protección y seguridad. Numerosos estudios muestran que los programas así orientados son la mejor inversión que puede hacer una sociedad, puesto que garantizar el mejor comienzo en la vida incrementa las posibilidades de que las personas sean más prósperas, saludables y felices a futuro en sus vidas.

En ese sentido, el Programa de Educación Inicial del CONAFE es un modelo que proporciona visitas al hogar, intervenciones individuales y reuniones grupales con madres, padres y/o cuidadores para promover la reflexión sobre sus prácticas de crianza y actividades de interacción a fin de favorecer el desarrollo en la primera infancia. Desde hace más de 20 años, el programa se destaca por llegar a las comunidades más alejadas del país para fortalecer las prácticas de crianza de las familias con pertinencia intercultural, reconocimiento de las prácticas de crianza congruentes con los derechos de niñas y niños en las comunidades indígenas y la creación de vínculos estrechos que respetan las formas de cultura y organización tradicional. Ha logrado mejorar las habilidades motoras y de comunicación de más de 370.000 niñas y niños mexicanos menores de 4 años.



PERU Ministerio de Salud



3.7. Perú. Programa de formación de formadores en Cuidado para el Desarrollo Infantil

Resumen

En el marco del fortalecimiento de capacidades de los profesionales y trabajadores de las instituciones del sector público que brindan servicios para la primera infancia, UNICEF, en alianza con la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), impulsó un diplomado de formación de formadores en Cuidado para el desarrollo Infantil (CDI), basado en el enfoque CDI y un paquete de recursos y herramientas elaboradas por OPS/OMS y UNICEF, que busca fortalecer las capacidades de cuidadores y familias para promover el desarrollo integral de las niñas y los niños pequeños a través de recomendaciones basadas en la mejor evidencia disponible sobre el desarrollo infantil. Este esfuerzo representó un espacio de formación interdisciplinario con una perspectiva integral y articuladora de los servicios educativos del Ciclo I, Cuna Más, salud e intervenciones tempranas en discapacidad, y los que atienden a las niñas y niños afectados por la violencia en las localidades de Loreto, Ucayali y Lima.

La *Sistematización de Programas de Formación en Desarrollo Infantil Temprano: Fortaleciéndonos para la atención temprana* (Castillo, 2018), realizada por el Estado peruano con el apoyo de UNICEF, da cuenta de las experiencias con la formación continua de profesionales en servicios dirigidos a la primera infancia. Este ejercicio permitió detectar la necesidad de fortalecer la calidad de la oferta, mejorar el desempeño y profundizar la mirada integral, articulada e intersectorial, tendiendo puentes con la academia para que su participación y aportes enriquezcan los procesos.

La evidencia sobre las experiencias de formación en desarrollo infantil temprano indicó que los programas eran insuficientes, escasos o nulos. En educación, la

formación a docentes estaba centrada en el Ciclo II (de 3 a 5 años), mientras que las oportunidades de formación para el Ciclo I (de 0 a 2 años) eran escasas. En los programas de formación nacional (PLANCAD, PLANGED, PRONAFCAP, etc.) de las últimas décadas no se incluían a los docentes del Ciclo I. En salud, las capacitaciones al personal de Control de Crecimiento y Desarrollo (CRED) se centraban en contenidos nutricionales, inmunizaciones o salud física, y sus competencias estaban orientadas a temas de crecimiento, más que a contenidos sobre desarrollo. Al analizar los programas de pregrado o posgrado de educación superior, también se observó la misma tendencia de énfasis en la atención a niños y niñas de 3 a 5 años, educación y procesos de formación en salud, con escasos contenidos sobre el desarrollo infantil temprano.

Desafío identificado

¿Cómo transformar los programas de formación con limitaciones curriculares y contenidos desfasados, basados en esfuerzos aislados sin intervención intersectorial, en un nuevo sistema de formación para orientar a los cuidadores

responsables de la crianza de las niñas y niños pequeños? ¿Cómo fortalecer los saberes y prácticas en los procesos de orientación a cuidadores, más allá de las interacciones cotidianas para atender a las necesidades del niño o niña?

Estrategia innovadora

La iniciativa responde al Plan de Acción Multianual (PAMA) de 2017 firmado entre el Gobierno nacional y UNICEF, cuya meta para el 2021 es que las niñas y niños expuestos a inequidades por razones de género, etnia, zona de residencia, condiciones de vida o discapacidad, puedan vivir en entornos seguros y accedan a servicios de registro, salud, nutrición, cuidado, educación y agua, saneamiento e higiene pertinentes, de calidad y que promuevan su desarrollo integral³².

El eje de la estrategia innovadora es el proceso de formación de formadores para el fortalecimiento de capacidades de los equipos que brindan servicios a la primera infancia (0 a 5 años) en materia de enfoques y estrategias de **Cuidado para el Desarrollo Infantil (CDI)**, implementados en espacios intersectoriales de los territorios priorizados.

La innovación consistió en la integración del enfoque CDI al programa de formación, con los paquetes

32 El resultado 3 del Plan de Acción Multianual (PAMA) 2017-2021, incluye el producto 3.1 "En 2021 se ha mejorado la capacidad del Estado y la sociedad para diseñar y gestionar articuladamente políticas equitativas y pertinentes para el desarrollo integral de la primera infancia (0 a 5 años) en los territorios priorizados."

de recursos y herramientas elaborados por las oficinas regionales de UNICEF y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y adaptados a la realidad peruana, así como el material audiovisual de apoyo sobre el contexto que fue recogido durante la implementación del programa de formación.

El enfoque CDI consiste en proporcionar tanto a los proveedores de servicios como a los cuidadores conocimientos acerca del desarrollo integral de las

niñas y niños pequeños en cuanto a salud, nutrición adecuada, atención receptiva, protección y seguridad y oportunidades para el aprendizaje temprano a través del juego y la comunicación, con la utilización de juguetes y objetos que se pueden encontrar en los hogares. Busca promover ambientes estimulantes, seguros y cariñosos, mejorando la autoconfianza y el disfrute durante la crianza de los niños y niñas con el involucramiento activo de madres, padres y otras personas significativas en sus vidas.



© UNICEF/UNIS90613/Milica

Matriz de innovación

1. *Fortaleza institucional*

El programa se fundamenta en el enfoque de derechos y responde a la perspectiva de género, interculturalidad, atención integral e inclusiva con énfasis en la atención a niños y niñas con discapacidad y prevención de la violencia, como contenidos clave y transversales de la formación.

El proceso de capacitación en CDI es, en sí mismo, una herramienta para fortalecer las capacidades institucionales del personal técnico, en tanto formadores de otros colegas que se desempeñan como orientadores de los cuidadores de niñas y niños pequeños, sobre prácticas de crianza. De esta manera, las capacidades

quedan en las instituciones, al tiempo que se fortalece y coordina la oferta y se mejoran los estándares de servicios para la atención a la primera infancia.

Uno de los aspectos clave de este programa de formación es el desarrollo de una alianza con la academia, la cual apunta a sentar las bases para la sostenibilidad de los procesos de capacitación. Al mismo tiempo logra que los recién graduados en diversas disciplinas estén familiarizados con el enfoque CDI, y lo integren en su ejercicio profesional y en la oferta para la primera infancia de las instituciones para las que trabajan.

2. *Contexto*

El contexto geográfico se extiende por las regiones de Lima- Carabayllo, Loreto, Ucayali, en las que el programa se orienta principalmente a las poblaciones más vulnerables que son atendidas en servicios de salud, centros educación para la primera infancia, programa Cuna Más y que acuden a servicios de protección. Pretende cerrar brechas de inequidad, priorizando a la primera infancia de poblaciones en situación de pobreza y marginación, niñas y niños pequeños con discapacidad y aquellos expuestos o afectados por situaciones de violencia.

La propuesta del enfoque CDI es promover la participación activa de los cuidadores y familia en la crianza, a través de actividades de juego y comunicación que buscan fortalecer el rol del cuidador principal y su vínculo de apego con el niño o la niña. El profesional que participa en el programa, además de estar capacitado como orientador que acompaña a las familias, se convierte en un facilitador de otros procesos de formación en cascada.

3. Experiencia educativa

La propuesta educativa para la formación de formadores es el corazón de la experiencia innovadora. Instaurada como diplomado mediante un convenio, fue diseñada conjuntamente entre la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) y UNICEF a principios de 2018. Su punto de partida incluyó determinar las demandas de formación, identificar al grupo objetivo, diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los participantes, establecer objetivos de formación, acordar el perfil de ingreso y egreso, así como establecer acuerdos en torno a los módulos de formación, sumillas y contenidos.

La propuesta pedagógica se organizó en cuatro asignaturas: i) Fundamentos del desarrollo infantil temprano: enfoques, evidencias y avances de las neurociencias aplicados a la atención en la primera infancia, ii) Cuidado del desarrollo infantil para fortalecer las competencias de padres, madres y cuidadores; iii) Herramientas para la gestión y promoción del desarrollo infantil temprano; y iv) Formación de formadores en desarrollo infantil temprano. Abarca 336 horas (112 horas presenciales y 224 no presenciales destinadas al trabajo autónomo).

Los destinatarios fueron trabajadores en los sectores: i) educativo: docentes del ciclo I (0 a 2 años) y Programas de Intervención Temprana (PRITE) que atienden a niñas y niños menores de 3 años con discapacidad o en riesgo de desarrollo; ii) salud: personal del CRED y de los Centros de atención comunitaria de salud mental; iii) de servicios sociales: profesionales del Programa Nacional Cuna Más; y iv) de protección: del Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF), Centros de Emergencia de la Mujer (CEM), Unidad de protección al menor (UPE), y Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente (DEMUNA).

El diplomado se enfoca en procesos de capacitación con base en el aprendizaje significativo. Durante el desarrollo de las asignaturas del programa se ejecutan diversas estrategias y actividades como talleres presenciales, aprendizaje basado en la resolución de problemas, lecturas dirigidas, trabajos grupales, autoaprendizaje, tutoría permanente y actividades de campo.

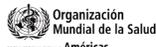
Al cierre de este documento, habían participado 76 profesionales (83 por ciento mujeres) en campos de enfermería, obstetricia, medicina, psicología, docencia, nutrición, trabajo social y derecho, distribuidos equitativamente en las tres regiones. Todos ellos brindan servicios en las diversas instituciones y programas que atienden a las niñas y niños pequeños y a sus familias en aspectos relacionados con salud, prevención de violencia, intervención temprana para niños y niñas con discapacidad, educación inicial escolarizada y no escolarizada, servicios judiciales, programas sociales, etc. Estos profesionales acompañan a las familias o capacitan a sus pares en la aplicación del enfoque CDI y en su extensión a otros programas.

El programa busca mejorar los conocimientos y capacidades de los trabajadores que orientan a las familias, a través de espacios de reflexión, intercambio, análisis, orientación de prácticas y aplicación de este enfoque. Mediante un marco teórico y operativo (Manual del participante, Lista de verificación, etc.), CDI proporciona herramientas para orientar a cuidadores y familias en actividades simples de comunicación y juego, conformación y manejo de un *Kit* de material didáctico (una bolsa de juguetes y objetos que se pueden fabricar en casa), y facilita un conjunto de herramientas para el trabajo con familias. También enriquece el diseño de procesos de formación para otros profesionales, a través de *Notas para el facilitador* y orientaciones para prácticas vivenciales en hospitales, centros de salud, Programa Nacional Cuna Más y los PRITE.

Ilustración 11. Material de apoyo para la formación de formadores



Orientación a la familia sobre el cuidado para el desarrollo infantil



"2016 Adaptación del "Care for Child Development" para la región de América Latina y el Caribe"

Puntos que debe recordar....



Los niño(a)s tienen derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo. La atención y el aprendizaje temprano ayudan a los niño(a)s a iniciar el camino que les permite alcanzar el máximo potencial en su desarrollo.

Cada niño(a) debe tener un buen comienzo en la vida: en un ambiente de crianza sensible, afectuoso y seguro - para sobrevivir, estar físicamente saludable, mentalmente alerta, emocionalmente seguro, socialmente competente y capaz de aprender.

La supervivencia, el crecimiento y el desarrollo de un niño(a) dependen de la atención y el cuidado que recibe en la familia y la comunidad. Los padres son sus primeros maestros.

La etapa más importante en el desarrollo del niño(a) es el período que va de la gestación hasta los 6 años, con un rápido desarrollo motor, cognitivo, sensorial, social y emocional durante el periodo del nacimiento a los 3 años.

La orientación familiar sobre la atención y el cuidado ayuda a las madres, padres y otros cuidadores a apoyar el desarrollo saludable de sus hijo(a)s. La calidad de la interacción del cuidador con el niño(a) puede afectar su supervivencia y desarrollo.

Proveer atención y apoyo oportuno a los niño(a)s con retrasos en el desarrollo o discapacidades y a sus familias puede prevenir que sus dificultades se hagan más graves – ayudándoles a alcanzar su máximo potencial, y evitar el aumento de la pobreza y la exclusión.

Material adaptado por UNICEF Perú

Recomendaciones sobre el cuidado para el desarrollo infantil

RECÉN NACIDO: Su bebé desde que nace hasta una semana	DESDE 1 HASTA LOS 6 MESES	DESDE 6 HASTA LOS 9 MESES	DESDE 9 HASTA LOS 12 MESES	DESDE DE 1 AÑO A 2 AÑOS	A PARTIR DE 2 AÑOS EN ADELANTE
JUEGUE: Ofrezca a su bebé oportunidades de ver, oír, mover libremente los brazos y las piernas y de tocarle a usted. Calme, acaricie y cargue en brazos a su niño con ternura. El contacto piel con piel es bueno (método canguro). Su bebé aprende desde que nace.	JUEGUE: Ofrezca a su bebé oportunidades de ver, escuchar, sentir y mover libremente los brazos y las piernas y que pueda tocarle. Mueva lentamente objetos coloridos para que su bebé los vea y trate de alcanzarlos. Tipos de juguetes: un sonajero, un anillo grande en una cuerda.	JUEGUE: Dé a su niño objetos caseros limpios y seguros para manipular, golpear y dejar caer. Tipo de juguetes: recipientes con tapas, vasijas y cucharas metálicas.	JUEGUE: Esconda el juguete favorito de su niña bajo un paño o en una caja y observe si puede encontrarlo. Juegue a "cu-cú" tapándose la cara con un tela/ pañuelo.	JUEGUE: Dé a su niña cosas para apilar o poner y sacar de recipientes. Tipo de juguetes: objetos para encajar y apilar, un recipiente y pinzas de ropa	JUEGUE: Ayude a su niño a contar, nombrar y comparar cosas. Construya juguetes sencillos para su niño. Ejemplos de juguetes: objetos de diferentes colores y formas para clasificar o pegar, pizarras con tiza o rompecabezas.
COMUNIQUE: Mire a su bebé a los ojos y convérsele. Un buen momento es cuando le está amamantando. El bebé recién nacido ve su cara y escucha su voz.	COMUNIQUE: Sonría y riase con su bebé. Hable con su hijo. Inicie una conversación copiando los sonidos, arrullos y gestos del bebé.	COMUNIQUE: Responda a los sonidos e intereses de su niño. Llame a su niño por su nombre y observe como responde.	COMUNIQUE: Diga a su niño los nombres de las cosas y las personas. Muestrele cómo decir cosas con las manos, como "adiós, adiós". Tipo de juguete: una muñeca con cara.	COMUNIQUE: Haga preguntas sencillas a su niño. Responda cuando él o ella trata de conversar. Muestrele la naturaleza, imágenes y cosas y hable sobre ellas.	COMUNIQUE: Anime a su niña para que hable y responda a sus preguntas. Enséñele historias, canciones y juegos. Hable sobre imágenes o libros. Tipos de juguetes: libros con ilustraciones
• Dé a su niño(a) afecto y demuéstrelle su amor		• Sea consciente de los intereses de su niño(a) y responda a ellos		• Elogie a su niño(a) cuando trata de aprender nuevas destrezas y habilidades	

4. Evidencia y gestión del conocimiento

Esta experiencia de formación de formadores se basa en el enfoque de capacitación para promover el desarrollo infantil temprano que es reconocido como determinante para el bienestar en todo el curso de vida. Creado conjuntamente por UNICEF y la OMS, el enfoque CDI es una importante iniciativa de promoción del desarrollo en la primera infancia que busca beneficiar a los niños y niñas más marginados. Este enfoque ofrece orientación sobre la comunicación receptiva y el rol que el juego interactivo desempeña en el aprendizaje temprano, y ayuda a los padres, madres y cuidadores a interactuar con sus bebés (UNICEF, 2017, pág. 39).

Como parte de las actividades establecidas en el convenio de cooperación, la Universidad Peruana

Cayetano Heredia realiza la sistematización de esta iniciativa. Este ejercicio comprende aspectos relacionados con el punto de partida del programa y describe la situación inicial de los participantes en cuanto a conocimientos y prácticas; asimismo, abarca el proceso de implementación de la formación y la situación de los participantes al final de la misma. El proceso se sustenta en la investigación cualitativa, dentro de la sistematización educativa y social, buscando entender y describir los puntos de partida, procesos de implementación y situación final a través de registros, encuestas, testimonios y evaluaciones de participantes para explicar los procesos formativos y contribuir así con la calidad de la capacitación a profesionales de servicios de atención temprana.

5. Abogacía y escalabilidad

Las primeras experiencias con la aplicación del programa de formación a formadores han logrado el reconocimiento del enfoque CDI a nivel nacional. Debido a esta aceptación se han programado 35 nuevos planes de capacitación para un total de 740 profesionales que promoverán el enfoque CDI: 10 capacitaciones en Lima a 348 especialistas; 11 en Ucayali para 159 profesionales; y 14 en Loreto para 233 participantes, todo lo cual es evidencia de una fuerte capacidad de incidencia y eficaz diseminación.

La fórmula de construir alianzas con la academia para multiplicar el formato de capacitación en

otras áreas geográficas es una experiencia con gran potencial de ampliación a escala e incidencia en otros campos disciplinares, gracias al talento humano especializado en cada uno de los centros educativos que se vinculen.

La posibilidad de sistematizar esta metodología modular y la utilización de recursos probados y validados en la primera cohorte, hacen que este programa de formación sea una fórmula innovadora, escalable y sostenible pues los costos pueden ser asumidos por los servicios existentes que se prestan a nivel nacional o local, con apoyo de la cooperación internacional.

Lecciones aprendidas

- › La más reciente evidencia de las neurociencias, fundamento de esta experiencia, permite ampliar el alcance de las políticas de desarrollo y aprendizaje temprano puesto que, a menudo, esta oferta de servicios no había estado enfocada en que las prácticas de cuidado, aprendizaje y protección fortalecieran el vínculo de apego de los padres, madres y cuidadores con los niños y niñas.
- › La formación de formadores es un paso indispensable para asegurar que en los diferentes sectores se brinden servicios de calidad para la primera infancia, lo que también abarca el cuidado de los cuidadores.
- › La integración de saberes y experiencias de distintos campos científicos y diferentes niveles de prácticas favorece que en los servicios las niñas y niños pequeños sean considerados sujetos de derechos.
- › Otro aspecto innovador se relaciona con la acción articulada e intersectorial de los profesionales formados que intervienen a lo largo del curso de vida.
- › La convocatoria y capacitación a profesionales que trabajan en diferentes sectores e instituciones permite que se den fuertes procesos de articulación y coordinación a la hora de integrar el enfoque CDI en los servicios disponibles en el territorio, facilitando una construcción holística de la intervención estatal.
- › La sistematización de esta experiencia evidencia que los profesionales capacitados tienen una alta valoración sobre la organización modular, contenidos de aprendizaje y metodologías, todo lo cual contribuye al fortalecimiento de sus capacidades sobre desarrollo infantil temprano.
- › La metodología aplicada no solo favorece el trabajo con niños y niñas, sino que también aporta a los cuidadores prácticas valiosas para la creación del vínculo con sus hijos e hijas. La intervención está focalizada en el personal que orienta a los cuidadores y otros miembros significativos de la familia, para mejorar la calidad del cuidado e interacción mediante actividades de juego y comunicación.
- › Las sesiones de práctica con niños, niñas y sus familias en diversas instituciones de salud, educación y el programa Cuna Más, fueron muy bien valoradas como parte de la estrategia de aprendizaje sobre CDI.
- › La bibliografía utilizada es de gran actualidad y relevancia para sustentar el aprendizaje e igualmente se valora la pertinencia de videos, materiales de capacitación sobre CDI y el *kit* de juguetes. El uso de las tecnologías de la información y plataformas web resulta de gran utilidad.
- › Se destaca la importancia de integrar el enfoque CDI en los procesos de formación de profesionales en servicios que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad, como los niños y niñas con discapacidad, los afectados por violencia y aquellos que viven en situación de pobreza.



4. Principales aspectos identificados

La revisión de las siete experiencias innovadoras permite identificar ciertos aspectos críticos y formular recomendaciones.

- ▶ La posibilidad de que una iniciativa alcance una escala mayor a la que suscribe, además de la voluntad política requerida, depende de acuerdos y articulaciones políticas, reconocimiento de la representación institucional, respaldo financiero, calidad organizacional, capacidad y disponibilidad del talento humano, alcance territorial, reconocimiento por parte de los destinatarios de las políticas y participación de los diversos actores a lo largo de todo el proceso.
- ▶ Para lograr la sostenibilidad y la ampliación a escala, uno de los desafíos más importantes que debe afrontar una experiencia innovadora es tener la capacidad local, regional y nacional para establecer, sostener y ampliar alianzas estratégicas y asociaciones de diverso alcance. Requiere el estudio de los mecanismos y factores que hacen posible una efectiva articulación y permanencia, así como de las lecciones aprendidas de otras alianzas que no han logrado hacerlo, analizado los mecanismos utilizados y los logros alcanzados en estos procesos para definir cursos de acción. La recomendación fundamental es la necesidad de encontrar sinergias entre lo existente, a través de una efectiva coordinación estratégica en todos los niveles de las entidades, programas o servicios.
- ▶ Las experiencias innovadoras demuestran tener un profundo arraigo local, tanto desde una perspectiva geográfica, como por el conocimiento en el territorio de los roles estatales, procesos, realidades complejas, actores locales y gestión de redes. Dado que el diagnóstico es un punto de partida fundamental para transformar la realidad, la propuesta innovadora además debe reconocer y validar la voz y opinión de los niños, niñas, familias, comunidades y referentes territoriales.
- ▶ Uno de los obstáculos más comunes en la implementación de las políticas sociales en general, incluidas las relativas al desarrollo, aprendizaje y educación de la primera infancia, son las transiciones institucionales y de políticas, que suponen retrasos, virajes técnicos y cambios en los equipos de trabajo. Frente a estas situaciones es recomendable desarrollar acuerdos marco y estrategias que permitan construir más allá de los ciclos electorales y los planes gubernamentales para un periodo dado. Para ser sostenible, estos marcos necesitan ser lo suficientemente amplios y sólidos técnica y financieramente para resistir los cambios de gobierno y administración.
- ▶ Las iniciativas innovadoras deben apuntar al empoderamiento de los beneficiarios y de aquellos que son responsables de la política, programas y planes sectoriales (equipos directivos, técnicos, administrativos y colectivos de trabajo en campo). Puesto que es un proceso individual y colectivo a la vez, es posible construir identidades y fortalecer los lazos sociales y solidarios, a partir del valor que tiene incorporar las capacidades, aspiraciones y necesidades de las familias y comunidades.
- ▶ Es importante que la formulación técnica y política de las iniciativas, programas y servicios de desarrollo, aprendizaje y educación en la primera infancia tenga un enfoque universal, de manera que la oferta de servicios para poblaciones en situación de vulnerabilidad no se estigmatice como “servicios para pobres”. Dentro de un sistema universal progresivo, se deben destinar recursos y esfuerzos con criterios de priorización de los más excluidos.
- ▶ Se hace necesario fortalecer los procesos de formación en servicio para todos los profesionales y trabajadores (particularmente docentes), con o sin acreditación, que atienden a las niñas, niños, familias y comunidades.

- ▶ El enfoque de derechos (incluyendo equidad, género, inclusión y diversidad) es un eje transversal que se debe expresar en la capacitación de las figuras educativas, y corresponde aplicarlo en todos los servicios y materiales de trabajo que usan los programas. La formación de los adultos responsables del cuidado, aprendizaje temprano y educación inicial/preescolar adquiere un papel central en la estrategia innovadora, de la que se desprende con fuerza la idea de formación de formadores como una innovación clave en este campo.
- ▶ El cuidado cariñoso y sensible, aprendizaje temprano y educación inicial/preescolar de calidad son la base sólida que garantiza el adecuado desarrollo de todas las niñas y niños pequeños. En consecuencia, la innovación en este campo estará asociada a la creación de ambientes familiares y educativos saludables y seguros, que ofrezcan experiencias positivas de aprendizaje a través de prácticas didácticas de alta calidad, exploración del entorno y juego. A esto se debe agregar, una adecuada oferta en salud, nutrición y participación de padres, madres, familias y comunidad, por su influencia de largo alcance en el aprendizaje y bienestar de la primera infancia.
- ▶ La innovación incorpora y utiliza plataformas existentes, reconfigurando las herramientas disponibles y adecuándolas para nuevos contextos humanos, técnicos y geográficos, por lo que no siempre es necesario crear nuevas estructuras, mecanismos, etc. Esta consideración permite reducir costos; optimizar el trabajo de los equipos de una iniciativa y de los diferentes de servicios o entidades que se articulan; lo mismo que ajustar las herramientas a la planificación, implementación y medición de los resultados esperados.



Referencias

Accone, Tanya, *Scaling innovation for every child. Strategies, models and critical success factors that emerged from 1,600+ days of scaling innovations for children across 90 countries*, UNICEF, 2018.

Adlerstein, C., Manns, P. y González, A., *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el Modelo del Ambiente Físico de Aprendizaje*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2018.

Agamben, Giorgio, *¿Qué es un dispositivo?*, Anagrama, Barcelona, 2014.

Albornoz, Mario, 'Indicadores de innovación: las dificultades de un concepto en evolución', *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 5, no. 13, Buenos Aires, noviembre, 2009, págs. 9-25.

Anderson, Jeanine, *Informe de evaluación. Sistematización del Programa Nacional Cuna Más*, MIDIS, 2016.

Almog-Bar, Michal y Hillel Schmid, 'Advocacy Activities of Nonprofit Human Service Organizations: A Critical Review', *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, SAGE, vol. 43, no. 1, 2014.

Alvord, Sarah H., David Brown y Christine W. Letts, 'Social Entrepreneurship and Societal Transformation', *Journal of Applied Behavioral Science*, SAGE, no. 40, 2004, págs. 260-282.

Araujo, M. C. et al., 'Teacher quality and learning outcomes in kindergarten', *The Quarterly Journal of Economics*, no. 131, 2016, págs. 1415-1453.

Arévalo, María Alexandra, 'Sistemas Educativos Nacionales. Perú 1', OEI, [s.f.], <https://www.academia.edu/8778717/OEI_Sistemas_Educativos_Nacionales_Peru_1>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Audiovisuales UNED, video, <<https://www.youtube.com/watch?v=HypIcsOJP3o>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Baththyány, Karina y Mariana Cabrera (compa.), 'Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial', *Udelar. CSE*, cap. VIII: Las unidades de análisis y la población, 2011, pág. 73.

Bertely Busquets, María, et al, *Análisis y propuestas para el fortalecimiento del Programa de Educación Inicial del CONAFE*, CIESAS, UNICEF y CONAFE, 2014.

Britto, P. R., et al., 'Nurturing care: promoting early childhood development', *The Lancet, Advancing early childhood development: From science to scale*, vol. 389, no. 10064, enero de 2017, págs. 91-102.

Britto, P. R., Yoshikawa, H. y Boller, K., 'Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity', *Society for Research in Child Development, Social Policy Report*, no. 25, vol. 2, Washington, DC, 2011.

Borzaga, Carlo y Riccardo Bodini, 'What to make of social innovation? Towards a framework for policy development', *Social Policy and Society*, vol. 13, no. 3, 2012, págs. 411-421.

Bronfenbrenner, Urie, *The Ecology of Human Development*, Mass. Harvard University Press, Cambridge, 1979.

Cajaiba-Santana, Giovany, 'Social innovation: Moving the field forward. A conceptual framework, *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 82, no. 1, 2014, págs. 42-51.

Cárdena, Sergio, David Evans y Peter Holland, Estimating The Effects Of A Low-Cost Early Stimulation And Parenting Education Programme In Mexico, Grupo del Banco Mundial, 2017, < <https://developmentevidence.3ieimpact.org/search-result-details>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Carli, Sandra, *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*, PAIDÓS, Cuestiones de educación, Buenos Aires, 2011.

Centro de Apoyo en Pedagogía Hospitalaria HNN-Hospital SJD, Página de Facebook, < https://www.facebook.com/CeAPHHospitalNacionalDeNinos/about/?ref=page_internal>, consultada el 5 de agosto de 2021.

Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, *Evaluación del programa "juguemos con nuestros hijos" a partir de los aprendizajes y valoración de las madres asistentes. Resumen de informe final*, CEDEP, 2014.

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Secretaría de Educación Pública, *Evaluación de impacto de educación inicial en el desarrollo de competencias de padres y niños. Informe ejecutivo*, CONAFE y SEP, Ciudad de México, noviembre 30 de 2009.

Centro Regional para el Fomento en América Latina y el Caribe, CERLALC-UNESCO, *Orientaciones para la evaluación de planes y políticas públicas para la primera infancia*, CERLAC, Bogotá, 2018.

Centros de Primera Infancia (CPI) Misión Chaqueña, video, Ministerio de la Primera Infancia, Argentina, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=_XipwiHg9g>, consultado el 2 de agosto de 2021.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Panorama social de América Latina 2018*, CEPAL, Santiago de Chile, 2019.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, CEPAL y UNICEF, Santiago, 2018.

Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos "Primero la Infancia" y Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, *Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental Orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano*, MIDIS, 2019.

Comunidad del Caribe, 'Guidelines for Developing Policy, Regulation and Standards in Early Childhood Development Services', CARICOM, [s.f.], <https://caricom.org/documents/12069-regional_guidelines_-_early_childhood_development_services.pdf>, consultado el 6 de agosto de 2021.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, *Ruralidad, hambre y pobreza en América latina y el Caribe*, CEPAL, FAO, Santiago de Chile, 2018.

Consejo Nacional de Fomento Educativo y Secretaría de Educación Pública, *Acompañando la crianza. Guía para el desarrollo de las sesiones de Educación Inicial. Material de trabajo interno de formación de figuras educativas*, CONAFE, 2019.

Croce, Alberto, *Aprendizajes sobre Escala*, Fundación SES. Documentos de trabajo, Buenos Aires, 2004.

Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana/UNESCO, Madrid, 1996, págs. 91-103.

Diario Oficial, 'Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo 2014-2018', mayo, 2014, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/74315/Programa_Institucional_CONAFE_2014-2018_DOI_08052014.pdf>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Dirección General de Estadística y Censos, Encuestas de hogares y propósitos múltiples para los años 2014 y 2015 utilizadas para la formulación del CPD y CPAP 2016-2020, <<http://www.digestyc.gob.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Dirección Regional de Lima Metropolitana, 'Educación Inicial', [s.f.], <http://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2015/06/Educacion_Inicial.pdf>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Evans, J., 'Recientes reflexiones sobre la efectividad de los programas', Boletín informativo. Espacio para la Infancia, Bernard van Leer, 2006.

Fernández Andrés, *Educación preescolar en Costa Rica: historia y situación actual (1860.2015)*, Dirección de Planificación Institucional. Departamento de Análisis Estadístico, San José, julio de 2016.

Finkelievich, Susana y Patricio Feldman, 'Innovación y ciudades en la sociedad de la información. Ciencia, tecnología y políticas públicas Cuaderno Urbano', *Espacio, cultura, sociedad*, vol. 18, no. 18, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Argentina, junio, 2015, págs. 169-190.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Informe Anual 2017. Avanzando hacia una Costa Rica más inclusiva para no dejar a ningún niño, niña o adolescente atrás*, UNICEF, San José, 2017.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'Los derechos de la infancia y la adolescencia en México', UNICEF, 2015, <<https://www.unicef.org/mexico/spanish/SITAN-UNICEF2018.pdf>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'Formación de profesionales en Cuidado para el Desarrollo Infantil permitirá orientar a cuidadores y familias para garantizar el desarrollo de niñas y niños', Nota de prensa, 10 de enero de 2019, <<https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/formacion-de-profesionales-en-cuidado-para-el-desarrollo-infantil-permitira>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'La Situación Niñas, Niños y Adolescentes en Huancavelica', UNICEF, marzo de 2019, <<https://www.unicef.org/peru/informes/la-situacion-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-huancavelica>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'La Situación Niñas, Niños y Adolescentes en Loreto', UNICEF, marzo de 2019, <<https://www.unicef.org/peru/informes/la-situacion-ni%C3%B1as-ni%C3%B1os-y-adolescentes-en-loreto>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'La situación Niños, Niñas u Adolescentes en Ucayali', UNICEF, marzo de 2019, <<https://www.unicef.org/peru/informes/la-situacion-ni%C3%B1os-de-las-ni%C3%B1as-y-adolescentes-en-ucayali>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'La primera infancia importa', videos, <<https://www.unicef.org/peru/primera-infancia-importa>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación de cinco Países de América Latina y el Caribe. Documento de orientación política*, UNICEF, Ciudad de Panamá, enero de 2020.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF', *Serie de cuadernillos de educación inclusiva*, UNICEF, 2014.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Identificar las desigualdades para actuar: Resultados y determinantes del Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*, UNICEF, Ciudad de Panamá, diciembre de 2019.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia – Documento informativo de promoción*, UNICEF, Nueva York, abril de 2019.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad en la educación para la primera infancia en América latina y el Caribe*, UNICEF, Ciudad de Panamá, 2020.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Ministerio de Educación, *Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichi y mbyá guaraní*, UNICEF y Ministerio de Educación, 2009.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, *Mapa de la educación inicial en argentina*, UNICEF y CIPPEC, Buenos Aires, 2018.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, *La primera infancia importa para cada niño*, UNICEF, Nueva York, 2017.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, *Bienestar y pobreza en niñas, niños y adolescentes en Argentina*, UNICEF, Buenos Aires, 2016.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, *Primera Infancia 2016-2020. Para cada niño, el mejor comienzo. Documento de posicionamiento*, UNICEF, Buenos Aires, 2016.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, *Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina*, UNICEF, Buenos Aires, 2018.

Gobierno de Chile, Acuerdo Nacional por la Infancia, 2018.

Gobierno de Colombia y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, *Informe de rendición pública de cuentas en primera infancia 2012-2017*, Gobierno de Colombia y CINDE, 2017.

Gobierno de Colombia, *Estrategia de atención integral a la primera infancia De Cero A Siempre. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*, Gobierno de Colombia, Bogotá, 2013.

Gobierno de México, 'Educación Inicial del Conafe', <<https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-inicial-del-conafe>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Gobierno de la República de El Salvador, *Estrategia Nacional de Primera Infancia*, Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia, mayo 31 de 2018, <<https://www.unicef.org/elsalvador/informes/estrategia-nacional-para-desarrollo-integral-de-primera-infancia>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Gobierno de la República de El Salvador y Ministerio de Economía, *Encuesta de Hogares. Propósitos Múltiples*, Dirección General de Estadística y Censos, 2017.

Grieshaber, Susan y Cannella Gaile S. (Coords.), *Las identidades en la educación temprana*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005.

Grupo del Banco Mundial, *Estudio sobre "Logros y desafíos en la política de desarrollo infantil temprano"*, Banco Mundial, [s.l.], 2018.

Grupo del Banco Mundial, 'Proyecto de Reducción de la Desigualdad en la Oportunidad Educativa en México', Grupo del Banco Mundial, <<http://projects.bancomundial.org/P149858/?lang=es&tab=overview>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Guerrero, Juan Carlos De Leon (Coord.), *Problemas públicos, controversias y aportes contemporáneos*, Instituto de Investigaciones Dr. Jose Maria Luis Mora, México, 2018.

Gurstein, Michael, 'Effective Use: A Community Informatics Strategy Beyond the Digital Divide', *First Monday*, vol. 12, no. 8, 2003.

Hacia una Cultura Democrática A.C., *Análisis teórico metodológico del Modelo de Educación Inicial del CONAFE para su fortalecimiento. Informe Final*, ACUDE y CONAFE, Tlalcoligia, México, 2013.

Hacia una Cultura Democrática A.C., 'Guía para el Promotor Educativo de Educación Inicial del CONAFE', Documento para discusión v. 9, ACUDE y CONAFE, 2017, <<https://conafecto.conafe.gob.mx/recursos/materiales/pdf/GUIA-PARA-EL-PROMOTOR-EDUCATIVO.pdf>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Hernández, Olaya Hetzel, 'La huella de María Bertely Busquets en el Programa de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo', *Ichan Tecolotl*, Universidad Pedagógica Nacional/Hidalgo, <<https://ichan.ciesas.edu.mx>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Hernández, Rosarlin, 'Historia de vida relacionada a la inclusión de un niño que participa en un círculo de familia', UNICEF, 2017, <<https://www.unicef.org/elsalvador/historias/el-desarrollo-de-mateo-en-el-c%C3%ADrculo-de-familia>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Hopenhayn, Martín, 'Presentación: Innovación en los sectores sociales', [s.e.], 2014, <<https://docplayer.es/12119171-Presentacion-innovacion-en-los-sectores-sociales-martin-hopenhayn.html>>, consultado el 6 de agosto de 2021.

Howaldt, Jürgen, Ralf Kopp y Michael Schwarz, *Social Innovations as Drivers of Social Change — Exploring Tarde's Contribution to Social Innovation Theory Building*, Technische Universität, Dortmund, Alemania, 2015.

Huneeus, M., *Espacio e infancia: del patio escolar a los paisajes de aprendizaje. Material de capacitación*, Fundación Patio Vivo, [s.l.], [s.f.].

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, *Documento con diseño muestral y muestra definitiva del proyecto de medición de calidad de la educación inicial*, ICFES, Bogotá, 2017.

Instituto Iberoamericano de Primera Infancia y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Avances en la construcción de Sistemas para la Protección Integral de los Derechos de la Primera Infancia en Iberoamérica*, OEI y IPIPE, Santiago, 2018.

Instituto Nacional de Estadísticas, Base de datos Matrícula Educación Parvularia Oficial, noviembre de 2017; País y regiones total: actualización población 2002-2012 y proyecciones 2013-2020, INE, Santiago de Chile, 2017.

Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010; Censo del Bicentenario. Pueblos originarios: región Noroeste Argentino*, INDEC, primera ed., Buenos Aires, 2015.

Instituto Nacional de Salud, *Encuesta Nacional de Salud de Indicadores Múltiples por Conglomerados*, INS, San Salvador, 2014, cap. 9.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, 2018. Módulo de Desarrollo Infantil Temprano*, INEI, 2019.

Instituto Nacional de Salud Pública, *Evaluación de resultados intermedios del proyecto 'El Programa de Educación Inicial No-escolarizada de CONAFE (PEI-CONAFE)' en Sinergia con Oportunidades en Salud y Practicas de Crianza*, INSP, Ciudad de México, 2012.

Investigación en Salud y Demografía, S.C. *Informe Final de la Evaluación en Materia de Diseño del Programa E006 Prestación de Servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria Presentado al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)*, Ciudad de México, octubre 20 de 2015.

Jaskyte, Kristina y Minhong Lee, 'Interorganizational relationships: A source of innovation in nonprofit organizations?', *Administration in Social Work*, vol. 30, no. 3, 2006, págs. 43-54.

Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Encuesta Nacional de la Primera Infancia*, JUNJI, UNICEF y UNESCO, 2010.

Junta Nacional de Jardines Infantiles, 'Nuevos Ambientes de Aprendizaje en Educación Parvulario', Ponencias del VII Congreso Latinoamericano: JUNJI-OMEP Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años, JUNJI, [s.l.], 2017.

Junta Nacional de Jardines Infantiles, *El juego en la vida del niño y niña*, JUNJI, Santiago de Chile, 2015.

Korstanje, Maximiliano y Gabriel Kessler, *Controversias sobre la desigualdad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2014.

Laszlo, Alexander, Pavel Luksha y Dino Karabeg, *Systemic innovation, education and the social impact of the systems sciences*, Programa de Doctorado en Liderazgo e Innovación Sistémica, Instituto de Tecnología de Buenos Aires ITBA, Buenos Aires, 2017.

Maldonado-Carreño, Carolina, et al., 'Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional', *Notas de política en educación*, no. 1, Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Bogotá, 2018, <<https://educacion.uniandes.edu.co/index.php/notas-de-educacion/espanol>>, consultado el 2 de agosto de 2021.

Maldonado-Carreño, Carolina, et al., 'Quality measurement of the institutional modality of early childhood education in Colombia', *Education Policy Notes*, no. 1, Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional, 2018.

Maldonado, Carolina, et al, 'Estadísticas descriptivas de la Medición nacional de la calidad de la educación inicial en Colombia', Documento de trabajo, Universidad de Los Andes y Ministerio de Educación Nacional, 2018.

Maldonado, Carolina, et al, 'Análisis psicométricos para los instrumentos de la Medición nacional de la calidad de la educación inicial en Colombia', Documento de trabajo, Universidad de Los Andes y Ministerio de Educación Nacional, 2018.

Ministerio de Desarrollo Social, Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social. Observatorio Social, Santiago de Chile, 2017.

Ministerio de Educación, *Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia* Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile, 2018.

Ministerio de Educación Nacional, *Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial*, MEN, Bogotá, 2014.

Ministerio de Educación Nacional, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, MEN, Bogotá, 2014.

Ministerio de Educación Nacional, *Sistema de seguimiento niño a niño. Análisis propios dirección de primera infancia*, MEN, Bogotá, Datos sin publicar, 2017.

Ministerio de Educación Pública, 'Indicadores del sistema educativo Costarricense. Actualizado a 18 de febrero de 2019', Dirección de Planificación Institucional. Departamento de Análisis Estadístico, 2019, <https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/indicadores.pdf>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Ministerio de Educación, 'Currículo para la atención a la primera infancia', MINED, 2020, <<https://www.mined.gob.sv/programas-de-estudio/>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Ministerio de Educación, 'Programa curricular del nivel inicial Aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 281-2016-ED Modificado mediante RM Nro. 159-2017-ED', MINEDU, 2017, <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social y Programa Wawa Wasi, *Aportes del Programa Nacional Wawa Wasi a la Estrategia Nacional Cuna Mas 2011-2016*, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social y Programa Wawa Wasi, [s.l.], 2011,

Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social y Programa Wawa Wasi, *Diagnóstico situacional del Programa Wawa Wasi*, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social y Programa Wawa Wasi, [s.l.], 2011.

Murray, Robin, Julie Caulier-Grice y Geoff Mulgan, *The open book of social innovation*, The Young Foundation y NESTA, 2010.

Myers, Robert, 'Desarrollo Infantil Temprano en México: Avances y Retos', *ScienceDirect*, Boletín Médico del Hospital Infantil de México, vol. 2, no. 6, noviembre-diciembre 2015, págs. 359-361.

Myers, Robert G., 'In search of quality in programmes of early childhood care and education', UNESCO, Paris, 2004, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146677e.pdf>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Myers, Robert G., *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo*, Organización Panamericana de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Washington D.C., 1993.

Nicholls, Alex (ed.), *Social entrepreneurship: New models of sustainable social change*, Oxford University Press, Oxford, Reino Unido, 2006.

Nicholls, Alex y Alex Murdock (ed.), *Social Innovation: Blurring Boundaries to Reconfigure Markets*, Palgrave Macmillan, Hampshire, Reino Unido y Nueva York, 2012.

Ponguta, Liliana Angélica et al., 'Adaptation and Application of MELQO in Colombia', *Zeitschrift für Psychologie*, no. 227, vol. 2, 2019, págs. 105–112.

Presidencia de la República, 'Reglamento de matrícula y de traslados de los estudiantes N° 40529-MEP, 2017', <http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=84554>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Organización de las Naciones Unidas, 'Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development', 2015, <<https://sdgs.un.org/2030agenda>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto de Estadística de la UNESCO, *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*, UNESCO y UIS, 2011.

OWP/P Architects, VS Furniture y Bruce Mau Design, *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*, Abrams, [s.l.], 2010.

Redondo, Patricia y Estanislao Antelo (Comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar, debates y experiencias*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario, 2017, págs. 87-116.

Rodríguez, Claudia Karina y José Ángel Vera, 'Evaluación del Programa de Educación Inicial no Escolarizado y las prácticas de crianza en la zona rural e indígena', *Aportes desde la Psicología y Sociología a la Ruralidad*, UAIM, CIAD y AC, 2010, págs. 135-150.

Rosenbach, S. B., et al., 'Instrumento de Valoración de Desarrollo y Aprendizaje de Niños (IVDAN) – Docentes y Padres en el Eje Cafetero', Reporte técnico, Ministerio de Educación Nacional e ICFES, 2017, Manuscrito sin publicar.

Rozengardt, A., *Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social*, Repositorio de Tesis de FLACSO, Buenos Aires, 2014.

Rozengardt, A., *Desigualdad y experiencias no formales y comunitarias de cuidado y educación de la primera infancia en Argentina. Apuntes para el debate*, CLACSO, 2017.

Rozengardt, Adrián y Caro Castro, *Las organizaciones de la sociedad civil iberoamericanas como dispositivos de innovación social*, La Liga Iberoamericana de organizaciones de la sociedad civil y SEGIB. Área de Cohesión Social y Cooperación Sur-Sur, Buenos Aires, 2016.

Rozengardt, Adrián, *Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social. Tesis de maestría*, FLACSO, Buenos Aires, 2014.

Rozengardt, Adrián, *Primera infancia y territorio, lo local, el cuidado y la educación. En "Jugar en la primera infancia. Proyectos institucionales en contextos diversos"*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2017, págs. 35-54.

Rubio García, Mónica, *La construcción de un sistema de protección social adecuado a la infancia en el Perú. Oportunidades y retos*, CEPAL y UNICEF, Santiago, 2017.

Ruiz Gómez, Fernelly, 'La innovación: un proceso social e interactivo basado en el conocimiento', *Tecno Lógicas*, no. 16, junio de 2006, págs. 83-97.

Ruiz, Leticia, Pedagogía hospitalaria, *TEDxDezaYUlloaED*, video, <https://www.youtube.com/watch?v=CC_BN1Q6T8U>, consultado el 5 de agosto de 2021.

SaveThe Children, *Steps for IDELA Data Cleaning and Basic Analysis*, SaveThe Children, Documento inédito, [s.f.].

Seelos, Christian y Johanna Mair, 'When Innovation Goes Wrong', *Stanford Social Innovation Review*, otoño de 2016.

Sistema de Información Legislativa de la Secretaría de Gobernación, 'Iniciativa que reforma los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, suscrita por los coordinadores y los integrantes de los grupos parlamentarios del PAN, PRI, Movimiento Ciudadano y PRD', SIL, [s.f.], <http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2019/02/asun_3807542_20190206_1549475825.pdf>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile, *Informe de caracterización de la educación parvulario. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*, Subsecretaría de Educación Parvularia, [s.l.], 2019.

The LEGO Foundation y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*, The LEGO Foundation y UNICEF, 2018.

The Young Foundation, 'Social Innovation Overview: A deliverable of the project: "The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe" (TEPSIE), European Commission –7th Framework Programme, Brussels: European Commission', *DG Research*, [s.l.], 2012.

Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*, Arthème Fayard ed. francesa 1992, 1a. reimp. en español, Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 2000.

Universidad Peruana Cayetano Heredia, *Diplomado de actualización en Formación de formadores en Cuidado para el Desarrollo Infantil. Sede Ucayali*, Perú, 2018.

Universidad Peruana Cayetano Heredia, *Diplomado de actualización en Formación de formadores en Cuidado para el Desarrollo Infantil. Sede Loreto*, Perú, 2018.

Universidad Peruana Cayetano Heredia, *Diplomado de actualización en Formación de formadores en Cuidado para el Desarrollo Infantil. Sede Lima, Carabayllo*, Perú, 2018.

Universidad Peruana Cayetano Heredia y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Sílabos y guías de clase de los módulos del diplomado*, UPCH y UNICEF, Perú, 2018.

Vargas-Barón, Emily, 'Implementación a Gran Escala: El Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina. Diseñando programas de desarrollo de la primera infancia exitosos y sostenibles con cobertura nacional', UNICEF y The RISE Institute, 2011, <<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1507>>, consultado el 5 de agosto de 2021.

Vega J., Jaider, 'Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento', *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 57, págs. 109-124. <https://doi.org/10.35362/rie570488>.

Walzer, Michael, *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, Fondo de Cultura Económica, México, 2015.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Junio de 2022

Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Calle Alberto Tejada, Edificio 102
Ciudad del Saber
Panamá, República de Panamá
Apartado: 0843-03045
Teléfono: +507 301 7400
www.unicef.org/lac
Twitter: @uniceflac
Facebook: /uniceflac

unicef 
para cada infancia