

PLAN EDUCATIVO
RED DE JARDINES SOCIALES VIGENCIA

TEJIENDO JUNTOS, DESARROLLO Y APRENDIZAJE DESDE LA DIVERSIDAD

Presentado por:	Líderes Técnicos de la Red de Jardines Sociales
Revisado por:	Erika Antorbeza - Coordinadora Red de Jardines Sociales.
Aprobado por:	Comité de Diseño y Desarrollo

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

Índice de contenido

Contenido

Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
1. Justificación	8
2. Marco Contextual	9
2.1 Contexto Histórico:	9
3.2. Contexto Político Legal	12
3.3. Soporte Conceptual	17
3.1 Enfoques de desarrollo humano, diversidad, inclusión y de derechos.	19
3.3.1. Modelos.....	26
3.3.4 Conceptos Clave En Atención A La Primera Infancia En Los Jardines Sociales.	40
3. Desarrollo De Acciones	44
4.1. Procesos De Desarrollo	46
4.2. Componente Pedagogía, Ambiente y Desarrollo (PAD)	51
4.2.1. Acogida y Adaptación	52
4.2.2. Planeación e Implementación de Acciones Pedagógicas:	54
4.2.3. Procesos de transiciones efectivas y armónicas:	56
4.2.4. Documentación y sistematización.	58
4.2.5 Seguimiento y Valoración al desarrollo:	60
4.2.6 Ambientes para expresarse, jugar, aprender y desarrollarse	61
4.3. Componente Familia, Comunidad y Redes (FCR)	64

3.1.1.	Acompañamiento y asesoría a familias.....	68
2.	Rutas de atención por Presunta Vulneración de Derechos.	68
4.4.	Componente Salud, Alimentación Y Nutrición (SAN)	70
3.2.1.	Educación Alimentaria, Nutricional y Promoción de Prácticas de Cuidado:.....	71
3.2.2.	Vigilancia nutricional.	72
3.	Procesos de Cualificación con Talento Humano familias y cuidadores.	78
3.3.1.	Adecuado Aporte Nutricional- Alimentación Inocua.	79
3.3.2.	Seguridad alimentaria, La huerta.	79
4.	Acciones Complementarias.	80
3.4.1.	Familias Tejedoras.....	80
4.5.	Acciones Complementarias.	81
4.5.1.	Familias Tejedoras.	81
4.5.2.	Encuentros con Familias.	82
4.5.3.	El Alfiletero, Ideas de cuidado en el Hogar.	82
4.5.4.	Orientaciones Pedagógicas Individuales (OPI).	82
4.5.5.	Ajustes razonables a las planeaciones.	83
4.5.6.	Acompañamiento al talento humano.	83
4.5.7.	Costureando al derecho y al revés, Movilizaciones sociales por los derechos.	84
4.6.	Componente Administrativo De Gestión.	85
4.	Bibliografía	87

Listado de Tablas.

Tabla 1.	12
Tabla 2.	36
Tabla 3.	54
Tabla 4.	55
Tabla 5.	58
Tabla 6.	59

Listado de figuras.

Figura 1.	18
Figura 2.	22
Figura 3.	27
Figura 4.	30
Figura 5.	44
Figura 6.	47
Figura 7.	49
Figura 8.	52
Figura 9.	56
Figura 10.	60
Figura 11.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 12.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 13.	¡Error! Marcador no definido.
Figura 14.	84

Introducción

El proyecto pedagógico para el programa de la Red de Jardines Sociales, se concibe como un referente orientador, que da sentido al trabajo pedagógico, psicosocial y nutricional para los profesionales responsables de garantizar la atención de los niños, niñas y familias

Esta herramienta técnica, da soporte a las acciones en los territorios en donde se encuentran ubicados los Jardines Sociales, reconociendo que, en el marco de los derechos, las prácticas centradas en la familia y los entornos naturales de los niños y las niñas se potencian desarrollos y aprendizajes.

A partir de esta perspectiva, se sitúa el diálogo de saberes experienciales bajo documentos orientadores que posee la Red de Jardines Sociales, y, basado en las necesidades específicas que se han identificado en el marco de los acuerdos y particularidades con los aliados donde prestan el servicio los jardines sociales, se construyen las propuestas pedagógicas. Estos proyectos pedagógicos de cimientan desde los enfoques de atención integral y diferencial, las políticas públicas para la infancia y Educación inicial y el Diseño y desarrollo del plan educativo de la Red de Jardines Sociales de Colsubsidio.

Cada actor participante de esta construcción moviliza la transformación y el enriquecimiento de las condiciones y oportunidades que se garantizan a los niños, niñas y familias, a partir de una relación mediada por el trabajo en equipo y la confianza para tejer entre todos.

Es así como incluir, cooperar, innovar, co-crear son verbos que aparecen con bastante frecuencia en esta apuesta y sugieren el **“Todos Tejen”** como característica central de la educación inicial en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia. Para lograr esto, se requiere tejer relaciones que se basan en el reconocimiento de los saberes y experiencias que todos pueden aportar, así como marcos de comprensión compartidos; esta oportunidad pone a todos en sintonía con una apuesta en común y unas bases consensuadas, que sitúan en el centro a los niños niñas y familias.

Lo anterior, permite que los diferentes actores se articulen desde el sentido de la educación inicial, ello ha requerido espacios de trabajo donde sea posible llegar a comprensiones compartidas y a procesos de diálogo y negociación de saberes.

Este documento recopila dichos consensos, y determina el horizonte de la Red de Jardines Sociales. Inicialmente el lector es colocado en situación a través de la lectura de realidades que se retrata en el marco contextual. En este ítem se describen los territorios en donde están situados los Jardines Sociales, las niñas, los niños y las familias. De igual manera se reseña la línea del tiempo y la trayectoria de la Red de Jardines Sociales, su crecimiento y avance en el Distrito y los municipios de atención en a los que se accede con este proyecto.

OBJETIVO GENERAL

Determinar las condiciones y acciones que se implementaran en el programa de Jardines Sociales para el potenciamiento del desarrollo integral atendiendo desde la diversidad, el pensamiento crítico, y la promoción de ambientes sanos y seguros para los niños y las niñas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ▶ Reconocer los momentos sensibles, contextos, estrategias y vivencias propias de las niñas, niños y familias en los entornos que habitan para implementar acciones que generen impacto en procesos de atención a la primera infancia desde la diversidad.
- ▶ Establecer orientaciones conceptuales y metodológicas que acompañen la capacidad de reflexión y decisión propia de los niños y las niñas.
- ▶ Establecer los criterios de protección entre los componentes transversales (componente pedagogía ambiente y desarrollo; familia comunidad y redes; salud alimentación y nutrición), promoviendo escenarios de protección para la atención en los Jardines Sociales.

1. Justificación.

La primera infancia, considerada como el primer momento del desarrollo que abarca desde la gestación hasta los 6, es considerado el período más significativo en la formación del ser humano, pues es allí donde se estructuran las bases fundamentales de las características individuales biológicas, fisiológicas y físicas, y de las formaciones psicológicas de la personalidad, las cuales se consolidan y perfeccionan en los próximos periodos del desarrollo.

El postulado anterior da lugar a un nuevo modelo holístico en cuanto a la atención a la primera infancia, y genera la necesidad de organizar un sistema direccionado que posibilite la máxima formación y expresión de todas las potencialidades físicas, psíquicas y sociales de los niños y niñas en todos los entornos que hacen parte de sus vidas.

Reconocer los momentos sensibles, los contextos y vivencias de los niños, niñas y familias en los entornos que habitan, puede generar estrategias y acciones diversas y de impacto que descubran las múltiples formas para acompañar a la primera infancia en el potenciamiento de desarrollo y aprendizaje sin caer en procesos homogenizantes y conductuales.

A través de este documento se precisa el establecimiento de orientaciones conceptuales y metodológicas que puedan acompañar la capacidad de reflexión y decisión propia del talento humano, con el propósito de establecer algunos criterios y ambientes de atención y protección generados desde la participación infantil, familiar y profesional.

Lo anterior se evidencia la importancia de reconocer las condiciones en que viven los niños, niñas y familias, con el fin de generar acciones que se implementen para el potenciamiento del desarrollo integral, desde la atención de la diversidad, el pensamiento crítico, y la promoción de ambientes sanos y seguros para los niños y las niñas.

2. Marco Contextual

2.1 Contexto Histórico:

Es a partir del año 2000, que se empieza a hablar de Educación Inicial, bajo las directrices del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), hoy Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y el ICBF, que bajo la firma de un acta tripartita y de tres (3) documentos publicados se sustentan las referencias obligadas al desarrollo del concepto en los Jardines Sociales.

En este mismo año, el DABS, publica el Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales, documento al que no se acogen los Jardines Sociales de la Caja Colombiana de Subsidio Familiar-Colsubsidio, a pesar de estar bajo el acta tripartita, dado que los Jardines Sociales de Colsubsidio se amparan a las políticas internacionales y las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) ubicándose desde una perspectiva de derechos para la atención de niños y niñas de 2 a 5 años desde un enfoque propio.

De igual manera, en el marco de esta acta tripartita, los Jardines Sociales de la Caja Colombiana de Subsidio Familiar-Colsubsidio se acogen al Proyecto Pedagógico Comunitario del Instituto de Bienestar Familiar (ICBF) para ampliar la perspectiva en la atención de los niños y las niñas de primera infancia beneficiarios de este servicio.

Durante este año 2000, se propende por acciones que desarrollen el aprendizaje bajo bases teóricas referentes a los Lineamientos para el Preescolar (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 1998). Estas orientaciones son adoptadas, desde la fundamentación epistemológica, pedagógica y curricular en las planeaciones pedagógicas desde las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 1994).

Sin embargo, la documentación existente de la época no es suficiente para consolidar un currículo adecuado para el ciclo de educación inicial, hecho que propicia en el año 2001, la consulta de experiencias relacionadas con la atención a la primera infancia, generando un primer acercamiento en la transformación de la atención de los niños y niñas de los Jardines Sociales de Colsubsidio.

Durante el 2001, se analiza y estudia el documento de Orientaciones para promover el desarrollo de las competencias básicas en la educación inicial, el cual socializa el resultado de la evaluación de competencias básicas presentadas por los niños y niñas que ingresaron a transición en colegios distritales (Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación de Bogotá, 2001). Esta herramienta documental permite generar acciones pedagógicas en el marco de los conceptos, metodologías y didácticas orientadas al desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas formación en valores para los niños y niñas matriculados en los Jardines Sociales.

Las anteriores competencias, son consideradas en momento como fundamentales para que los niños y las niñas usen sus capacidades en sus entornos sociales y familiares, dado que se considera que son importantes durante toda la vida, para que logren convivir con los demás.

Hacia el año 2013 se conoce un nuevo referente El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Quiéreme bien, quiéreme hoy-Bogotá. El cual asume la educación inicial desde siete (7) objetivos relacionados con la atención en los jardines del distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013):

- a. Reconocimiento de las particularidades de los niños y las niñas.
- b. Garantía de derechos de los niños y las niñas.
- c. Atención y educación integral y de calidad a los niños y las niñas.
- d. Promoción del desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas a partir de actividades intencionadas.
- e. Reconocimiento del talento humano que atiende la primera infancia.
- f. Orientación y asesoría a familias en todos los procesos que aportan al desarrollo de los niños y las niñas.
- g. Difundir a los ciudadanos la importancia del código de infancia y adolescencia (Congreso de la Republica de Colombia, 2016)
- h. . Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante del Código de Infancia y adolescencia, Ley 1098 de 2006

Estos objetivos fundamentan la atención a la primera infancia en los Jardines Sociales desde concepciones y posturas relacionadas al desarrollo y aprendizaje implementando el programa Letras, el cual se basa en un modelo cognitivo que pretende fortalecer las habilidades

comunicativas y graficas a través de una planeación pedagógica que busca que los niños y las niñas vivan dos momentos: El momento de las escrituras infantiles y el momento de las lecturas infantiles.

Hacia el año 2019, se inicia el camino de las transformaciones en la implementación pedagógica para la Red de Jardines Sociales. Las apuestas de cambio e innovación se basan en la Ley de 0 a Siempre (Congreso de Colombia, 2016), donde el centro de la atención son los niños y las niñas de primera infancia, dando así respuesta a la propuesta de direccionamiento estratégico de la Caja y de la Sección.

De esta manera, nace TEJERED, como una propuesta orientada hacia el reconocimiento, fortalecimiento y resignificación de las prácticas pedagógicas de las maestras, con el propósito de asegurar interacciones, procesos de desarrollo y aprendizaje en los niños y las niñas, fundamentados en las herramientas y referentes técnicos definidos por la sección de Educación inicial.

Para lograrlo, busca generar espacios en donde las maestras puedan desarrollar procesos significativos y continuos de observación, retroalimentación, reflexión y construcción de sus prácticas y propuestas pedagógicas con los niños y las niñas, entendiendo que el intercambio de experiencias entre pares permite enriquecerlas.

Aprovechando que “somos una red”, se puede realizar un trabajo colaborativo y cooperativo para lograr el fortalecimiento de los procesos pedagógicos, fundamentados en las herramientas y referentes técnicos definidos por la sección de Educación inicial; con ella se inicia un nuevo ciclo de actualización, transformación, innovación y trabajo transdisciplinar de la Red.

Estas formas de Tejer, impactan en las concepciones y posturas frente al desarrollo y los procesos pedagógicos, evidenciando transformaciones y discusiones, que en sus inicios tienden hacia la pre-escolarización de la infancia (como se realiza en su momento a través del programa Letras) contemplando modelos pedagógicos cognitivos hasta llegar a una armonía que se adapta a la realidad, para alcanzar las apuestas en el desarrollo y aprendizaje demandadas por los aliados del momento.

Al asumir el reto en la atención integral de la primera infancia, y bajo la fundamentación teórica de los lineamientos Internacionales, Nacionales y Distritales, se ha llegado a una atención de 40 jardines: once (11) en Bogotá, en las localidades de Usme, San Cristóbal, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar, y veinticinco (29) en los Municipios de Cundinamarca como Facatativá, Funza, Zipaquirá, Tenjo, Chía, Madrid, Mosquera, Ricaurte y Gachancipa.

Con el transcurrir de los años, la Educación inicial trae consigo oportunidades de mejora que invitan al equipo a analizar y estudiar sobre estructuras pedagógicas, derechos de los niños, buen trato, vínculo afectivo, inclusión, salud mental y física, todo ello relacionado con la calidad en la Educación inicial, la calidad de vida familiar y del niño y las niñas.

Finalmente, por situaciones relacionadas a la Pandemia mundial por COVID-19, en el año 2021 y 2022, se genera una transformación en las maneras de atención a la primera infancia. Este momento genera grandes desafíos que suscitan la metamorfosis del aprendizaje y el desarrollo infantil y las maneras de incluir a las familias en los procesos integrales.

3.2. Contexto Político Legal

La Red de Jardines Sociales establece acciones decisivas y cruciales que se circunscriben en planes de acción institucional que proyectan objetivos fundamentales para la garantía, protección, cuidado y acompañamiento al desarrollo infantil de la primera infancia a partir de los derechos de los niños (UNICEF, 2006) y la Constitución Política de Colombia. Los cuales exigen a las instituciones y ciudadanías a responder por la educación, la nutrición, la salud, el pleno desarrollo de las potencialidades, el crecimiento y la supervivencia de los niños y las niñas.

En este sentido, Colsubsidio con más de 20 años de servicio, ha prestado atención integral desde la garantía de derechos y la eliminación de brechas sociales, al asumir el compromiso de construir una estrategia en la atención a la primera infancia que potencie el desarrollo y el aprendizaje en los diferentes entornos y actores que hacen parte de la vida de los niños y las niñas.

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

Asumiendo, entonces, que la educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia y teniendo en cuenta que, acorde con la normatividad vigente, esta educación se puede brindar desde la modalidad de atención integral a la primera infancia, la Red de Jardines Sociales asume el compromiso de construir una estrategia que potencie el desarrollo y aprendizaje en los diferentes entornos y con los diferentes actores que hacen parte de la vida de los niños y niñas.

Desde el marco político, hay que adentrarse en la comprensión de que el concepto de Educación Inicial es de construcción reciente, pero de trabajo por parte de Colsubsidio de más de 20 años, quienes se basan en la garantía de derechos y la eliminación de brechas sociales.

A partir de los derechos de los niños y, que de alguna manera exigen a las instituciones y ciudadanías a responder por la educación, la nutrición, la salud, el pleno desarrollo de las potencialidades, el crecimiento y la supervivencia, se establecen acciones decisivas y cruciales que se circunscriben en planes de acción institucional que proyectan objetivos fundamentales para la garantía, protección, cuidado y acompañamiento.

A continuación, se expone el contexto político y legal bajo el cual se encuentra amparado la prestación del servicio de las Red de Jardines Sociales Colsubsidio.

La Ley 1098 de 2016, habla administrativa y explícitamente de educación inicial entendida como el ciclo vital para el cuidado y atención integral en el desarrollo de los niños y niñas:

- a. Administrativamente en Colombia será la Ley 1098 de 2006, donde se habla explícitamente de educación inicial:
 - “Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.” (Congreso de la República de Colombia, 2006).

- La Ley 1804, conocida por todos como la Ley de 0 a Siempre (Congreso de la República de Colombia, 2016), busca concentrar los esfuerzos de los sectores públicos y privados, las organizaciones y la sociedad civil en favor de la primera infancia de Colombia desde bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral en marco de la protección integral. Bajo esta ley, y las políticas públicas nacionales de infancia, familia y discapacidad, la Red de Jardines Sociales se acoge a transformar sus prácticas de atención a la primera infancia desde una perspectiva de derechos y participación.

Como se había manifestado en el contexto histórico, surgen situaciones que exigen cambios en las formas de atención a las niñas, niños y familias de primera infancia, y que dispone normativas legales que propenden buscan la protección de la salud y la garantía en la atención bajo acciones que reconozcan las características poblacionales y territoriales:

Es importante que para la implementación de protocolos de bioseguridad se tenga en cuenta el anexo 10 del ICBF frente a los “Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia, la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021).

Por lo tanto, bajo los convenios existentes se hace necesario soportar las atenciones y transformaciones en el anterior documento mencionado, dado que este orienta y acompaña a los gobernadores, alcaldes, secretarías de Educación de Entidades Territoriales Certificadas, Secretarías de Salud territoriales e instituciones educativas oficiales y no oficiales en la gestión

tendiente al proceso de trabajo de aprendizaje y desarrollo en casa (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021).

Bajo el alistamiento en la implementación de medidas para el tránsito efectivo y armónico durante el año 2020, La Red de Jardines Sociales dispone de acciones desde los componentes bajo el ejercicio de generación de caracterizaciones y cartografías del contexto de cada territorio y sus Jardines Sociales.

Este proceso no puede ocurrir sin la articulación con las autoridades competentes con las que se tiene convenio, dado que se debe procurar que las condiciones de bioseguridad desde la implementación de cada uno de los componentes se lleven a cabo de una manera respetuosa y segura.

Estos documentos referenciados orientan la implementación de acciones de bioseguridad que buscan garantizar la seguridad sanitaria en el regreso escalonado y progresivo de las niñas y los niños de 2.1 años a 5 años, cuyas familias voluntariamente, manifiesten su interés de participar presencialmente en la atención de educación inicial y de las diferentes modalidades que ofrece la Red de Jardines Sociales, con ajustes a la implementación de los proyectos de diversas maneras.

El talento humano de los Jardines Sociales ha asumido el compromiso de la mano de las niñas, niños y sus familias, de trabajar en equipo con el propósito de dar continuidad a la garantía de los derechos.

Lo anterior, teniendo en cuenta la necesidad de atender las posibles afectaciones de desarrollo, nutricionales y psicosociales que están presentando los niños beneficiarios de los Jardines Sociales en medio de circunstancias que han modificado las formas de hacer, de relacionarse y de encaminarse hacia el cumplimiento de los propósitos de desarrollo y aprendizaje.

Con el fin de fortalecer las estrategias de gestión de los Jardines Sociales, se busca asegurar la prestación del servicio hacia la presencialidad durante la situación de emergencia sanitaria

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

derivada de la pandemia, adelantando todas las acciones y protocolos que permitan preparar adecuadamente al talento humano, niños, niñas y sus familias, de acuerdo con la situación de cada uno de los territorios, actuando de manera conjunta con las instancias de salud, para orientar la prestación en las instalaciones del jardín.

Es por ello que, para la elaboración del presente documento, se tienen en cuenta las directrices del Ministerio de Educación, quien ratifica las líneas impartidas por el Gobierno Nacional para hacer frente a la contingencia y presenta estos Lineamientos construidos con el Ministerio de Salud y Protección Social, que recogen las observaciones de las instancias territoriales y de

El 21 de diciembre del 2021, el Ministerio de Salud y Protección Social y el Ministerio de Educación Nacional anunciaron que los servicios de atención a niños, niñas y adolescentes del país en todas las modalidades y niveles de educación y formación deben reactivar sus servicios de alimentación, transporte, actividades pedagógicas desde el retorno seguro a la presencialidad.

Lo anterior se da bajo el Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la prestación del servicio - Directiva N° 05 del 17 de junio de 2021, mediante el cual establece las Orientaciones para el regreso seguro a la prestación del servicio educativo de manera presencial en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales. Así como Directiva N° 829 de diciembre de 2021, mediante la cual se dan las Orientaciones para la prestación del servicio de manera presencial y sin restricciones de aforo en la totalidad de establecimientos educativos oficiales y no oficiales del país, desde la educación inicial.

Con base en las recomendaciones del Comité Asesor Epidemiológico, se tomó la decisión de eliminar los aforos para todos los ámbitos de la educación, incluyendo educación inicial.

La determinación quedó reglamentada en la Resolución 2157 de 2021, que modifica la Resolución 777 de 2021 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021), en su Artículo 4 párrafo 3. Haciendo referencia a la importancia de la vacunación contra la Covid-19 en población de niños y

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

adolescentes de 3 a 11 años, lo que conlleva a que este Ministerio concluya: "Por medio de/a cual se modifica el artículo 4 de la Resolución 777 de 2021 respecto al desarrollo de las actividades en el sector educativo que existen condiciones para el desarrollo de algunas actividades como la educativa de manera presencial en las instituciones de educación inicial, preescolar, básica, media y de educación para el trabajo, el desarrollo humano y educación superior, sin límite de aforo" (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021)

La resolución 2157/2021, permite que la Red de Jardines Sociales reabra sus espacios de atención, soportando sus acciones con documentos y protocolos que planifican y organizan la prestación del servicio en los espacios físicos, con el fin de responder a los procesos de bioseguridad del talento humano y la población que se atiende en los Jardines Sociales.

Finalmente, el contexto legal y político da un giro en las maneras de atender a la población infantil y las familias, dado que las épocas de transformación generan cambios que inciden en los modos de velar por los niños, niñas y familias, bajo algunas condiciones técnicas generales en la prestación del servicio en los Jardines Sociales, los cuales se socializan a continuación:

Así pues, la Red de Jardines Sociales reconoce la responsabilidad asumida con los niños, niñas y familias de la ciudad y los municipios desde la constitución de acciones reflexivas en torno a las prácticas pedagógicas de los Jardines Sociales que atienden niños y niñas en la primera infancia y que aportan a la garantía del derecho, a una educación inicial comprometida con la atención integral, en la que el cuidado calificado y el fortalecimiento del desarrollo son sus dos grandes y complementarios propósitos.

3.3. Soporte Conceptual

La gestación y los primeros años de vida son claves para que los niños y niñas, tengan un desarrollo físico, psicosocial, emocional y cognitivo propicio. La crianza y el cuidado cariñoso y sensible a las necesidades de los niños y las niñas desde la gestación y la primera infancia son esenciales para su desarrollo.

Se reconoce que los eventos de la vida temprana pueden ejercer una poderosa influencia tanto en el patrón de la arquitectura del cerebro como en el desarrollo del comportamiento. Tanto las

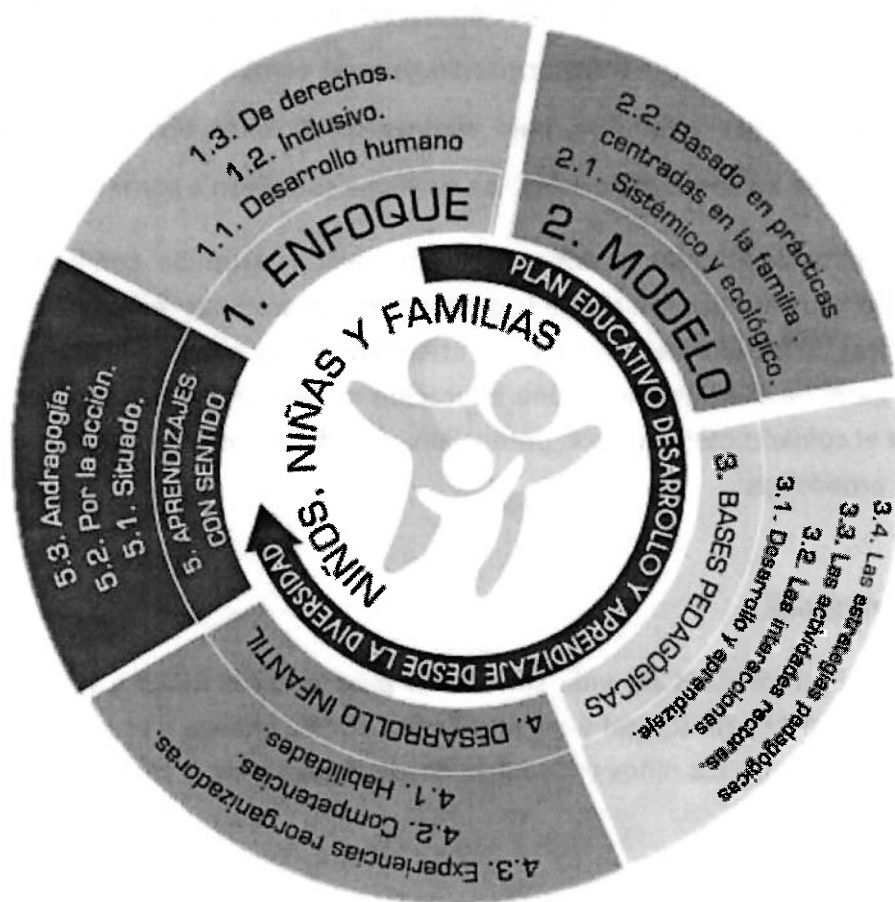
Estrategia Tejiendo Juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

experiencias tempranas como las posteriores contribuyen al diagrama del cableado del cerebro del niño y la niña, pero las experiencias durante los períodos críticos establecen la base para el desarrollo más allá de los primeros años (Leisman, Mualem, & Mughrabi, 2015).

En el soporte conceptual se van a desplegar las significaciones teóricas que aproximan las acciones de este plan educativo y que dan una organización a la propuesta de atención desde procesos de reconocimiento de las realidades sociales, culturales, biológicas y de los entornos de las niñas, niños y familias:

Figura 1.

Plan Educativo Desarrollo y aprendizaje desde la Diversidad.



3.1 Enfoques de desarrollo humano, diversidad, inclusión y de derechos.

La atención integral de niños y niñas de primera infancia se acoge a los aportes desde una perspectiva de desarrollo humano como un camino enriquecido en tanto sus planteamientos guardan semejanza con los objetivos de las políticas y normatividades que favorecen el desarrollo de la primera infancia.

La promoción del desarrollo infantil desde la educación inicial, se centra en la necesidad de comprender los sentidos, los imaginarios y las prácticas sociales asociadas a los conceptos de infancia, desarrollo infantil y desarrollo humano, y saber cómo estos se transforman al implantar las perspectivas de derechos, diversidad e inclusión.

Por esto antes que nada se desarrolla el concepto de infancias, con el propósito de comprender por qué el centro de la atención son los niños y niñas:

- a. Revelaciones conceptuales e imaginarias de las infancias: Las concepciones sociales que se tengan de lo que son y simbolizan los niños y las niñas incurre en la participación, formas de actuar y de existir en sus entornos. Es, así pues, que el tratamiento, los cuidados y las relaciones que los adultos construyan con ellos apertura o no los lugares sociales y físicos en pro de su bienestar y desarrollo.

Existen muchos autores que históricamente se han interesado en estudiar las concepciones de las infancias, generando transformaciones de acuerdo a la relación con la opinión de la sociedad, el lugar, la circunstancia y el momento histórico, generando diversas disposiciones (Piedrahita, 2002).

Desde una perspectiva psicogénica de la historia de las infancias, Mause (1991) refiere que los conceptos de las infancias están ligadas a las formas o pautas de crianza, desde las relaciones paternofiliales.

Desde esta perspectiva las concepciones de las infancias están definidas por las vivencias proximales entre los hijos y los padres, transformando históricamente esta situación en las experiencias que transitan de una generación a otra. De esta manera, las figuras conceptuales de las infancias no son eternas e unívocas, son variables que sufren cambios en el espacio y el

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

tiempo, por ello el modelo socio-histórico y cultural de Vygotsky cobra vida en las conceptualizaciones de las infancias (Dávila, 2012).

Cuando la ONU presenta el Decálogo de los derechos del niño, se genera una transformación histórica en el que surgen acciones de cuidado y protección de los niños y las niñas como una obligación pública. A partir de esta formulación, cambian las concepciones de menor o infante a niño, para adjudicarlo como un sujeto de derechos, con un rol dentro de la sociedad que pasa de ser un beneficiario a un sujeto social con posibilidades de incidir y participar en su presente y futuro (Alcaldía Mayor de Bogotá. Mesa Intersectorial de Primera Infancia., 2016-2019).

La anterior conceptualización se refleja en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 2007), incorporando acciones específicas en las normatividades colombianas en donde separan los derechos del niño del de la familia, con el fin de construir un nuevo concepto que recoja los principios representados en dicha Convención, generando especificidades que dan un tratamiento de predilección y no de paternalismo o beneficencia; en resumen esto transforma el concepto desde acciones democráticas y de derechos (UNICEF, 2006).

La Convención de los Derechos de los Niños afianza el concepto de protección integral, que implica que la familia, la sociedad y el Estado se ocupen de la protección de los niños y las niñas, distinguiendo sus derechos y legalizando acciones para la protección, a partir de acciones que se sustentan en las Políticas Públicas Nacionales y Distritales vigentes. De esta manera, desde un ejercicio se garantizan o restituyen los mismos, otorgando el carácter imperativo y normativo que asegura a todos los niños y niñas el ejercicio y garantía de sus derechos. En última, la concepción de niño y niña se permea desde la seguridad de su protección especial, el ejercicio pleno de sus derechos, y la provisión de acciones sociales para mejorar la calidad de vida de la niñez (Gobierno de Colombia, 2018).

La nueva concepción surge de la intervención de distintas disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía, que imprimen una marca social, cultural y humana desde las legislaciones y las posibilidades de reconocer las realidades de los niños, niñas y familias (Gobierno Nacional de Colombia. , 2018-2030).

Tales relaciones entre lo político, lo normativo, lo social, lo cultural, lo real, han generado reflexiones sobre el concepto de infancias, implicado el enfoque de atención integral, cuyo significado no solo transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, sino que se refiere al estado o condición de la vida de un niño y a la calidad de esos años (Unicef, 2005).

Finalmente, ¿qué significa la infancia? La calidad de las vidas de niños y niñas puede cambiar de manera sustancial el concepto, dado que, dentro de una misma vivienda, entre dos casas, en el mismo territorio y entre países los niños y niñas son diversos haciendo que tengan diferencias culturales que influyan en la noción, sin embargo, es primordial delimitar que todos los niños y niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse, lo que los hace justamente niños.



b. Enfoque de diferencial: Este enfoque identifica las distintas concepciones, lógicas y de sentido de vida y pensamiento colectivo y personal que comparten los niños, niñas, familias y talento humano con el propósito de potenciar acciones diferenciales. Estos procesos se materializan desde el goce efectivo de sus derechos (Republica de Colombia Ministerio del Interior, 2009).

Figura 2.

Sujetos del enfoque diferencial.

Este enfoque diferencial precisa a la diversidad como punto de partida para la implementación de acciones en los Jardines Sociales, basados en las normatividades y Políticas públicas Nacionales y Distritales vigentes.

El enfoque diferencial reconoce las comprensiones de lo diverso, y visibiliza las diferentes situaciones y dinámicas de exclusión y discriminación social que se puedan presentar en los diferentes entornos que hacen parte de la vida de los niños, niñas y familias de primera infancia, de tal manera, que desde ahí se establezcan acciones para la transformación desde los principios de equidad y el **desarrollo humano**.

En el marco de la jurisprudencia se ha acentuado que el enfoque diferencial está encaminado a favorecer que las personas históricamente discriminadas y segregadas, cuenten con la protección constitucional, y que desde los términos jurídicos gocen de acceso a la igualdad y el disfrute de sus derechos.

Este enfoque es la respuesta a los principios de equidad y justicia, frente a las diferencias, reconociendo la existencia de grupos poblacionales que por sus condiciones y características étnicas, transcurrir vital, género, orientaciones sexuales e identidades de género, discapacidad o por ser víctimas del conflicto armado o migrantes, son más vulnerables y requieren un abordaje ajustado a sus particularidades, con el fin de disminuir las situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales, teniendo como objetivo lograr la equidad en el derecho a la diferencia. (ACNUR, 2005)

Teniendo en cuenta lo anterior, es papel del Estado, aplicar el enfoque diferencial en la gestión pública del país, las ciudades, municipios y cada rincón del territorio nacional, reconociendo los conocimientos y capacidades de las diferentes poblaciones, garantizando la igualdad en la garantía de derechos, la no discriminación, la equidad en el acceso y el desarrollo de respuesta diferenciadas.

- c. Enfoque de derechos: El enfoque de derechos se inclina por mejorar las capacidades de respuestas institucionales para afrontar las complejidades que trascienden de los encuentros

entre las diferentes situaciones, condiciones y /o vulnerabilidades que se presentan en las niñas y los niños de primera infancia y sus familias (Save the Children, 2010).

El enfoque de derechos cuenta con un marco de actuación profundo que permite el análisis y planeación de estrategias oportunos para los niños, niñas y familias, sin perder de vista el reconocimiento de sus particularidades (ACNUR, 2005)

Parte del reconocimiento de los principios generales de los derechos de los niños en tanto que son universales, interdependientes, únicos y progresivos, considera que el punto de partida es que las niñas y niños son considerados como el centro de atención, sobre el que se articulan y promueven respuestas institucionales y sociales (A.L Aparicio, 2020)

Este enfoque tiene como sustento la Convención de los Derechos del niño de las Naciones Unidas, La Constitución Política de Colombia, el Código de la Infancia y Adolescencia y la Ley de Cero a Siempre (1804/2016), considera al niño y la niña como un ser único, importante y valioso con derechos que están por encima de los adultos.

De igual manera el enfoque de derechos comprende que los niños y niñas deban vivir experiencias que les permitan participar, ser entendidos, atendidos mediante la adecuada organización, asignación e implementación de los recursos. La garantía de derechos se robustece a partir del desarrollo de capacidades de niños, niñas, las familias y la comunidad en general, con el fin de agenciar sus derechos (Unicef; Cepal, 2012)

Los derechos de niños y niñas deben ser agenciados y vividos en los entornos de lo privado, lo público y en las vidas cotidianas desde acciones que les otorgan su interés superior y prevalente. Por esto, se precisa que se vea el **desarrollo humano** y el **desarrollo de niños y niñas** desde un punto de vista de los derechos, desde el posicionamiento de procesos de reconocimiento de las diversidades, la vida digna, la garantía por parte de la familia, la sociedad y el Estado (A.L Aparicio, 2020).

El enfoque de derechos, se relaciona con el enfoque diferencial, dado que permite lograr la equidad a partir del reconocimiento de las particularidades, la equidad social en la medida en que se debe garantizar la equivalencia en la atención a los niños y niñas.

Lo anterior, hace referencia a reconocer y generar acciones de trato igualitario a niños, niñas, y familias sin discriminación por cultura, etnia, género, discapacidad, clase o condición, teniendo claro que dichas diferencias permiten definir la implementación de estrategias y medidas en función de cada persona, ya sea de manera individual o colectiva.

- d. Enfoque de desarrollo humano; Habilidades, capacidades, potencialidades desde una perspectiva ecológica y sistémica. El desarrollo humano como enfoque hace referencia a un proceso complejo en permanente transformación, donde se viven diferentes desafíos que transforman las conceptualizaciones desde diversas dimensiones que hacen alusión a lo social, cultural y personal. Estas dimensiones buscan describir los núcleos de encuentro entre los procesos del orden social, los repertorios culturales y las habilidades, capacidades y potencialidades que las personas ejercen en sus distintos entornos y momentos de la vida (Pérez, Ramos, & Achón, 2019).

También el desarrollo humano hace referencia a ese proceso en el cual se amplían las oportunidades de las personas, en donde se emplaza una vida desarrollada y sana, con acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida digna. Se busca que los seres humanos tengan otras oportunidades que incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto de sí mismo (Valencia, 2017).

El concepto de desarrollo humano tiene sus comienzos en los años 90's, cuando comenzaron a establecer diferentes niveles de bienestar humano en todos los momentos y aspectos de la vida de las personas. Bajo la generación de debates que surgieron con el Primer Informe de Desarrollo Humano del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2002), en los espacios académicos, sociales y científicos, se continua poniendo a la persona en el centro de la voluntad del desarrollo, es decir de contemplar las necesidades, aspiraciones y capacidades de todas las personas, desde oportunidades equitativas.

Así pues, cuando se considera al desarrollo humano como una noción inclusiva que hace parte de las luchas por generar una calidad de vida para todos, se entra a ver las oportunidades y barreras

que puedan tener las acciones y fines relacionados. No obstante, existen sin duda una serie de características que median a la hora de tratar de definir qué se entiende hoy por desarrollo humano y que derivan en cuatro consideraciones importantes:

- ▶ El desarrollo humano se centra directamente en el progreso de la vida y el bienestar humano, es decir, en una valoración de la vida.
- ▶ El desarrollo humano se vincula con el fortalecimiento de determinadas capacidades relacionadas con toda la gama de elementos que una persona puede ser y hacer en su vida; en la posibilidad de que todas las personas aumenten su capacidad humana en forma plena y den a esa capacidad el mejor uso en todos los terrenos, ya sea el cultural, el económico o el político, es decir, en un fortalecimiento de capacidades.
- ▶ El desarrollo humano tiene que ver con la libertad de poder vivir como le gustaría a cada persona. Se incluyen las libertades de atender las necesidades corporales (morbilidad, mortalidad, nutrición), las oportunidades habilitadoras (educación o lugar de residencia), las libertades sociales (participar en la vida de la comunidad, en el debate público, en la adopción de las decisiones políticas), es decir, el desarrollo humano tiene que ver con la expresión de las libertades civiles.
- ▶ El desarrollo humano está asociado a la posibilidad de que todas las personas sean sujetos y beneficiarios del desarrollo, es decir, con su constitución como sujetos.

Estas representaciones concluyen la comprensión del desarrollo humano frente a:

- ▶ La valoración de la vida.
- ▶ La insistencia en la puesta en marcha de las capacidades humanas.
- ▶ El bienestar.

Todo esto debe suceder en los entornos de las vivencias de las libertades que se tengan como ciudadanos de determinado territorio, en el contexto de la vivencia de las libertades civiles y además asumiendo a los individuos como sujetos del desarrollo.

Al fin de cuentas, el desarrollo humano es un concepto holístico, dado que comprende variadas dimensiones, que contempla componentes sociales, económicos, demográficos, políticos, ambientales y culturales, y donde existe la participación activa y comprometida de los agentes de la comunidad, de la sociedad.

Al tener lugar el desarrollo humano en un medio cultural, lo biológico resulta históricamente determinado, es decir, la cultura y la historia son una influencia en una concepción metateórica,

que incluye aspectos fundamentales en teorías desarrollistas, que establecen las relaciones entre las funciones naturales, sociales y psicológicas, como pueden ser la atención, la memoria y los pensamientos en conceptos desde perspectivas y vivencias ecológicas, por ejemplo (Bronfenbrenner U. , 1987).

Desde una perspectiva teórica dada por investigadores de desarrollo humano desde modelos ecológicos y sistémicos (Bronfenbrenner U. , 1987), se considera que la persona, el ambiente y la interacción entre estos dos actores genera un cambio en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él.

Para continuar con la conceptualización del desarrollo humano se precisa dar claridad El ambiente ecológico, que se convierte en ese conjunto de estructuras seriadas, en donde cada una cabe dentro de la siguiente, así como las matryoskas. Para ello, se socializará a continuación el modelo ecológico y sistémico propuesto por Urie Bronfenbrenner.

3.3.1. Modelos

a. **Modelo Ecológico y Sistémico:** Bajo la teoría ecológica de Bronfenbrenner, el cual se basa en la idea de que para comprender el desarrollo del niño debe tener en cuenta las características particulares del mismo y cómo esto hace que ellos interactúen con los entornos, se

Antes que nada, y bajo lo dialogado en este marco teórico, se precisa esclarecer los conceptos de desarrollo, entorno y familia, que, siendo honestos, estas nociones se permean desde las particularidades propias de los territorios y sociedades bajo la rigurosidad de las normatividades y políticas públicas que las apoyen. Para ello, se socializan:

- a. **Entorno:** Son aquellos ambientes en los que los niños aprenden, se desarrollan, transitan, construyen sus vidas, acompañan y generan vínculos y relaciones con su sociedad, cultura e historia. Bajo esta perspectiva se consideran seis entornos: Hogar, escuela/jardín, espacio público, espacios culturales, espacios virtuales y espacios laborales (Gobierno Nacional de Colombia. , 2018-2030).
- b. **Familia:** Basados en la Política de Apoyo y Fortalecimiento para las Familias 2014-2024 de Colombia (Ministerio de Salud y Protección Social . Oficina de Promoción Social, 2016) , se

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

concibe a las familias como “sistemas vivos” que tienen redes de apoyo y vínculos afectivos y de convivencia, que son corresponsables de los derechos de los miembros de ese hogar y que a través de los procesos transformadores aportan al desarrollo integral de cada uno de sus miembros. Lo anterior, soporta las historias de vida, los contextos culturales y sociales como reconocimiento de las distintas formas de configuración y diversidad familias, lo que implica distintos roles de cuidado y crianza, reconociendo las capacidades propias para generar condiciones para el desarrollo, aprendizaje y protección de los niños.

- c. **Desarrollo:** De acuerdo a precursor del modelo ecológico (Bronfenbrenner U. , 1987) el concepto de desarrollo se circunscribe como momentos de cambios perdurables que se ven afectados por situaciones que se dan en los diferentes entornos. Complementando esta noción que se articula con el término de entorno, se puede entender como un proceso de reconstrucción y reorganización consistente.

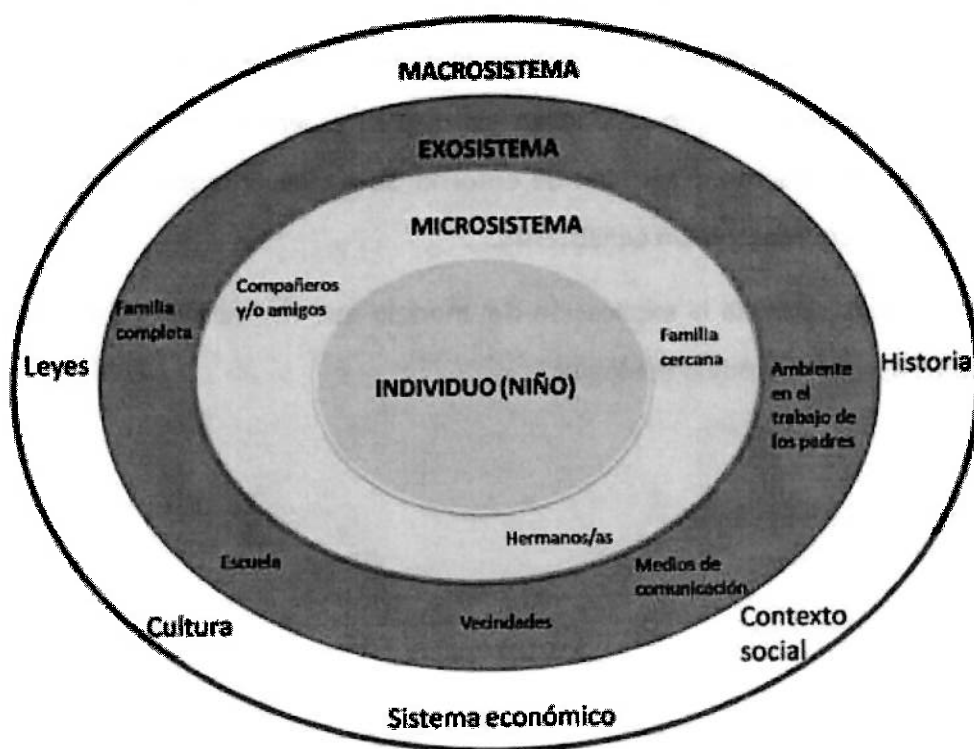
Bajo estos conceptos se inicia la explicación del modelo que formula Bronfenbrenner, que de alguna manera soporta el modelo ecológico:

Figura 3.

Modelo Ecológico Bronfenbrenner.

Esta breve explicación en donde se jerarquizan los ambientes que hacen parte del niño va desde el nivel micro-sistémico hasta el macro-sistémico:

- a. El **micro-sistema** se encuentra más cerca al niño, centralizando las atenciones e interacciones entre este y los contextos inmediatos como podrían ser: los padres, la familia, el jardín o la escuela.
- b. El



Mesosistema involucra las relaciones existentes entre dos o más entornos que hacen parte del microsistema, como pueden ser: las relaciones que tenga la familia con el jardín o la escuela, las relaciones entre amigos-familia, o las relaciones entre familiares cercanos y lejanos, por ejemplo.

- c. El **Exosistema** tiene énfasis en las estructuras y relaciones sociales y políticas, la influencia del trabajo de los padres, la relación entre familias y maestros y los modelos educativos y de inclusión que tenga que vivir el niño.

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

- d. El **Macrosistema** hace referencia a las realidades sociales, culturales, estructurantes que hacen parte de la cultura y que pueden reflejarse en las ideologías y valores influyentes en el desarrollo humano.

Estos conceptos tienen su base en los en los sistemas familiares y en los enfoques ecológicos del estudio del desarrollo humano. Tanto la teoría ecológica como la teoría de los sistemas familiares y las practicas centradas en la familia, sugieren que el desarrollo individual puede estar influenciado, tanto directa como indirectamente, por un sistema concéntrico de contextos familiares y ambientales que efectivamente influyen el desarrollo y aprendizaje del niño en el cual participan de manera activa y comprometida los actores sociales.

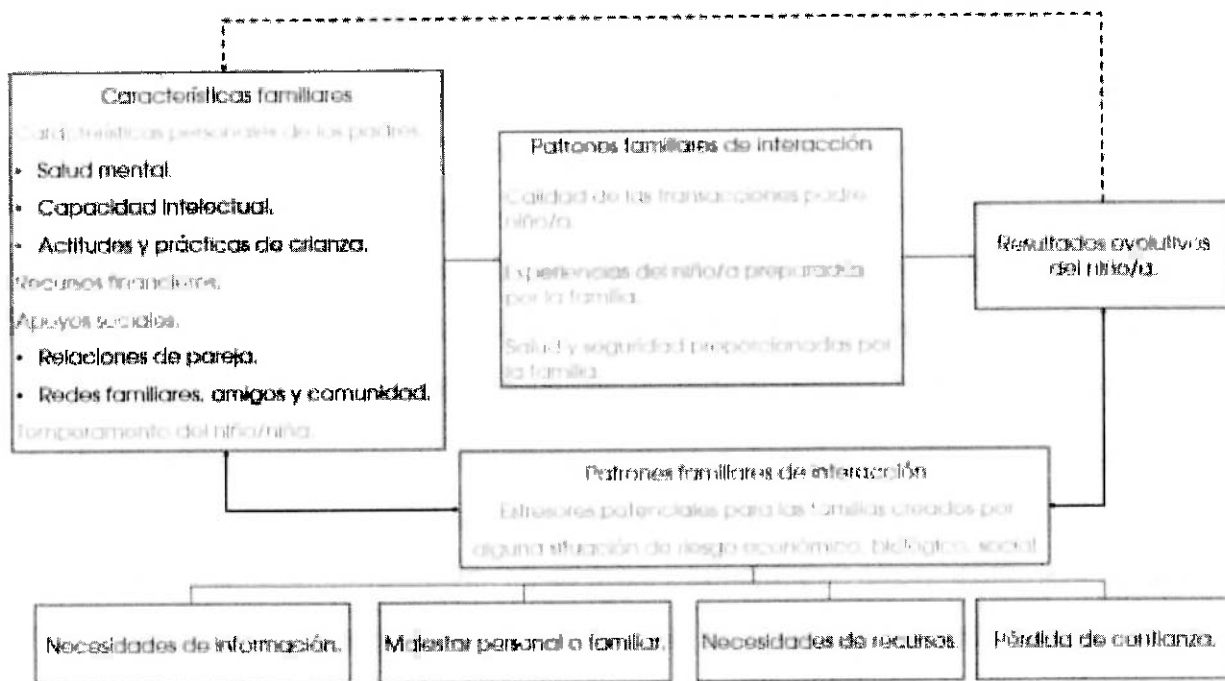
Se trata de un desarrollo enfocado en las personas y su bienestar, que incluye todas las actividades, desde procesos de producción hasta cambios institucionales y diálogos sobre políticas. El desarrollo humano no comienza a partir de un modelo predeterminado, se inspira en las metas de largo plazo de una sociedad; teje el desarrollo en torno a las personas y no las personas en torno al desarrollo.

El centro de todo desarrollo humano debe ser el ser humano y, básicamente, la ampliación y potenciación de sus capacidades. En esta dimensión de análisis, el desarrollo humano se sitúa en la perspectiva psicológica; en la que se explica la formación de la personalidad como nivel superior del desarrollo psicológico del sujeto y sus determinantes socioculturales

- b. La Familia; características e importancia en el desarrollo infantil: Partiendo del modelo propuesto por Guralnick (2005), el desarrollo del niño y la niña se encuentra influenciado por las características de la familia (madres, padres, cuidadores principales...) y las propias características del niño.

Figura 4.

Modelo Guralnick.



Las interacciones y las oportunidades de desarrollo provienen de tres grandes procesos que se dan en el seno familiar. Y estos están referidos a:

- ▶ **Las interacciones que se dan entre padres e hijos:** El contexto natural y la familia son determinantes para el desarrollo del niño desde el punto de vista social y desde el neurodesarrollo. La habilidad de los cuidadores principales para implicarse en las interacciones es un factor clave en el desarrollo.
- ▶ **Las experiencias que vive el niño:** Las experiencias proporcionadas por su familia como la participación e implicación en actividades en el hogar, entornos comunitarios y jardín, son aspectos que optimizan el desarrollo.
- ▶ **La salud y seguridad:** Mantener una buena salud, y especialmente la salud preventiva, permite a las niñas y niños beneficiarse de los aspectos que favorecen su desarrollo.

A la hora de entender la influencia de las interacciones con el entorno, con las personas de referencia y el ambiente sobre factores genéticos, orgánicos y celulares de los niños y las niñas se puede partir de lo que aporta la teoría del neuroconstructivismo, considerando el desarrollo como un proceso dinámico, bidireccional y entrelazado (Smith & Gopnik, 2009).

La hipótesis de la que parte es que el cerebro de los niños más pequeños y los bebés está en proceso de construcción y, de manera progresiva, se van concretando las funciones cognitivas. Un niño con necesidades de apoyo o discapacidad, inevitablemente, puede presentar un desarrollo diferente al que espera su familia, las interacciones pueden estar comprometidas por sus señales comunicativas o el modo en el que participa y se implica en la rutina diaria.

Al mismo tiempo, esas dificultades de desarrollo pueden tener un impacto negativo e indirecto en las oportunidades de aprendizaje de las niñas y niños, al convertirse en fuente potencial de estrés para la familia y especialmente para las madres y los padres

Reconocer cuáles son las potenciales fuentes de estrés para las familias puede condicionar la interacción con sus niños y niñas, como es:

- ▶ La necesidad de información en relación con las situaciones particulares de las familias y el desarrollo del niño y la niña. Establecer apoyos en el presente y futuro, los cuidados en el ámbito de la salud, o las técnicas que pueden ayudar para llevar a cabo sus actividades cotidianas.
- ▶ La necesidad de recursos, materiales, económicos. Las familias quieren conocer el riesgo que puede ponerlas en una situación de vulnerabilidad.
- ▶ La falta de confianza hacia su propio rol como padres para educar a sus niños y niñas de forma apropiada. A estos factores estresantes se añaden los factores facilitadores o las barreras que puedan interceder en la construcción de un vínculo de apego seguro.

Guralnick (2005) añade que el éxito de las atenciones está garantizado si es compatible con la cultura, los valores y las prioridades de la familia y si estas son asumidas por la propia estructura familiar y son incorporadas a las rutinas cotidianas. Esto supone individualizar los servicios y apoyos, dado que los factores estresantes contemplados favorecen un resultado positivo.

Una familia puede sentirse muy incómoda con un recurso mientras que para otra puede ser un gran facilitador para su rutina diaria. Nada es absoluto, es la familia quien decide, para ello debe conocer los pros y contras, decidir con responsabilidad. Teniendo en cuenta que se entiende que el entorno y los cuidadores principales ejercen una influencia determinante en el desarrollo del niño, es interesante analizar cómo se inicia la historia de una familia y cómo entra el equipo interdisciplinario a acompañarle en su proyecto vital, siendo conscientes de que las familias pueden entrar en el sistema de atención transdisciplinar en momentos vitales y del desarrollo muy diferentes.

Como ya se ha visto anteriormente, la familia se revela como el contexto de crianza más importante en los primeros años de vida. Es el primer entorno con el que se encuentra el niño tras su nacimiento, del que depende no solo para la supervivencia, sino también para un adecuado desarrollo integral (Bronfenbrenner U. , 1987)

Esta familia está compuesta por un grupo humano integrado por miembros con vínculos afectivos o de sangre que mantienen unas relaciones concretas, un clima determinado, con unas emociones, pensamientos y actitudes específicos, que formarán la base relacional con el nuevo componente.

Será esta familia la que enseñe al niño la realidad más próxima, lo que significa y el modo bajo el que debe comportarse ante ella. Este mundo y estas reglas estarán construidas por el resultado emocional-cognitivo y físico de cada miembro y su hacer en el mundo circundante.

Sin embargo, este grupo que llamado familia, está constituido por la suma de diferentes figuras o funciones de mayor o menor relevancia para el niño y la niña. No es un grupo homogéneo con individuos indiferenciados, no, la importancia que cada figura tiene sobre el niño y la niña es lo que vendrá a formar su manera de relacionarse en el presente y futuro.

Para conocer el valor de la familia como sistema, se reflexiona en su definición. Aunque son muchas las perspectivas desde las que se puede definir qué es la familia, según Rodrigo y Palacios (López & González, 1998), la familia, desde un punto de vista sociológico, es:

- ▶ Sentimiento de pertenencia: La familia se identifica como cuidador principal de su niño o niña, y este les reconocerá siendo hijo o hija, generando un fuerte sentimiento de reciprocidad en el núcleo familiar y dentro de la sociedad, donde identifican características comunes. En este sentido de pertenencia, es importante resaltar que hay tantas realidades como familias, la visibilidad de todo tipo de realidades y condiciones favorece que la familia no se sienta excluida. La formación de los profesionales a la hora de acoger todo tipo de realidades es clave, su formación respecto al impacto que puede suponer la muerte perinatal, la discapacidad o el compromiso en el desarrollo favorece el sentimiento de pertenencia.
- ▶ Vínculo afectivo: Otra característica que reúne el nuevo grupo familiar es el establecimiento de vínculos afectivos estrechos con su niño o niña. Dentro de dicho vínculo afectivo, se distinguirán tres componentes: el emocional, el conductual y el cognitivo.

Componente emocional formado por los sentimientos de protección, seguridad, angustia, ansiedad, amor, alegría etc. que sentirán los miembros de la familia como consecuencia de su relación.

Componente conductual que se manifiesta mediante diversas conductas, como la tendencia a la proximidad con las figuras de afecto, la necesidad de contacto físico, el miedo a los extraños y, por último, el contacto sensorial privilegiado (se observa una mayor cantidad de contactos visuales o auditivos entre las personas vinculadas).

Componente cognitivo, que consiste en los pensamientos o ideas que subyacen a la relación, el modelo mental de la relación que se compone de elementos como:

- **El recuerdo de la figura de afecto:** aparece de forma significativa en los momentos de tensión emocional.
 - **La percepción de disponibilidad incondicional:** la mamá desarrolla con su niño un instinto de protección máximo, así como desarrolla con su pareja (o miembro cercano afectivamente) y con la persona de referencia del equipo interdisciplinario unos lazos tan íntimos como figuras de apego que favorecerá la disposición y actitud de colaboración entre ellas.
 - **La percepción de eficacia:** los niños, sobre todo en la primera infancia, desarrollan la creencia de que sus mamás o sus figuras de afecto van a ser capaces de dar respuesta siempre a aquello que ellos necesitan. Las familias aprenderán a partir de experiencias continuas con sus propios hijos e hijas a cubrir las necesidades básicas: a darles de comer cuando tienen hambre, les abrigarán cuando tengan frío o les ayudarán a dormir cuando estén cansados.
 - **Las expectativas:** son creencias que se tienen frente a diferentes situaciones cotidianas y a lo que puedan esperar del otro, que van aumentando a medida que se vaya fortaleciendo a medida que el apego sea mayor.
- Reciprocidad y dependencia: Otro elemento que define a la familia es el compromiso personal de reciprocidad. Unos dependen de otros. No solo dependen los niños de sus mamás, también

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

las familias dependen afectivamente de sus niños y niñas, y entre ellas, dada la fuerte relación que se puede crear y lo que pueden colaborar en su desarrollo.

c. Modelo basado en Prácticas Centradas en la familia: Para la práctica centrada en la familia resulta básico considerar las unidades familiares y sus contextos. El objetivo global de la práctica centrada en la familia consiste en dar autoridad y empoderar a las familias para que puedan actuar de forma efectiva dentro de sus contextos ambientales y los desarrollos de los niños.

Cuanto más centrado esté el enfoque en la familia, más probabilidades habrá de que ésta desarrolle sus fortalezas gracias a las prácticas de ayuda (en lugar de centrarse en corregir sus debilidades) de modo que tenga un mayor control personal y un mayor poder en la toma de decisiones frente al desarrollo de sus niños y niñas.

La práctica centrada en la familia se centra en las fortalezas y recursos que ésta tiene y que puede usar para lograr sus propios objetivos. Pero la práctica centrada en la familia incluye algo más que simplemente considerar a sus miembros y sus preocupaciones.

Ayudar simplemente a las familias a elegir entre opciones que los profesionales consideran que son mejores para el niño, la niña o los familiares, no es un enfoque centrado en la familia. Invitar a los miembros a reuniones para que firmen formularios no es un cuidado centrado en la familia. Visitar a las familias en sus casas no garantiza que tenga lugar un enfoque centrado en la familia. Es una práctica que tampoco se cumple sólo porque los miembros de la familia lleven a cabo las atenciones que los profesionales identifican como importantes y necesarias.

La práctica centrada en la familia no es sólo una estrategia o un método de interacción con las familias. Se trata de una filosofía general mediante la cual los profesionales pueden ayudar a las familias a desarrollar sus fortalezas y aumentar su sentimiento de capacidad y empoderamiento para acompañar el desarrollo y aprendizaje de sus niños y niñas desde las rutinas cotidianas que se desarrollan en los diferentes entornos.

Este enfoque trabaja con las familias para ayudarlas a identificar sus fortalezas y sus recursos, e invita a sus miembros a encuentros para que puedan compartir información y ser una parte implicada en el proceso de planificación.

Cuando el orden del día de un encuentro ayuda a las familias a plantear sus preocupaciones especiales, entonces se está siguiendo un modelo centrado en la familia. Los ajustes y acciones flexibles que permiten que las familias asistan a los encuentros desde la adaptación de los horarios de trabajo de la familia también son prácticas centradas en la familia.

A continuación, se ofrece una perspectiva general de qué es y qué no es una práctica centrada en la familia:

Tabla 1.

Comparación de lo que es y lo que no es la práctica centrada en la familia.

Práctica Centrada en la Familia es:	Práctica Centrada en la Familia no es:
Concebir la familia como un sistema de apoyo social.	Centrarse en las necesidades y debilidades de los individuos y sus familias a la hora de planear las capacitaciones, orientaciones y seguimientos.
Reconocer la importancia del contexto de vida familiar en el desarrollo de los niños y niñas.	Invitar a los miembros de la familia a los encuentros para que puedan aportar información sobre la misma y firmar formularios, actas y formatos.
Centrarse en las fortalezas y los recursos de las familias.	Preguntar a los miembros de la familia sobre sus preocupaciones y luego no usar esa información para planear estrategias.

Crear que las familias pueden desarrollar sus fortalezas y aumentar sus sentimientos de capacidad y empoderamiento para apoyar el desarrollo y aprendizaje de sus niños y niñas.	Pedir a las familias que elijan entre varias opciones que los profesionales consideran que son las mejores para ellas, y pensar en que con esto las sensibilizaran para generar cambios en ellas y por ende el desarrollo de sus niños y niñas.
Invitar a los miembros de la familia a encuentros para que puedan compartir información.	Pedir a los miembros de la familia que lleven a cabo las orientaciones que los profesionales han identificado como necesarias e importantes.
Implicar a los miembros de la familia como participantes activos en cualquier proceso de planificación.	Asumir que visitar a la familia en su casa garantiza una práctica centrada en la familia para generar cambios en su calidad de vida.
Cambiar el orden del día de una reunión para que cualquier miembro de una familia pueda plantear alguna preocupación concreta.	Especializarse en una o varias atenciones concretas y ofrecérselas a todas las familias de la misma forma.
Dar autoridad y capacitar a la familia para que pueda funcionar de manera eficaz en su entorno.	Generar procesos de sensibilización y capacitación desde el interés del profesional.

El anterior cuadro, presenta las transformaciones que se pueden generar desde el modelo sistémico para llevar a cabo las prácticas centradas en la familia con el propósito de generar acciones articuladas que garanticen el desarrollo infantil desde una perspectiva de atención temprana y garantía de derechos.

Las practicas centradas en la familia son una forma de actuar en donde se va a trabajar en los entornos naturales del niño, competenciando a los adultos que hacen parte de la vida del niño desde los diferentes entornos. El por qué hacer las atenciones en los entornos naturales es porque la evidencia empírica y científica han venido demostrando que es más fácil trabajar a

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

partir de la iniciativa e intereses del niño, que intentar hacerle desarrollar o aprender en un entorno artificial como es un espacio terapéutico o educativo que no tiene en cuenta las realidades y particularidades del niño y la niña.

Es clave que los adultos se percaten desde la escucha y la observación de las emociones y las intenciones frente a los entornos, dado que niño y la niña por la edad en la que está, y por la forma de funcionamiento de su sistema nervioso tienen una relación distinta frente a la interacción con el medio, los objetos, personas y animales, que se transforma en un foco de aprendizajes y desarrollos.

Esto último se aprovecha aún más si se competencia a las personas que están en el entorno natural y estas personas pueden fructificar las oportunidades de aprendizaje que son contextualizadas, que surgen en el día a día y pueden, saben y aprenden a ponerle al niño pequeño retos para que haga un poco más de lo que ya sabe hacer, más que trabajar la necesidad o la dificultad lo que evidentemente el niño no tiene.

Las prácticas centradas en la familia es algo que todas las sociedades internacionales están demandando e implantando, dado que la evidencia científica y empírica es redundante frente a los resultados generados en el desarrollo de niños que por años han recibido terapias, atenciones y seguimientos especializados por diversas situaciones de su desarrollo. De acuerdo al precursor de la atención temprana en Estados Unidos, Robin Mc Williams, es mejor ser sensible, intentar trabajar con las familias y no quedarse en un abstracto cuando no se ve al niño en su entorno o cuando no se tiene la oportunidad de escuchar de todo lo que el niño es capaz de hacer en su entorno, el cual es más idóneo de influir en el desarrollo de lo que se cree (Williams, 2021).

¿Por Qué Trabajar con Las Familias?

En Colombia, el trabajo con familias en el marco de la atención, está bajo primicias de acompañamiento del profesional en el hogar, bajo actividades planeadas y no consensuadas con las familias, con objetivos pedagógicos, nutricionales y psicológicos que deben garantizar el cuidado y garantía de derechos de los niños. Sin embargo, pueden advertirse diferentes prácticas profesionales que plantean preguntas y retos acerca de la importancia de modelos subyacentes y roles desempeñados por las familias y los profesionales (ICBF, 2021).

Es oportuno incitar en la importancia y efectos del trabajo con las familias desde configuraciones que estén orientadas al reconocimiento de las historias de vida y al mejoramiento de la calidad de vida de las familias de niños y niñas diversos, dado que se considera a las familias como los agentes activos en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus niños, por lo que los estudios han confirmado que la incorporación en el ámbito familiar, potencia relaciones, confianza, empoderamiento y mejora la vida de todos (verdugo, 2007).

Es importante meditar frente a que el niño y la niña no están solos, hay que tener presente que desde el momento de la gestación están en el seno de una familia, que posiblemente este rodeado de personas, animales, objetos y servicios que se disponen en los entornos para garantizar el cuidado, protección, participación en todos los contextos de los que hace parte el niño y su familia.

Es su familia quien le habla, lo alimenta, le acompaña en el momento de los aprendizajes, le cambia el pañal, juega en el parque o tienen tiempos de disfrute con el/ella. Es decir, que, desde la gestación, la familia y el niño participan en experiencias sociales que hacen parte de la cultura de los entornos, desde las diversas comprensiones y vivencias que tengan las familias con relación al desarrollo de los niños de determinada sociedad.

Al fomentar el reconocimiento de la calidad de vida de las familias, los aspectos críticos, las capacidades instaladas que influyen en el desarrollo y aprendizaje infantil, las preocupaciones y prioridades de las familias y los recursos, quizás se abran espacios de participación familiar con el fin de dos propósitos, uno, orientarles a adquirir, transformar o ajustar algunas prácticas, pautas o estrategias de interacción, que se desplieguen en sus hogares durante la habitualidad de las actividades básicas cotidianas, y dos, generar propuestas enfocadas en estas características que respondan de manera ecológica a los objetivos de interés planteados por las familias.

Es importante revelar que las familias tienen un papel relevante en el desarrollo del niño; sin embargo, persisten las resistencias ideológicas y metodológicas en donde consideran que el niño requiere de muchas horas de terapias para que las familias repliquen en casa las actividades del consultorio, a veces justifican que las familias no se implican lo suficiente, olvidando que el papel de la familia es diferente pero no menos importante. De acuerdo a las investigaciones, la familia es quién más conoce al niño, son quienes de diferentes formas interactúan en actividades cotidianas, pero que esto no sucedería si no se abre un ambiente de confianza frente a que comprendan que su participación, complicidad e intervención en el proceso es necesaria para la planificación e intervención funcional desde el establecimiento de una cultura de colaboración (Díaz Sánchez, 2018).

3.3.4 Conceptos Clave En Atención A La Primera Infancia En Los Jardines Sociales.

Es necesario conocer y comenzar a familiarizarse con una serie de términos y conceptos como el empoderamiento de la familia, la colaboración, la transformación del propio profesional y el entorno natural, pero también con los aprendizajes situados, por acción y los principios andragógicos, términos que dentro del plan educativo hacen referencia a los ajustes e intereses de la primera infancia.

- a. Empoderamiento de la familia: La familia es un elemento determinante en el desarrollo global del niño y de la niña, es portadora de seguridad, sostén emocional y

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

acompañamiento en la vivencia de cada día. La implicación de la familia es clave en la responsabilidad e identificación de objetivos prioritarios para sus niños y niñas, así como la generalización y responsabilidad de ellos en las rutinas diarias. En las prácticas centradas en la familia, caben todos los tipos de familias con sus características, diversidades y peculiaridades.

La terminología empowerment o capacitación familiar se comenzó a utilizar en oposición a la actitud paternalista de los profesionales. Fue Rapaport, en 1981, quien también afirmaba que los profesionales que desean asumir este término deben tener las siguientes creencias:

- ▶ Todos los individuos tienen experiencias o, al menos, las pueden adquirir, asumiendo como profesionales una actitud proactiva al ofrecer su ayuda.
- ▶ Si las familias no tienen adquiridas con anterioridad estas competencias, se debe a la estructura de la sociedad a la que pertenecen, que hizo imposible su formación, lo que implica que los profesionales deben actuar para su capacitación y promoción.
- ▶ Para proporcionar nuevos aprendizajes, los contextos cotidianos se convierten en los lugares más apropiados (Cañadas, 2012).

El verdadero aspecto crítico que deben tener en cuenta los profesionales es el empoderamiento de las familias, obviamente sin olvidar la atención que determinados problemas del desarrollo o garantía de derechos pueden necesitar. Se ha observado que cuanto más centrado en la familia es un enfoque, es decir cuantas más oportunidades tengan los miembros de la familia para construir sobre sus puntos fuertes, sin tratar de corregir las debilidades, mayor control tendrán sobre las situaciones que están viviendo y mejor será su toma de decisiones (Leal, 1999).

En este modelo se destaca no solo el contenido de la ayuda proporcionada, sino el modo en que los profesionales prestan esa ayuda. Es fundamental tener una actitud hacia la familia de respeto a sus creencias y conocimientos, dejando a un lado el estigma y las propias creencias personales del profesional. Se debe ser positivo, reflexivo, empático, con una escucha activa en relación con las competencias de la familia y el niño/niña y proactivos con énfasis en la corresponsabilidad (Cañadas 2012).

- b. **Colaboración:** El concepto de colaboración tiene relación con la manera en la que el profesional se “asocia” con la familia. En este escenario es clave la colaboración (Turnbull et al., 2000). Las relaciones de apoyo mutuo, que se van a dar entre las familias y profesionales, se caracterizarán por la competencia de los profesionales, el compromiso, la igualdad, la comunicación, el respeto y la confianza

Principios actitudinales para establecer una relación de colaboración (adaptado de Turnbull et al., 2006)

Comunicación efectiva.

- ▶ Ser amistoso. Crear un clima relajado.
 - ▶ Escuchar de forma empática.
 - ▶ Ser claro, utilizar lenguaje llano y comprensible.
 - ▶ Ser honesto, decir la verdad.
 - ▶ Proveer y coordinar la información.
- Competencia profesional:
- ▶ Ofrecer una atención de calidad.
 - ▶ Seguir aprendiendo, formación continua.
 - ▶ Tener expectativas altas de los niños, niñas y sus familias.

Respeto:

- ▶ Respetar la diversidad cultural de las familias
- ▶ Realzar las fortalezas en contra de las limitaciones.
- ▶ Tratar a las niñas, niños y a sus familias con dignidad.

Comprometerse:

- ▶ Ser sensible a las necesidades emocionales
- ▶ Estar disponible y ser accesible.
- ▶ Ir más allá; implicarse.

Igualdad:

- ▶ Compartir el poder en la toma de decisiones respecto a los niños y niñas
- ▶ Fomentar la capacitación de las familias.
- ▶ Proveer opciones de cambio.

Defensa de los derechos de los niños, niñas y sus familias:

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

- ▶ Prevenir posibles problemas.
- ▶ Tener la conciencia tranquila (saber que se ha hecho todo lo posible para mejorar una situación).
- ▶ Dejar por escrito las situaciones problemáticas.
- ▶ Formar alianzas con otras instituciones/ profesionales.
- ▶ Buscar soluciones satisfactorias para todos los agentes implicados.

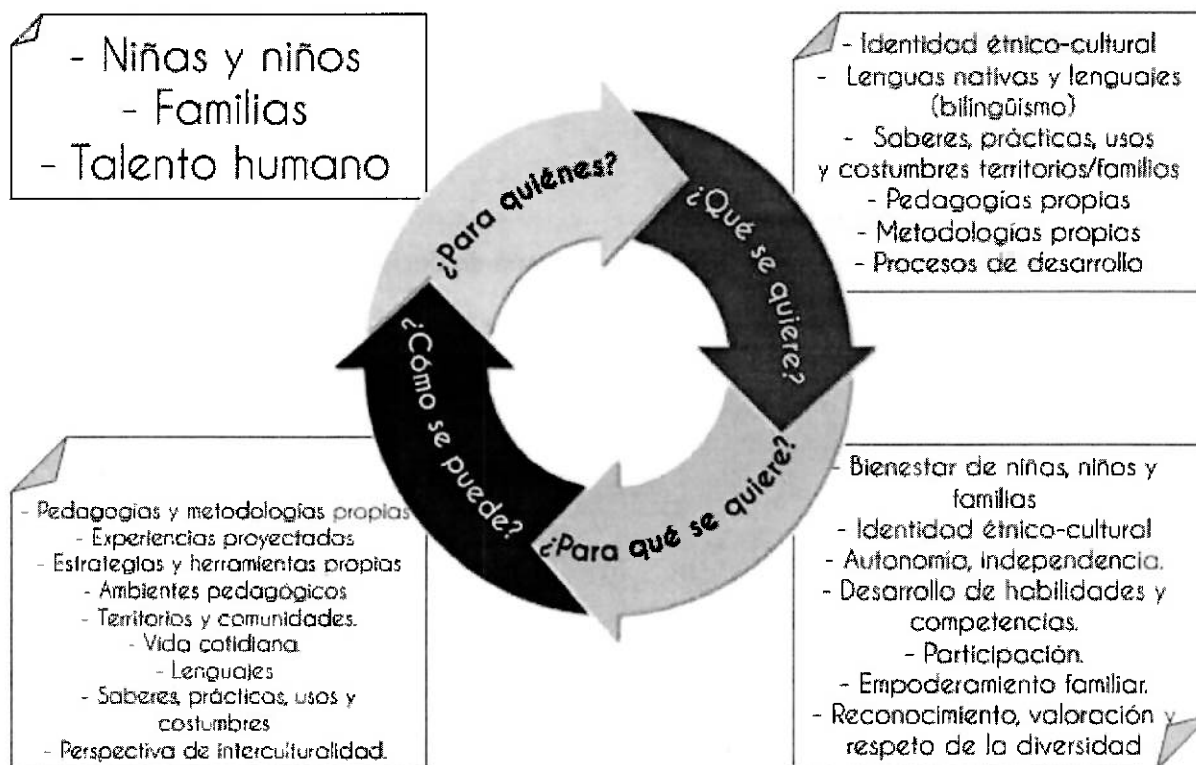
Confianza:

- ▶ Cumplir con los objetivos planificados.
- ▶ Tener buenos criterios de valor (acierto en la toma de decisiones).
- ▶ Mantener la confidencialidad.
- ▶ Confiar en las propias capacidades.

3. Desarrollo De Acciones

Figura 5.

Acciones a desarrollar.



La Caja Colombiana de Subsidio Familiar-Colsubsidio, desde la Gerencia de Educación, Cultura y Productividad, tiene un proceso de fundamentación pedagógica que se denomina Gestión del conocimiento, en él se define el enfoque, el modelo, la estrategia y el método, los cuales se encuentran documentados en el Proyecto Educativo Colsubsidio.

Esta base conceptual se retoma a nivel central en el equipo técnico de la Sección de Educación Inicial para definir el alcance de los mismos en diálogo con las políticas públicas y normatividades que protegen a la infancia. Para ello, se implementa una metodología que comprende la conformación de redes de conocimiento cuyos participantes hacen parte del talento humano, en ellas se socializan los conocimientos a través del diálogo de saberes, se construyen nociones basadas en evidencia científica y sustentados en los escritos que actualizan los documentos de Educación inicial y el Proyecto Educativo Colsubsidio (PEC).

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

De esta manera, la Red de Jardines se permea de las apuestas de la Sección de Educación Inicial y mantiene actualizados los procesos. El enfoque Humanista afirma que el proceso de aprendizaje no puede ocurrir sin tener en cuenta el intelecto y emociones del niño y la niña como las motivaciones del aprendizaje.

Para ello, la Red de Jardines Sociales sustenta el desarrollo de sus acciones en el modelo humanista y sistémico de Bronfenbrenner, con el fin de fomentar acciones desde estrategias que respeten las particularidades de los niños, niñas, familias y territorios y centre la atención en los entornos naturales de los beneficiarios. (Espe-Sherwindt, 2008).

Las transformaciones generadas durante los años 2020 y 2021, se vivieron reconociendo las circunstancias que subsistieron en la pandemia por Covid-19. El país ha venido avanzando en aspectos normativos, técnicos, pedagógicos y operativos para garantizar la prestación y calidad de la atención en educación inicial de los Jardines Sociales, a través del desarrollo de prácticas de atención permanente, intencionada y oportuna de las interacciones significativas que debe reconocer las características, intereses y particularidades de cada niño/a y su familia.

En este contexto, se describirán el desarrollo de acciones que contiene cada uno de los componentes que caracterizan las condiciones de calidad en la educación inicial para los jardines sociales, sin antes presentar las generalidades que desde los procesos transdisciplinarios se trabajaran para potenciar los desarrollos y aprendizajes de los niños y las niñas.

Es importante dialogar en torno a que al interior de los procesos de gestión del conocimiento existen documentos que sustentan el quehacer de las acciones por parte del talento humano; para ello se orientan las acciones desde:

- a. Documento técnico; Madejas del Desarrollo: Es un documento que hace referencia a la organización de los hitos del desarrollo de la primera infancia, con el fin de orientar parte de las acciones de la planeación pedagógica. Las madejas del desarrollo se presentan de manera clara con el propósito de facilitar la comprensión del desarrollo como un proceso y no como una serie de acciones estructuradas y homogenizadas; esto no implica que los procesos de desarrollo y aprendizaje deban compartimentarse por actividades que den cuenta de cada eje, ni tampoco organizar horarios conforme a los ejes expuestos. A estos

Estrategia Tejiendo Juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

desarrollos se articulan las estrategias pedagógicas (Cesto de tesoros, juego heurístico, rincones de juego, proyectos de aula, asambleas, etc.) acorde a la edad y potencialidades de los niños y niñas, e implementando estrategias metodológicas que transversalizan los procesos pedagógicos (ver anexo 1).

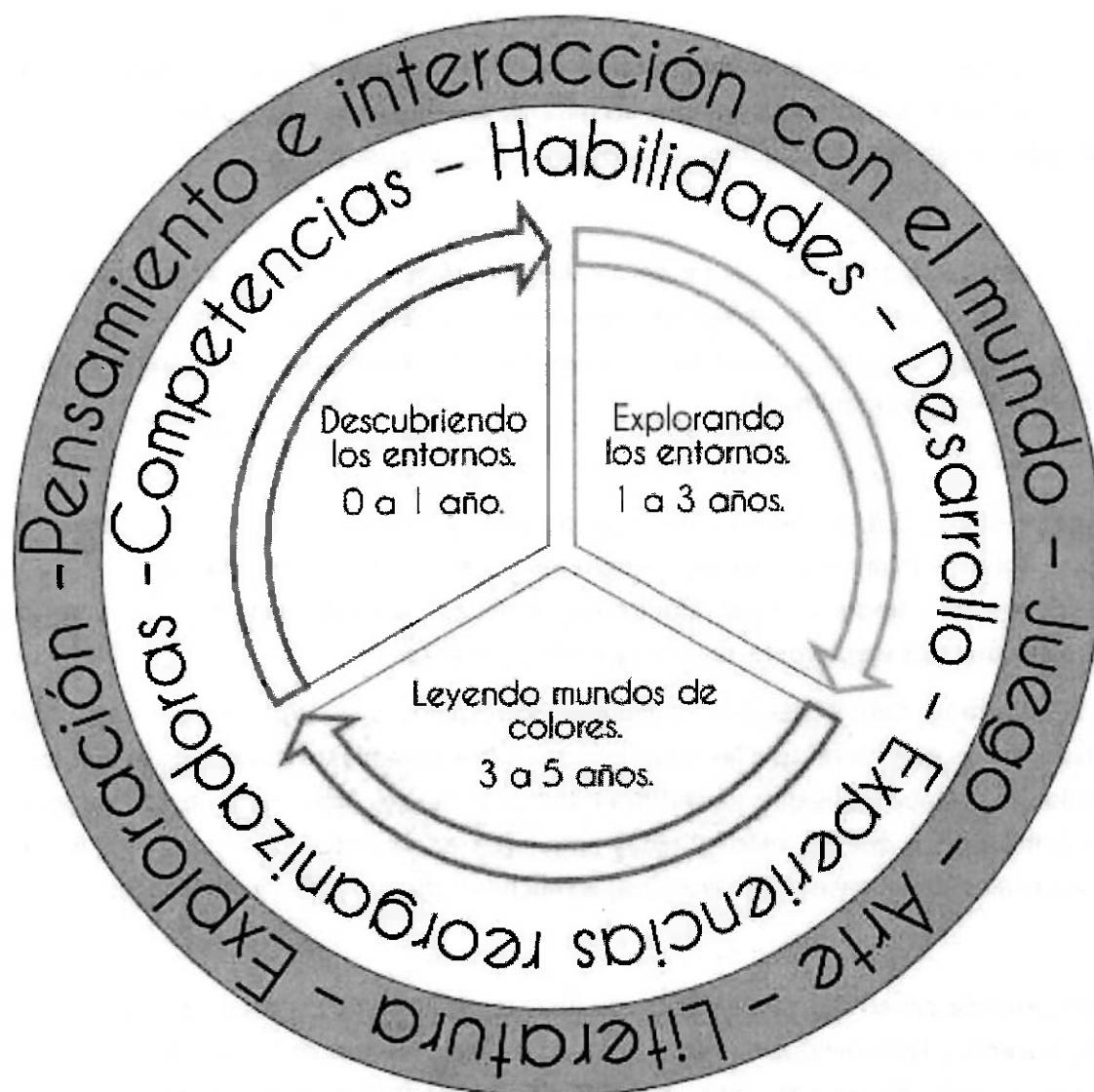
- b. Documento Técnico; Momentos que tejen afecto y protegen: Es un documento que permite el reconocimiento particular de las prácticas cotidianas, los tiempos y los cultos que realizan las familias y el talento humano en los diferentes entornos naturales. Estas acciones de ritos, ritmos y rutinas, permiten el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas desde acciones procesuales que contribuyen al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas en el entorno jardín, desde el reconocimiento de las particularidades que se desarrollan en el hogar (ver anexo 2).
- c. Los Bordados del conocimiento: Hace referencia a la apertura de espacios que propician los procesos pedagógicos que se vinculan a la realización de aprendizajes significativos, que direccionan el horizonte de la Red de Jardines. Estas experiencias directas involucran a todas las personas, teniendo impacto en la conducta y las actitudes, es la relación de los aprendizajes nuevos con lo ya existente (ver Anexo 3).

4.1. Procesos De Desarrollo.

Bajo la anterior descripción compendiada en los documentos técnicos construidos por la Red de Jardines Sociales, se presenta la explicación de los procesos de desarrollo de habilidades y competencias en la primera infancia:

Figura 6.

Procesos de Desarrollo.



La anterior figura hace referencia a tres nociones que están relacionadas entre sí, y que permiten puntualizar las formas como los bebés, los niños y las niñas se vinculan con los entornos.

Cuando se habla de desarrollo, se comprende como ese proceso de construcción, reconstrucción, organización y reorganización constante, que dialoga en torno a nuevas concepciones que se refieren a los avances, estancamientos y retrocesos de los niños y las niñas.

El desarrollo tiene en cuenta las incertidumbres del desempeño que posibilitan los ‘haceres’, ‘saberes’ y el ‘poder hacer’ que los niños y las niñas vayan descubriendo a lo largo de sus vivencias sus capacidades, habilidades y competencias a través de las experiencias.

Las capacidades surgen de la reorganización de los afectos y conocimientos al momento de interactuar con otros, con los diferentes entornos y con ellos mismos. Los progresos de un ‘hacer’, propio del desarrollo inicial de los bebés, es útil para comprender la transformación de las competencias y las habilidades.

Es así, por ejemplo, que los bebés comienzan a emitir de manera repetitiva y sin organización, diferentes sonidos (“hacer”). Luego, “saben” expresarse a través de diferentes sonidos que tienen secuencias y tiempos; y por último “logran hacer” los balbuceos para nominar algo en específico, como, por ejemplo: te-te (teta) y mamá alimenta.

Desde la Política de Cero a Siempre se dialoga con respecto a las experiencias reorganizadoras como la forma en que los niños y las niñas ponen en funcionamiento sus vivencias en función de desarrollos más elaborados que permiten el acceso a nuevos saberes. En estos, se resume el conocimiento previo que los niños y niñas adquieren en su entorno comunitario, de jardín y hogar, los cuales son la base para aprendizajes muchos más avanzados y perfilados.

Estos procesos de desarrollo, son el resultado de la integración de los conocimientos previos, los saberes, haceres y las movilizaciones que se realizan hacia diferentes formas de pensamientos e interacciones con el mundo (con los entornos) generando pensamientos, habilidades, apropiación de sus lenguas maternas y sus lenguajes a través de la pregunta, el movimiento, la investigación, las competencias para aprender a ser, a convivir, a conocer, a hacer y a aprender de formas diferentes.

Así pues, se proponen acciones enmarcadas en una estrategia que reconozca y potencie los desarrollos y aprendizajes de los bebés, los niños y las niñas desde experiencias en los diferentes entornos a través de la organización de tres grupos que tienen en cuenta de desarrollo infantil:

Figura 7.

Momentos del desarrollo.



Estos momentos del desarrollo, bajo las experiencias reorganizadoras y las competencias sucederán desde la implementación de las estrategias pedagógicas que se enmarcan en las planeaciones articuladas desde los componentes.

De esta manera, la práctica pedagógica surge como una experiencia que influye en los bebés, los niños y niñas cuando la sensibilidad, la curiosidad, la proactividad, el autocuidado, la iniciativa, la atención y la generación de deseos y propósitos se hacen efectivos dentro del abordaje de la vida cotidiana de los entornos, generando experiencias.

Y estas experiencias son significativas dado que permiten al bebé, la niña y el niño crecer, desarrollarse, expandir sus competencias, bajo la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, al relacionarse con un juego recíproco e interactivo en el que los entornos, los actores que hacen

parte de ellos, y los bebés, niñas y niños participan de la construcción de los procesos de desarrollo.

De esta manera, se exponen algunas estrategias pedagógicas (Calados pedagógicos) definidas para la Red de Jardines sociales, son: los Cestos de tesoros, el Juego Heurístico, Rincones de juego, Proyectos de aula y Asambleas:

- a. **Cesto de los tesoros.** Es una apuesta de juego y aprendizaje para niños y niñas que generalmente inicia desde el momento en que pueden permanecer sentados hasta los doce meses, “cuando ya se sostiene sentado y tiene junto a sí un cesto de los tesoros bien surtido, él mismo escoge qué le interesa, entre la amplia diversidad de objetos que se le ofrecen para manipular. Selecciona y actúa con interés, coge, hace movimientos con la boca, lame, mastica sacude, golpea dos objetos entre sí, y se los pasa de una mano a la otra. Busca y recibe estímulos de objetos muy diversos y seguros, que, a través del tacto, el gusto, el olor, el sonido, la vista y el movimiento corporal, le ocasionan un rápido crecimiento cerebral (Buseta, 2011).
- b. **Juego Heurístico:** Es un aprendizaje en el que los niños y niñas de 12 a 24 meses de edad descubren por sí mismos las cosas, se ofrece durante un tiempo determinado y en un entorno controlado una gran cantidad de objetos y de recipientes o contenedores de diversos tipos, objetos combinables entre sí, que motiven a la acción, juego y exploración, partiendo de la libertad de movimiento de los niños y niñas. Se trata de un juego de descubrimiento, de ensayo y error de habilidades manipulativas y de planificación mental, así como de desarrollo de las capacidades a la hora de recoger y clasificar el material utilizado. En el segundo año de vida de las niñas y niños, sienten una necesidad de explorar y descubrir cómo se comportan las cosas en el espacio cuando se les manipulan, preferentemente cuando caminan y son capaces de poner en contacto de un modo intencionado dos o más objetos su propósito es despertar los sentidos.
- c. **Rincones y talleres:** Los rincones y Talleres son una estrategia pedagógica que responde a integrar los intereses de los niños y niñas a experiencias de aprendizaje planeadas por la Maestra, mejorando las condiciones de participación en la construcción de conocimientos, incidiendo en la organización del espacio pedagógico al delimitar el aula

en pequeños espacios donde los niños y niñas juegan individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente tareas determinadas y diferentes.

- d. **Proyectos de aula:** Los proyectos son los recorridos o trayectos en los que se investiga partiendo de un interés o una curiosidad, en el que no importan tanto los resultados como los avances en el desarrollo de los niños que se dan en el proceso.

Los Proyectos de aula le siguen la pista a las preguntas e inquietudes de los niños, son capaces de aprovechar su curiosidad y sus deseos de comprender el mundo para potenciar su desarrollo integral. Con ella, ese complejo e imbricado conjunto de áreas del desarrollo entran en función de unas búsquedas comunes y de diálogos con diversos campos del saber que le dan sentido al conocimiento. La formulación y puesta en marcha de proyectos en el aula toma en cuenta y se basa en situaciones vividas por los niños. Centra a los niños y niñas en la posibilidad de la construcción del conocimiento y la búsqueda de posibles respuestas a preguntas o a problemas constituye un elemento fundamental del proyecto pues le da un sentido al aprendizaje.

4.2. Componente Pedagogía, Ambiente y Desarrollo (PAD)

Los procesos pedagógicos contemplan acciones y estrategias para el desarrollo de las experiencias pedagógicas en los Jardines Sociales. Estas acciones y estrategias se encuentran enmarcadas en el proyecto pedagógico y el DEI de la Sección de Educación Inicial, el proyecto Tejered y el Proyecto Pedagógico de cada Jardín social; los cuales se visibilizan bajo seis (6) acciones que marcan la ruta metodológica bajo estrategias que evidentemente ajustan los Jardines Sociales a las dinámicas particulares, que pretenden que los niños y las niñas desde el acompañamiento familiar y del talento humano, potencien:

- ▶ Las habilidades y competencias en las áreas del desarrollo.
- ▶ El pensamiento crítico desde sus intereses, sus propias realidades y entornos.
- ▶ Desde la articulación con el equipo de FCR se planifican acciones pedagógicas que propendan a las habilidades socio-emocionales de los niños, niñas y familias y la influencia de sus entornos y relaciones parentales.
- ▶ Las competencias investigativas se fortalecen a través de las estrategias pedagógicas que implementan los Jardines Sociales en cada uno de sus espacios, esto se complementa desde las acciones de documentación que genera el talento humano, que también se convierte en un proceso investigativo y de innovación.

Figura 8.
Esquema de atención en el jardín social.



4.2.1. Acogida y Adaptación.

Estos procesos permiten conocer las historias de vida de los niños/as y familias, centradas en modelos sistémicos y basados en rutinas. El propósito es que el talento humano de cada Jardín Social, observe las habilidades, retos, desarrollos, destrezas, ritmos, formas de expresión, usos y costumbres de los niños, niñas y familias a través del dialogo de saberes con las familias y la implementación del Macramé¹, como primer acercamiento de experiencias pedagógicas en la presencialidad. (Bronfenbrenner U. , 1987)

De esta manera, se pueden implementar estrategias que se ajusten a las particularidades de los niños y niñas desde la participación infantil en el entorno jardín. Este proceso de acogida y adaptación pretende que el talento humano junto con las familias, dispongan de acciones de recibimiento y de apertura de espacios de observación, escucha y encuentro con las niñas y los niños en la presencialidad del entorno jardín. Lo anterior debe suceder desde estrategias

¹ El macramé es una estrategia de planeación que orienta a las Docentes Directoras de Grupo frente a experiencias pedagógicas en el marco de las rutinas cotidianas y el desarrollo infantil, que se implementan en la acogida y adaptación, con el fin de reconocer a los niños/as desde su propia participación.

respetuosas, tranquilas y armónicas ajustadas a las realidades, ritos y ritmos con las que llegan los niños y las niñas (Escorcia C. T., Fundamentos que Sustentan las Prácticas centradas en la Familia, 2019).

Para ello el talento humano de cada Jardín Social, debe construir y consolidar ambientes acogedores y agradables para que los niños y niñas participen con confianza de las experiencias que se brindan desde el macramé.

De acuerdo a lo anterior, los Jardines Sociales realizan los procesos de acogida y adaptación contemplando:

- ▶ Ambientar espacios en donde los niños y las niñas puedan transitar con tranquilidad, sin que el adulto realice acciones impositivas, al contrario, en donde el niño/a tengan libertad en su movimiento, comunicación, juego y socialización. Es importante que la maestra pueda tener una actitud de observación y escucha.
- ▶ Identificar en las familias, a través del dialogo (ver entrevista basada en rutinas), las rutinas, los ritos, ritmos, recursos, habilidades y conocimientos de sus niños y niñas (Mc William, 2016).
- ▶ Promover espacios de participación infantil y familiar para reconocer las particularidades de los niños y niñas, a partir de estrategias propias que se implementen desde el proyecto pedagógico propio del Jardín Social.
- ▶ Menos, es más: Desde el Macramé se pueden implementar acciones de acogida sencillas que pueden reconocer los ritmos, intereses y retos en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas desde las rutinas y cotidianidades de los entornos.

En el momento de la acogida y la adaptación, se debe realizar la **Cartografía Pedagógica: Conociéndonos**. Este es un documento técnico que se constituye en una estrategia que permite la lectura de realidades de los entornos, los desarrollos y las situaciones particulares de los niños y niñas. (Tonnuci, 2019)

Consiste en un proceso de registro de lo observado y escuchado durante el momento de acogida y adaptación que viven los niños y las niñas. Para ello, es fundamental que las Docentes Directoras de Grupo que acompañan este momento registren en los instrumentos establecidos, las particularidades evidenciadas en el entorno jardín y lo dialogado con las familias frente a las formas de ser y estar en los entornos hogar, familiar y territorial. (Tonnuci, 2019)

Este proceso cartográfico puede generar acciones pedagógicas desde la planeación, suscitando ajustes y apoyos que buscan el fortalecimiento particular en el marco de los proyectos pedagógicos de los Jardines Sociales.

Dentro del proceso de cumplimiento de acciones para la acogida y la adaptación, los equipos de los Jardines Sociales, deben soportar el ejercicio bajo el cumplimiento de entrega de evidencias en los tiempos que se disponen para cada convenio. Dichas evidencias reposan en el DRIVE de la Red de Jardines Sociales:

Tabla 2.

Proceso de acogida y adaptación.

ACOGIDA Y ADAPTACIÓN		
ACCIÓN/TIEMPOS	RESPONSABLES	EVIDENCIAS
Acogida y adaptación: 1 mes	Docente directora de grupo ²	Macramé, registro fotográfico, observadores, cartografía Pedagógica: Conociéndonos.

Estas acciones y evidencias hacen parte del proceso de observación y seguimiento al desarrollo y que posteriormente serán útiles para las escalas cualitativas de valoración al desarrollo infantil (ECVDI-R), los informes a familias y los ajustes y apoyos a las planeaciones pedagógicas, procesos que son apoyados por las especialistas en el desarrollo.

Finalmente, a este proceso de acogida y adaptación se suma el documento de **Momentos que Tejen y Protegen: Ritos, Ritmos y Rutinas en el Entorno Jardín** (central, 2022), que establece los ritmos propios de los niños y niñas en las rutinas diarias el entorno jardín.

4.2.2. Planeación e Implementación de Acciones Pedagógicas:

Basados en los reconocimientos que vivieron las Directoras de Grupo con el acompañamiento de las auxiliares pedagógicas, los niños, las niñas y las familias en los momentos de acogida y adaptación, se **realiza la planeación** pedagógica como un ejercicio de construcción continua, permanente y flexible.

² Aplica para todos los convenios vigentes.

Este ejercicio de planificación permite que las Docentes directoras de grupo organicen la práctica pedagógica bajo ejercicios de proyección, diseño y estructuración de experiencias, recursos y adecuación ambientes que buscan el potenciamiento del desarrollo a través de propuestas de trabajo que se articulan a los proyectos pedagógicos, los lenguajes de expresión artística y actividades rectoras, el DEI de la Sección de Educación inicial y el modelo educativo de la Gerencia de Cultura, Educación y Productividad de Colsubsidio.

El talento humano de cada Jardín social debe responder a los tiempos y obligaciones coordinadas con el aliado bajo el acompañamiento técnico central, con el fin de lograr la articulación y vivencias de las estrategias pedagógicas dispuestas en ambientes que promueven la participación infantil, los cuales se encuentran soportados desde el proyecto pedagógico se plasmen en la planeación y ejecución de la práctica pedagógica. Para ello, cada coordinadora y directora de grupo debe dar cumplimiento a los siguientes procesos:

Tabla 3.

Procesos pedagógicos, tiempos y responsables.

CONVENIO BOGOTÁ		
ACCIÓN/TIEMPOS	RESPONSABLES	EVIDENCIAS
Planeaciones pedagógicas: 15 días	Directoras de grupo	Planeaciones subidas al Drive con reflexiones pedagógicas de acuerdo a orientaciones en acompañamiento técnico.
Retroalimentación pedagógica: Tiempos organizados para dar cumplimiento al día 25 del mes.	Coordinadoras Jardines Sociales	Planeaciones subidas al Drive con revisión previa y retroalimentación correspondiente para revisión mensual por parte del aliado.
CONVENIO CUNDINAMARCA		
ACCIÓN/TIEMPOS	RESPONSABLES	EVIDENCIAS
Planeaciones pedagógicas: 8 días	Directoras de grupo	Planeaciones subidas al Drive con reflexiones pedagógicas de acuerdo a orientaciones en acompañamiento técnico.

Retroalimentación pedagógica: Tiempos organizados para dar cumplimiento al día xx del mes	Coordinadoras Jardines Sociales	Planeaciones subidas al Drive con revisión previa y retroalimentación correspondiente para revisión mensual por parte del aliado y acompañamiento y orientación por parte del equipo central.
--	---------------------------------	---

4.2.3. Procesos de transiciones efectivas y armónicas:

Los niños de primera infancia viven de manera constante transformaciones que se ven influenciadas por las situaciones de los entornos y de quienes le acompañan. Por esto se precisa que los actores que se encuentran en la vida estos últimos (familias, comunidad y talento humano) establezcan estrategias en donde se promocióne el reconocimiento de las particularidades, los espacios de dialogo, observación, construcción y participación infantil en los diferentes entornos.

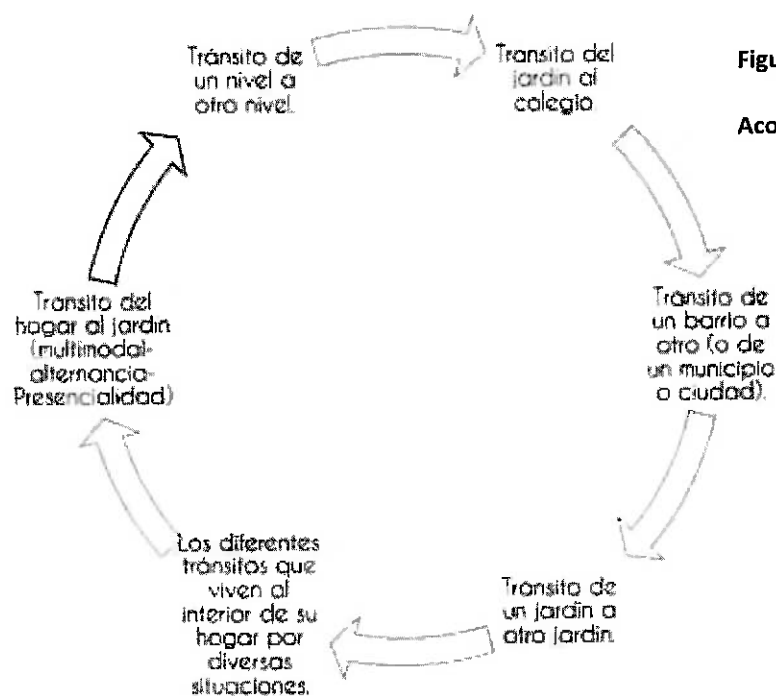


Figura 9.

Acompañar los tránsitos de la primera infancia.

Para avanzar en el proceso, se hace necesaria una articulación de la triada Familia – Jardín-instituciones, de manera que se alcance la armonización de los tránsitos de niñas y niños a los diferentes momentos de su vida.

Los jardines sociales valoran las transiciones como los periodos de cambio que deben afrontar los niños y niñas en los diferentes

momentos de su desarrollo. Para ello es fundamental que el talento humano tenga en cuenta:

- Identificar y respetar los ritmos de cada niño/a desde el dialogo con la familia y/o cuidadores principales. Dentro de la realidad vivida por los niños, niñas y familias se hace importante que las Directoras de Grupo puedan recoger las estrategias que las familias implementan desde

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

las rutinas cotidianas con el fin de que estas puedan ser ajustadas en el entorno jardín y puedan asegurar su estabilidad y el retorno seguro al jardín.

- ▶ Los momentos de cambio deben darse de forma tranquila, acompañando las formas cómo asumen las situaciones a las que se van enfrentando.
- ▶ Generar experiencias pedagógicas basadas en rutinas y prioridades de las familias para favorecer la autonomía, el desarrollo social-afectivo y el desarrollo de todo su potencial desde la participación (implicación), los retos y habilidades.
- ▶ Durante los momentos los tiempos de cambio que viven los niños, pueden experimentar sensaciones de miedo, inseguridad o angustia. Estas emociones representan las respuestas normales ante la nueva situación, ante lo desconocido. Para lograr un tránsito efectivo y armónico con las particularidades de los niños y sus entornos, se recomienda al talento humano.
- ▶ No juzgar a niños, niñas y familias.
- ▶ Validar las emociones de los niños, niñas y familias y permitirles expresarlas por medio de diferentes maneras de comunicación. Hay que recordar que los niños y niñas se expresan por medio del llanto, la risa, los silencios o el desinterés.
- ▶ No es aconsejable comparar a los niños y niñas con aquellos que sí lo están.

Para que el acompañamiento sea más asertivo, se sugieren algunas estrategias que permitirán que los niños, niñas y familias experimenten los diferentes cambios de forma más tranquila:

- ▶ Anticipación.
- ▶ Hablar con la verdad.
- ▶ Transmitir confianza y seguridad desde una actitud de calma a las familias. Cuando las familias están serenas pueden transmitir esto a los niños y las niñas, dándoles seguridad frente a los cambios.
- ▶ Construir acuerdos acompañados de una explicación y argumento a los niños y las niñas. Con las familias pueden recoger las prioridades que tienen ellas con respecto al desarrollo y aprendizaje de sus niños/as.
- ▶ Implementar nuevas estrategias que se piensen en procesos que vivieron los niños y las niñas en casa, es decir, planear desde modelos basados en rutinas. Para esto, es importante establecer los nuevos horarios con los niños/as a través del calendario diario con las experiencias del día y las horas en que deben suceder.

Finalmente, para lograr el tránsito a educación se hace importante seguir los lineamientos dados por los aliados. Sin embargo, es transcendental que el talento humano de los Jardines Sociales junto con las gestoras comunitarias y las especialistas en el desarrollo puedan generar las estrategias sugeridas con anterioridad bajo el cumplimiento de los siguientes tiempos:

Tabla 4.

Acciones para el tránsito armónico.

ACCION/TIEMPOS	RESPONSABLES	EVIDENCIAS
Informe TEA Bogotá: Disposición cronograma.	Directoras de Grupo directoras de grupo	Informes de Transito Efectivo y armónico (TEA) finales revisados y subidos al Drive y sistema que disponga el aliado
Seguimiento y acompañamiento por Secretarías de educación de los municipios: aliados Cundinamarca	Coordinadoras	Actas de reuniones
Encuentro con familias. En los momentos en los que los niños/as vivan el transito	Coordinadoras	Actas de reuniones

4.2.4. Documentación y sistematización.

La documentación pedagógica no sólo consiste en la generación de un proceso de recopilación de evidencias sobre lo que sucede en los entornos de los niños, en donde se hace indispensable registrar lo que hacen, dicen y sienten. Sino que también responde a un encuentro consigo mismo, donde la Directora de grupo cuestiona su práctica pedagógica, reflexiona sobre ella y proyecta su práctica pedagógica transformaciones y nuevos saberes.

Toda la documentación responde a una planificación detallada de observación y escucha de la primera infancia, desde el reconocimiento de los lenguajes de los niños con relación a sus entornos y vivencias.

Posteriormente, y bajo procesos de innovación, los Jardines Sociales sistematizan sus experiencias con el propósito de contribuir de manera directa a la transformación de las mismas prácticas que se ordenan, en la medida que posibilitan acciones de análisis e interpretaciones conceptuales que aportan a la evidencia científica e innovación en educación inicial.

Para esto, los equipos de los Jardines Sociales soportaran sus acciones desde el documento técnico que tiene la Red con respecto a Documentar y bajo acciones mensuales así:

Tabla 5.

Acciones para el proceso de Documentación.

ACCIONES/TIEMPOS	RESPONSABLE	EVIDENCIAS
Registros fotográficos 25 de cada mes.	Directoras de Grupo	Drive de evidencias fotográficas
Estrategias de documentación de acuerdo con orientación técnica/proyecto pedagógico 25 de cada mes.	Equipo Jardín Social	Evidencias de acuerdo a estrategias seleccionadas e implementadas
Sistematización avances: abril, julio, octubre Sistematización final: 25 noviembre.	Coordinadora Jardín Social con acompañamiento Técnico	Documento experiencia jardín Social

Este proceso de documentación de las experiencias pedagógicas está orientado por el documento denominado Orientaciones Para La Documentación Y Sistematización De Experiencias, que pretende identificar, reconocer y sistematizar las mejores prácticas en atención, cuidado y promoción del desarrollo integral a la primera infancia a través de categorías, en las cuales se

reconocen las mejores experiencias que cumplan de manera sobresaliente con los criterios de evaluación establecidos en cada una.

Para lograr orientar el proceso de documentación de experiencias, se enmarca la acción desde la Línea estratégica de Movilización Social de la Ley 1804 de 2016 de Cero a Siempre., que busca transformar imaginarios frente a la atención de la niñez.

4.2.5 Seguimiento y Valoración al desarrollo:

Para garantizar los procesos de seguimiento y valoración al desarrollo, se materializarán las observaciones del desarrollo de niñas y niños en los formatos contemplados por la Red de Jardines Sociales, a través de acciones de valoración al desarrollo que se encuentran en el marco del proceso descrito a continuación, y que están sustentados en el documento **Madeja del Desarrollo**:

- ▶ **Seguimiento al desarrollo** a través de la implementación de la planeación y reflexión pedagógica, el registro en los observadores, y demás instrumentos dispuestos para este fin en la Red de Jardines Sociales. Esta observación y escucha del desarrollo infantil está acompañada por los actores que asisten a los niños, cuya información servirá como insumo para registrar en los informes periódicos a familias.
- ▶ **Informes a familias**, son mecanismos e instrumentos usados para registrar e informar los procesos de desarrollo de cada uno de los niños desde una mirada cualitativa, particular, real y heterogénea de las niñas y niños que cada maestra tiene a cargo. De manera bimensual las familias recibirán el informe de desarrollo a través del observador y los formatos de informes al desarrollo.
- ▶ **Aplicación de la Escala de Valoración al Desarrollo**, se constituye como una herramienta de valoración del desarrollo de los niños de primera infancia, se ha tomado como base la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a siempre”. Se realizarán dos (2) tomas de Escala de Valoración al Desarrollo, con el propósito de fortalecer las experiencias pedagógicas y hacer un acompañamiento a las Directoras de Grupo, familias, niños que se encuentren con alertas en el desarrollo.

Figura 10.

Acciones para el seguimiento y valoración al desarrollo.



Reflexiones planeación pedagógica

- Diario



Observadores

- Diarios
- Socialización a familias dos (2) veces al año de acuerdo a cronograma de convenio.



Informes a familias

- realización y entrega a familias dos veces al mes de acuerdo a cronograma de convenio.



Documentación pedagógica Mensual

Todo el proceso documental que sustenta el seguimiento y valoración al desarrollo infantil se sustenta en el documento técnico denominado Seguimiento y valoración al desarrollo infantil, el cual orienta al talento humano frente a las acciones de observación, escucha, registro, análisis e información del desarrollo de los niños con la participación de las familias y respetando las características de sus entornos.

4.2.6 Ambientes para expresarse, jugar, aprender y desarrollarse

Los cien lenguajes de los niños (fragmento)

El niño tiene
cien lenguas
cien manos

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien, siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse, de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos
que descubrir
cien mundos
que inventar
cien mundos
que soñar.
El niño tiene
cien lenguas
(y además cien, cien, y cien)
pero se le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.

Loris Malaguzzi

Los cien lenguajes de los niños; un camino hacia la exploración y la creatividad. Los niños tienen una diversidad de formas para comunicarse y relacionarse con el mundo que los rodea. Poseen un sinfín de lenguajes, tienen la capacidad de escuchar de cien formas diferentes, de sorprenderse y de amar. Poseen cien alegrías para cantar y comprender, y cien mundos por descubrir, inventar y soñar. Sin embargo, a menudo se les arrebató la mayoría de estos lenguajes. La escolarización y la cultura los separan de su cuerpo, limitando su expresión y restringiendo su

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

potencial. Pero ¿qué pasaría si se les permitiera explorar y desarrollar todos estos lenguajes? ¿Cómo sería su experiencia de aprendizaje si se valorara su singularidad y se les brindara el espacio necesario para expresarse?

En el marco de los "Ambientes para expresarse, jugar y desarrollarse", se reconocen a los niños como sujetos de derechos y se promueven acciones pedagógicas que fomentan su desarrollo. Siguiendo los principios establecidos en la política pública De Cero a Siempre, se entiende que el desarrollo infantil es un proceso complejo y único, que se desarrolla de manera diversa en cada niño y niña, influenciado por su entorno y las interacciones que experimentan.

Estos ambientes se fundamentan en una postura ética, estética y artística, que promueve la participación y la interdisciplinariedad. Se construyen considerando las particularidades, intereses y voces de los niños, en coherencia con su forma de aprender, crecer y explorar el mundo. Reconociendo la importancia de los contextos familiares, las tradiciones, la alimentación, el clima y los saberes populares de las comunidades en la construcción de estos espacios educativos.

Estos ambientes de aprendizaje no son estáticos, sino que están en constante movimiento. Son espacios vivos que se nutren de las voces de los niños y niñas, de las reflexiones docentes y de las experiencias significativas. En ellos, se integran expresiones artísticas que enriquecen la experiencia educativa y el desarrollo infantil.

Son mucho más que un espacio físico, son entorno un sensorial, funcional, con identidad propia y flexibilidad. Está diseñado de manera coherente y ofrece equilibrio entre los diferentes lenguajes y expresiones. En este ambiente, se promueven experiencias significativas, se valoran las voces y las memorias de quienes lo habitan, y se fomenta la interacción y la autonomía a través de los lenguajes expresivos propios de la infancia.

La creación de estos ambientes de aprendizaje se basa en la comprensión de que el entorno es un mensaje curricular y un modelo educativo. El diseño de espacios que permitan experimentar, compartir, relacionarse, interactuar y aprender es fundamental para el crecimiento y desarrollo

de los niños. Estos espacios les brindan la oportunidad de adquirir nuevas habilidades, descubrir el mundo, cometer errores y enfrentarse a la complejidad de la vida adulta.

Es necesario que los ambientes de aprendizaje sean participativos y promuevan la reflexión de los niños, niñas y todos los actores involucrados. Deben ofrecer una variedad de materiales y objetos para que los niños puedan elegir y explorar de acuerdo con sus intereses. Además, es esencial que se contemplen recursos estéticos que estimulen el desarrollo de experiencias enriquecidas por los lenguajes de expresión artística propios de la infancia.

En conclusión, los ambientes de aprendizaje deben ser espacios enriquecedores que permitan a los niños y niñas desarrollar y expresar sus cien lenguajes. Han de ser flexibles, participativos y respetar la diversidad de cada niño y niña. Al reconocer y valorar la singularidad de los niños, fomentan su exploración, creatividad y desarrollo. Solo así las maestras podrán caminar junto a ellos hacia un futuro lleno de posibilidades y aprendizajes significativos.

4.3. Componente Familia, Comunidad y Redes (FCR)

Los procesos de acompañamiento y seguimiento psicosocial a los niños, niñas y las familias contemplan acciones y estrategias para el fortalecimiento a partir de la lectura de realidades.

Acciones entorno a fortalecer habilidades parentales de cuidado y protección, trabajando de manera corresponsable entre familias y los Jardines Sociales, generando herramientas que propendan en el bienestar de las familias, la garantía, protección y promoción de los derechos de los niños y las niñas.

Se refiere un acompañamiento constante de manera directa a las familias de acuerdo al proceso de caracterización, lectura de realidades, solicitudes directas y /o remisiones requeridas, generando acciones de orientación, asesoría, identificación de indicadores de acuerdo las necesidades específicas identificadas durante la prestación del servicio, así mismo se refiere acompañamiento en medio familiar, visitas domiciliarias acorde a verificación de indicadores de riesgo en entorno familiar o vinculación al Jardín.

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

Respecto a los procesos de formación se indica encuentro de saberes con las familias abordando temas en relación a la garantía de derechos y habilidades parentales.

De igual manera se refiere un proceso bajo el modelo de Conscious Discipline, el cual permite reconocer estados cerebrales, bajo un enfoque multidisciplinario, brindando estrategias de autorregulación, habilidades emocionales comprendiendo un aprendizaje social y emocional, ayudando a generar habilidades efectivas de aprendizaje.

Dentro de las estrategias se relaciona “En la estrategia Alto ahí, primero yo y digo No”, que inicia su consolidación desde el programa de Gobernación Cundinamarca acogida por la a Red de Jardines Sociales en el año 2019, y articulada a la construcción de documentos relacionados con el desarrollo infantil, sexual y emocional de los niños desde acciones que se centran en las familias y entornos naturales.

Así pues, bajo acciones de cualificación y orientación, el componente de FCR pretende fortalecer las habilidades parentales y de cuidado corresponsable. Lo anterior, sucede desde modelos ecológicos, el modelo de Conscious Discipline y de prácticas centradas en la familia que permiten el empoderamiento de estas, la mejora en la calidad de vida familiar del y del niño/y niña, la garantía, protección y promoción de los derechos de los niños desde las vivencias reales en sus diferentes entornos.

Así pues, el componente FCR fija sus acciones desde la normatividad vigente, expuesta en este documento, como propósito de cuidado a la primera Infancia en ámbito familiar y social, basados en la Ruta Integral de Atenciones a la primera infancia e Infancia (Alcaldía Mayor de Bogotá. Mesa Intersectorial de Primera Infancia., 2016-2019), de la Presidencia de la República a través de la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia, en donde se generan las condiciones que deben promover el desarrollo pleno de los niños desde las articulaciones intersectoriales y las cualificaciones a los actores que hacen parte de la vida de los niños y las niñas.

Bajo la garantía de las atenciones, la Red de Jardines Sociales, asegura las posibilidades y condiciones para la autonomía, la libertad y el ejercicio de los derechos de todos los niños y las

niñas a través de un proceso de análisis situacional de derechos de la Pprimera infancia que alimenta la formulación de esta ruta, la cual consiste en identificar las situaciones de vulneración y generar caminos que garanticen la corresponsabilidad familiar y las realizaciones de derechos en el marco del desarrollo infantil desde la equidad.

Junto con la estrategia “Alto Ahí primero Yo y digo No”, se inicia la consolidación escritural e implementación de acciones que propenden por garantizar la protección, garantía de derechos y el desarrollo sexual y emocional de los niños desde acciones que se articulen a la planeación pedagógica y a las rutinas familiares que viven los niños.

A este proceso se suma el Entretejido del Desarrollo, que es un documento que orienta a las Directoras de Grupo y auxiliares pedagógicas frente al desarrollo infantil desde las áreas, con el fin de apoyar el proceso de planeación, seguimiento y valoración del desarrollo de los niños y niñas de los Jardines Sociales.

Si bien es cierto, este es un proceso que lidera el componente PAD, es conveniente enfatizar que el desarrollo infantil no puede ser fraccionado, y para ello, la participación del componente FCR garantiza todo lo relacionado con las emociones, los vínculos afectivos y el desarrollo sexual desde acciones que se expondrán más adelante.

La sustentación teórica del desarrollo sexual y emocional de los niños y niñas de primera infancia se basa desde las posturas de Barbara Roggof (1993) quien da a conocer conceptos que permiten entender cómo los niños y niñas adquieren nuevos aprendizajes, partiendo de la interpretación de la realidad que viven en sus entornos.

Por otro lado, desde la teoría socio cultural de Vygotsky y el modelo ecológico de Bronfenbrenner, se reconoce el aporte de las familias, las docentes, los pares, l

os entornos y su relación con la influencia cultural, en el desarrollo infantil de los niños, primicia que el equipo de FCR acoge para la implementación de sus acciones de acompañamiento, atención y orientación.

En últimas, el entretejido es acogido por el componente desde tres fuentes de conocimiento:

La actividad, donde el pensamiento cobra sentido desde la acción humana cuando los niños y adultos actúan.

La sociedad, ya que esta es inseparable al sujeto, basada en un sistema de relaciones que definen los papeles y funciones de quienes participan en la actividad.

La cultura, en esta, el ser humano participa de objetivos comunes y herramientas que permiten alcanzarlas y que se transmiten de unos a otros, de generación en generación, quedando implícito lo heredado, el medio donde se desenvuelve y la acción realizada.

El propósito de los profesionales apoyos psicosociales es el de crear una alianza entre profesional y familia, con el fin de que exista una mayor implicación por parte de los dos actores en los diferentes entornos de los niños/as. Esto es sustentado desde los principios de la andragogía (Eduardo, 2006):

- ▶ Necesidad de saber.
- ▶ Autoconcepto.
- ▶ Disposición hacia el aprendizaje.
- ▶ Orientación al aprendizaje.
- ▶ Motivación.

Bajo los principios andragógicos, se sustentan las proyecciones de las acciones de empoderamiento y acompañamiento familiar y de talento humano con el fin de plantear las actuaciones relacionadas a los temas de desarrollo armónico e integral de los niños y niñas y la

garantía de sus derechos y el ejercicio de sus deberes como cuidadores empoderados y corresponsables:

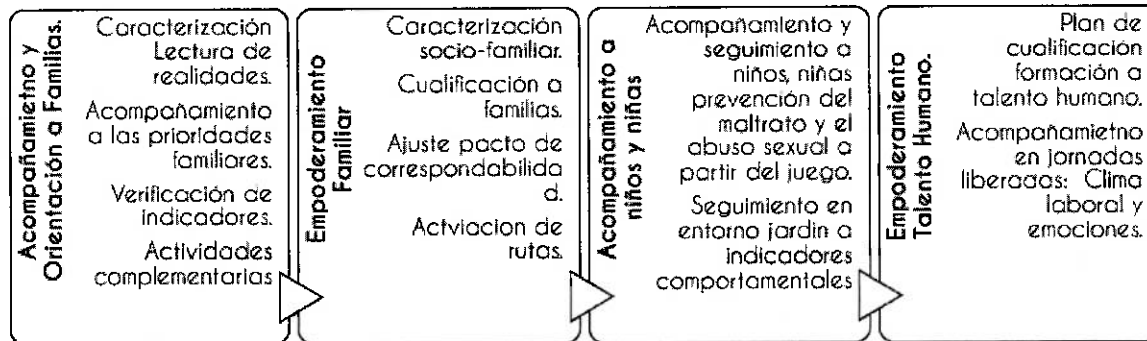


Ilustración 1. Acciones psicosociales.

3.1.1. Acompañamiento y asesoría a familias.

A partir de la lectura de realidades, se identifican los indicadores que requieren un acompañamiento, seguimiento u orientación se realiza una asesoría individual o grupal, con el fin de fortalecer las dinámicas de las familias según las situaciones particulares.

Fortalecimiento y empoderamiento familiar.

A partir de la Caracterización, lectura de realidades, se implementará un plan de formación. De igual manera, se escucharán y observarán a las familias en todo lo relacionado a la garantía de derechos, potencializando habilidades parentales de cuidado y corresponsabilidad.

2. RUTAS DE ATENCIÓN POR PRESUNTA VULNERACIÓN DE DERECHOS.

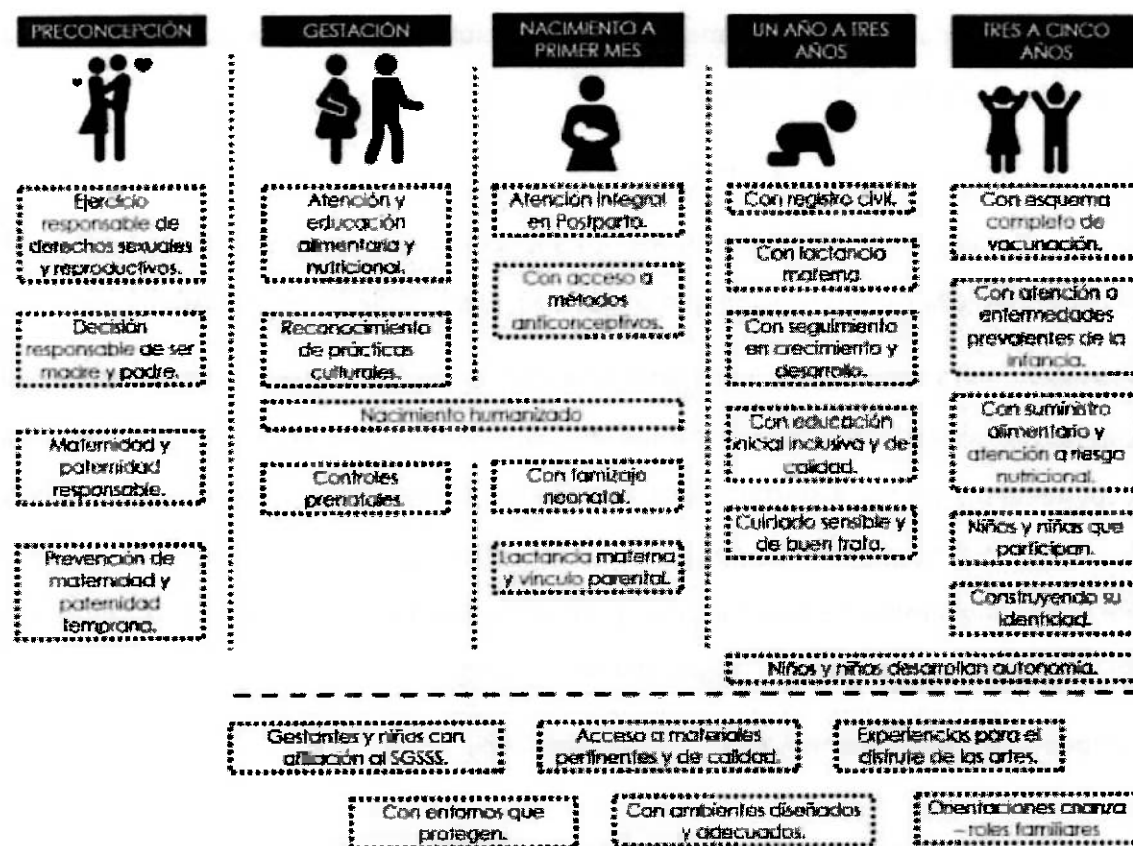


Ilustración 2. Ruta de atención integral a la Primera infancia.

Garantizar, proteger y respetar el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y las familias, de los Jardines Sociales, implementando acciones para la atención integral en caso de riesgo, amenaza o presunta vulneración de derechos en:

- Maltrato Infantil.
- Abuso Sexual.
- Violencia Intrafamiliar, inobservancia o negligencia .

Y otras acciones que afecten y/o ponen en riesgo el bienestar y la protección integral de los niños, niñas y familias. Lo anterior está inmerso en el documento de activación de rutas presentado por cada uno de los aliados, el cual se basa en la recopilación de artículos que están dentro de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia u otras disposiciones legales que buscan garantizar y promover los derechos de los niños y las

niñas, así como prevenir situaciones de amenaza o vulneración de derechos de acuerdo al proceso del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

Las anteriores acciones se generan a través de:

Encuentros con familias: para empoderarlas frente a la garantía de derechos de acuerdo con la lectura de realidades y la caracterización que se generen desde cada Jardín Social.

Articulación inter e intra institucional: para garantizar que la calidad de vida familiar mejore desde el fortalecimiento de sus habilidades y competencias, se busca que el equipo de FCR pueda optimizar los recursos de los departamentos misionales, los distritales y municipales, bajo las ofertas de servicios que estos generen, con el fin de crear estrategias de articulación que permitan que los planes de vida familiar se lleven a cabo, y por ende el desarrollo de los niños y niñas se dé de manera armónica y efectiva desde la garantía de derechos.

4.4. Componente Salud, Alimentación Y Nutrición (SAN)

La Red de Jardines Sociales, mediante el componente SAN, realiza acciones relacionadas con la promoción de prácticas de cuidado, orientadas a la prevención y manejo de enfermedades prevalentes en la infancia, así como considera el accionar que conlleve a la garantía de adecuadas condiciones higiénico-sanitarias en cada uno de los jardines sociales, en los cuales si bien, existen particularidades en términos de la infraestructura, los procesos y procedimientos documentados y transversales, apuntan a que cada sede sea segura. De igual manera, desde este componente se determinan las condiciones para dar cumplimiento con el adecuado aporte nutricional, su seguimiento y velar por el cumplimiento de condiciones de calidad en cada uno de los procesos contemplados desde la compra de alimentos hasta el consumo de los mismos.

Así las cosas, el componente genera su línea técnica para talento humano, familias y cuidadores, niños y niñas en cuatro ejes, a saber:

- Educación Alimentaria, Nutricional y Promoción de Prácticas de Cuidado
- Vigilancia Nutricional
- Procesos de Cualificación con talento humano, familias, niños y niñas.

- Adecuado Aporte Nutricional- Alimentación Inocua

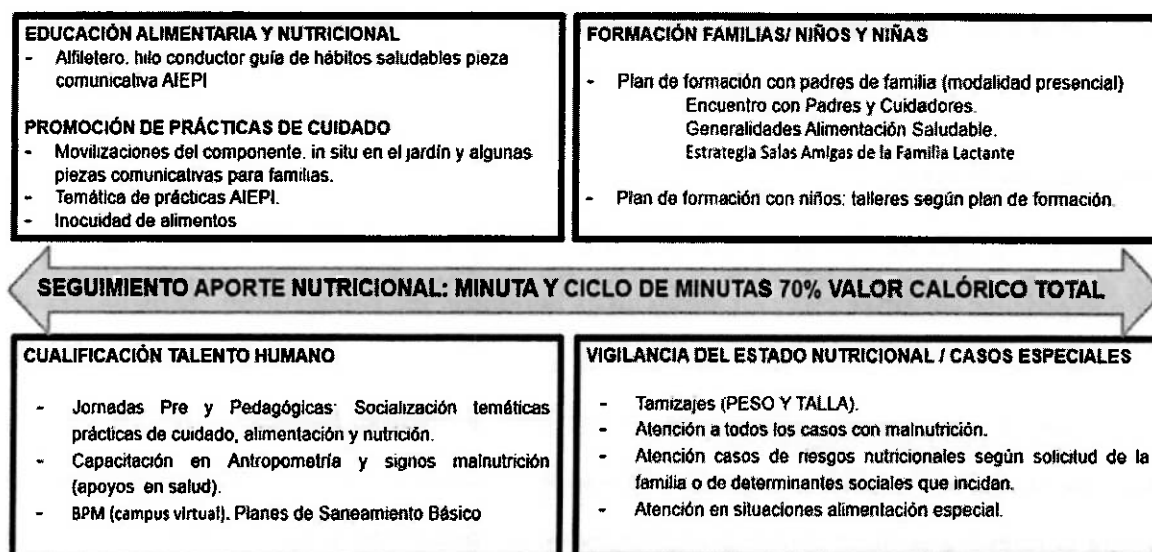


Ilustración 3. Acciones desde el componente de SAN

3.2.1. Educación Alimentaria, Nutricional y Promoción de Prácticas de Cuidado:

Si bien los procesos de educación alimentaria y nutricional, están presentes en diferentes acciones puestas por el componente SAN, pensar en una estrategia que trascienda los escenarios presenciales, sigue siendo necesaria, de hecho, en la Red de Jardines Sociales siempre ha estado presente, pero retomó su fuerza en la emergencia sanitaria, en donde la transformación del cómo llegar a las familias, con información cualificada y de fácil comprensión, llevó a plasmar esos mensajes claves de una sesión presencial, en una guía alimentaria que orienta y empodera a las familias, para liderar los procesos de alimentación saludable en casa.

Es así como, hoy por hoy, la evidencia de divulgación a las familias en torno a alimentación saludable y por ende como continuidad de educación alimentaria en escenarios no presenciales, está dentro de la revista Alfiletero. Ahora bien, las prácticas de cuidado también han tenido su transformación en la historia de la Red, siempre han sido una bandera dentro del componente y con reconocimiento por parte de las familias, pero su fuerza desde lo técnico se ha venido enriqueciendo a partir de la revisión de información actualizada, con sustento científico respecto a publicaciones indexadas en temáticas en salud, a herramientas como la estrategia AIEPI en el

contexto comunitario, y a definir que el rol que idóneamente realiza el contenido y diseño sea el equipo de nutricionistas de la Red, el cual en términos numéricos, ha venido creciendo en la Red.

3.2.2. Vigilancia nutricional.

En el histórico de la Red de Jardines, el proceso de vigilancia nutricional, siempre ha estado presente en el proceso de atención con niños y niñas beneficiarios. No obstante, de acuerdo con los modelos de atención en salud que han surgido a nivel país y que con seguridad seguirán surgiendo, los ajustes necesarios, deben suceder también dentro del modelo de la Red. Ahora, recordando que la vigilancia nutricional en un proceso sistemático y ordenado, para la recolección de datos que conlleve a análisis e interpretaciones en búsqueda del mejoramiento del estado nutricional y en general de la situación alimentaria, los tamizajes de mediciones antropométricas como talla y peso, continúa siendo un punto de partida no solo la vigilancia nutricional, sino también para la detección de alteraciones en crecimiento y desarrollo, desde nuestro ámbito.

Por supuesto las particularidades, de cada aliado, plantean el reto de responder a sus necesidades específicas, razón por la cual para algunos jardines de la Red, se considera la inclusión de otras mediciones antropométricas en el tamizaje, tales como perímetro braquial y perímetro cefálico, así mismo conlleva el registro en instrumentos de recolección complementarios a los documentados por la Red en el sistema de gestión de calidad.

En lo que concierne al proceso, considera cada uno de los pasos entre la capacitación de los apoyos en salud y nutrición en antropometría y signos de malnutrición, hasta la medición de los indicadores del sistema de gestión de calidad del componente. Este proceso, también considerando la estandarización del proceso de seguimiento nutricional, documentado y transversal para toda la sección de Educación Inicial. A continuación, se presenta la ruta de vigilancia nutricional de la Red de Jardines Sociales:

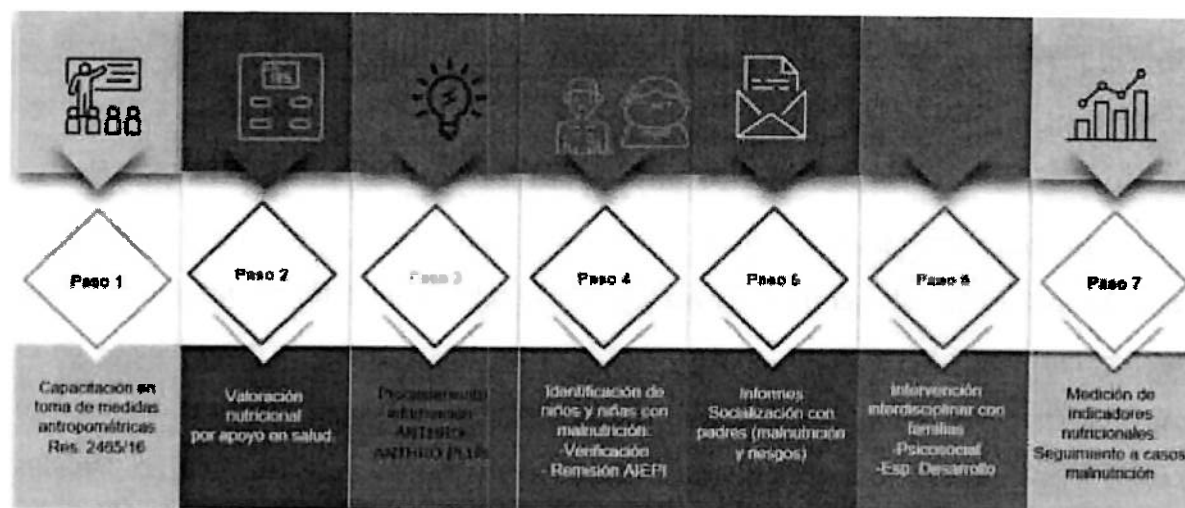


Ilustración 4. Vigilancia nutricional, Red de Jardines Sociales.

Posterior a la verificación de equipos antropométricos calibrados y funcionales, y a la capacitación de los apoyos en salud y nutrición, en torno a técnica adecuada a la luz de la Resolución 2465/16 del Ministerio de Salud y Protección Social, inicia el proceso de valoración nutricional de todos los niños y niñas beneficiarios atendidos en el jardín social, entendiendo que existen equipos antropométricos y técnicas distintas para los niños y niñas menores de dos años, como para los niños y niñas mayores de dos años. En este sentido, como Red de Jardines, dentro de los protocolos de atención, se cuenta con el Protocolo de Valoración De Medidas Antropométricas: Peso Y Talla, en el cual se registran los pasos tal como lo reza la Resolución de Min Salud y adicionalmente, se presentan otras consideraciones para una valoración segura y con calidad del dato.

Dentro del proceso de valoración nutricional, la nutricionista del jardín social realizará acompañamiento a cada apoyo en salud y nutrición, con el fin de realizar la validación de medidas antropométricas, cuyo propósito es verificar en campo, la implementación de técnica y registro adecuado de los datos, así como fortalecer técnicamente el proceso realizado. Posterior al ejercicio de valoración, cada apoyo en salud y nutrición con su coordinadora de jardín social, debe

velar por la calidad de la base de datos a enviar, razón por la cual deben ser el primer filtro de la información.

Finalizado ese proceso, se envía la base de datos a la nutricionista del jardín, quien mediante su revisión implementa el segundo filtro de calidad del dato, retroalimentando al jardín la pertinencia de ajustes. En este sentido una vez lograda, la calidad del dato, son las nutricionistas de la Red de Jardines quienes realizan el procesamiento de los informes nutricionales en el programa de la Organización Mundial de la Salud ANTHRO (para niños y niñas menores de cinco años) Y ANTHRO PLUS (para mayores de cinco años), con el cual se detectan “flag” o medidas fuera de rango que requieren rectificación de variables de la valoración nutricional, así como se obtienen puntajes z score, que por indicador nutricional, permitirán la clasificación nutricional, razón por la cual una vez se detecten puntajes equiparables con diagnósticos de malnutrición, se procede a realizar la confirmación de estos casos, solicitando al apoyo en salud y nutrición la verificación de sus mediciones antropométricas.

Posterior a la confirmación o descarte de casos, surge producción del informe nutricional general de jardín y de cada niño según indicadores de la Resolución. Así las cosas y teniendo en cuenta, las “Rutas Integrales de Atención en Salud (RIAS)”, y específicamente a la “Ruta de Atención Integral a la Desnutrición Aguda en niñas y niños menores de Cinco Años”, de manera inmediata al envío del informe, el apoyo en salud y nutrición realiza el proceso de remisión a su aseguradora en salud, mediante la Ficha Médica AIEPI, entregada al padre de familia y constancia de recibido, para que inicie gestión de citas si el diagnóstico nutricional es compatible con Obesidad o Desnutrición Aguda Moderada, y para buscar cita prioritaria o servicio de urgencias cuando el diagnóstico es compatible con Desnutrición Aguda Severa.

En este punto, la canalización de casos de malnutrición con el ente territorial, debe ocurrir en simultáneo, con el propósito de abordaje integral y en ese mismo sentido debe iniciar el abordaje del equipo interdisciplinar del jardín con la familia de niño o niña con malnutrición. Posteriormente, las sesiones grupales de socialización del estado nutricional con familias y cuidadores, son un escenario que en la Red de Jardines, también permiten a las familias

empoderarse acerca de los cuidados que en salud y nutrición deben implementarse para el mantenimiento o mejoramiento del estado nutricional de niños y niñas.

Es importante mencionar, que la vigilancia nutricional, es un proceso continuo, ya que si bien dentro de los estudios en salud, los tamizajes, y para éste caso los tamizajes de talla y peso son de tipo transversal (Hernandez, 2017), muestran “una foto del momento”. Para la Red de Jardines, resulta importante detectar y abordar los casos con oportunidad, razón por la cual, si bien cada convenio contempla momentos de tomas masivas, manera quincenal y mensual se realiza el ejercicio de valoración a los niños nuevos, para identificar si existe una condición de malnutrición a tiempo y no hasta la siguiente toma masiva.

Finalmente, mediante los indicadores de cumplimiento en el estado nutricional y efectividad en la valoración, surgen los análisis generales y particulares en escala jardín, convenio y Red. En ese sentido, en la gráfica que se relaciona a continuación, la tendencia por tipo de malnutrición, en el cuatrienio 2019-2022 refleja que actualmente, las proporciones por tipo de malnutrición están retornando a los valores observados antes de la emergencia sanitaria, es decir a tener un peso importante de los casos de desnutrición aguda en el total de casos de malnutrición, comparado con el que representan los casos de obesidad.

Así mismo, resulta interesante observar el efecto de los confinamientos (restricción de movilidad), en el estado nutricional de niños y niñas, en donde la proporción de niños y niñas con obesidad incrementó de manera importante, en 2019 se estimó en 43,8% y para 2020 fue de 71,3%, cifras que en su momento llevaron al equipo interdisciplinar a que mediante las orientaciones de educación en casa, se visibilizara la importancia de la actividad física, mediante el juego o movimiento, para evitar el desacondicionamiento y a su vez contener la malnutrición por exceso.

Así mismo, al revisar la tendencia de desnutrición aguda entre 2019 y 2020 disminuyó, pasando en 2019 de representar un peso del 56,% del total de casos de malnutrición, al 2020 con un 28,7%, evidenciando nuevamente el efecto de la falta de movilidad, de la ausencia del movimiento de las actividades cotidianas, y que por ende no pueden llevar a generar asociaciones positivas entre falta de actividad física y mejoría de la desnutrición, sino a explicar que bajo mismos patrones de alimentación y un gasto calórico casi que en reposo, no puede existir otro resultado, que un incremento de peso.

Finalmente, así como en el análisis, no solo es importante revisar de ese total de casos de malnutrición, cuál es la carga de cada una de ellas, también resulta importante, identificar dentro de la Red, si continúan dándose las diferencias entre el Distrito Capital y Cundinamarca, esto, porque en otros espacios de análisis, que ya se venían evidenciando antes de la emergencia sanitaria, los casos de desnutrición aguda en los jardines sociales de Bogotá, representaban aproximadamente el 60% de los casos de la Red. Es por ello que hoy, después de modalidades de atención como educación en casa, alternancia, regreso progresivo y voluntario, estando en la presencialidad observamos que para 2022, la malnutrición por exceso continúa planteando retos para que desde la práctica pedagógica, las experiencias consideren de manera permanente el movimiento, el juego, una mayor apuesta por actividades al aire libre, dentro de las cuales,

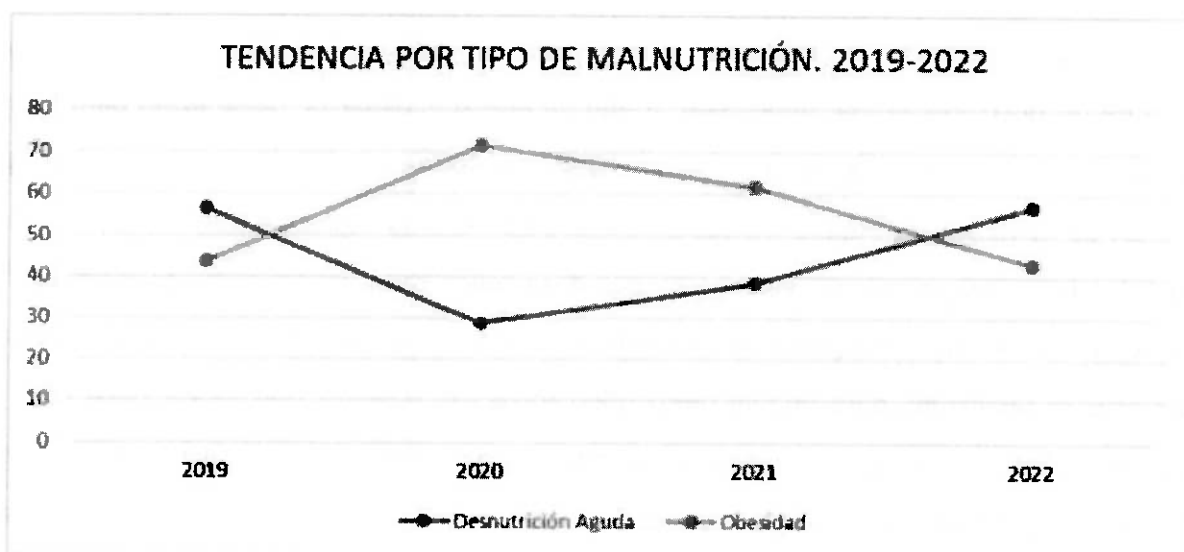


Ilustración 5. Análisis de la tendencia entre 2019 a 2022.

resultan importantes las gestiones de articulación intersectorial que existan en el territorio para la promoción de la actividad física.

Tabla 6. Tendencia de malnutrición - año 2022.

JARDINES SOCIALES	DESNUTRICIÓN AGUDA		OBESIDAD		NIÑOS Y NIÑAS VALORADOS 2022.
	CASOS	PREVALENCIA	CASOS	PREVALENCIA	
Bogotá	17	0,6	10	0,3	3029
Cundinamarca	28	0,7	23	0,6	3972
TOTAL	45	0,6	33	0,5	7001

Por otra parte, tanto con la gráfica de tendencia del cuatrienio, como con la tabla anterior, cada caso de desnutrición aguda, debe retar al equipo interdisciplinar de cada jardín para lograr su recuperación nutricional, desde nuestro que hacer con acciones específicas como acompañar sus rutinas de alimentación, implementar de manera estrecha la vigilancia nutricional, verificar su adherencia a programas de valoración del desarrollo, canalizando a su aseguradora para implementar las rutas integrales de atención en salud, generando los procesos de articulación con el ente territorial, para que se desarrollen todas las acciones que desde salud pública se tengan contempladas, y por su puesto, no siendo menos importante, empoderando a las familias para que hagan parte activa de la recuperación nutricional de los niños y niñas, a través de los encuentros presenciales individualizados, pero también a través de los encuentros que se plantean desde el plan de cualificación.

3. PROCESOS DE CUALIFICACIÓN CON TALENTO HUMANO FAMILIAS Y CUIDADORES.

La proyección de temas contemplados en el plan de cualificación, brinda herramientas que empoderan al talento humano, a las familias y cuidadores, en torno a prácticas de cuidado con énfasis en alimentación saludable, por ello, se busca que a través de encuentros presenciales, todos los actores de la Red, pueden compartir sus saberes y prácticas en torno a estas temáticas y finalmente enriquecer el conocimiento en lo que se refiere a la alimentación y su relación con la malnutrición e inclusive con la salud oral, la importancia de la vacunación, las enfermedades prevalentes en la infancia, la adherencia a valoración integral del desarrollo (antes conocida como programa de crecimiento y desarrollo), el rol de la alimentación en patologías de base o condiciones transitorias por eventos agudos característicos de primera infancia, el protagonismo de la lactancia materna exclusiva en la alimentación de niños y niñas menores de seis meses de edad, así como la importancia de proteger y promover esta práctica hasta los dos años y más.

Otros escenarios, que resultan propicios para la cualificación del talento humano y en donde hace posicionamiento el componente SAN, son las jornadas pre y pedagógicas, en donde se busca que los equipos de los jardines sociales, cuenten con herramientas que fortalezcan su rol, su quehacer en la prestación del servicio con niños y niñas; y finalmente los espacios de inducción específica

para el talento humano nuevo, como los espacios de fortalecimiento técnico en la línea SAN ponen en escena la estrecha relación entre cada rol del equipo y su accionar en función del componente.

En términos de cualificación, también es importante mencionar, que para el componente SAN no solo los espacios presenciales son una estrategia de formación, sino que también lo son, los encuentros sincrónicos y el uso de herramientas como Sities- GSUIT, y la plataforma del campus virtual, estrategia propia de la Caja, esto entendiendo, los retos que en su momento se plantearon en momentos de pandemia, que nos hicieron repensarnos e innovar estrategias para la información, educación y comunicación.

3.3.1. Adecuado Aporte Nutricional- Alimentación Inocua.

Con respecto al adecuado aporte nutricional, la Red de Jardines Sociales, mediante el área de apoyo, Alimentos y Bebidas de Colsubsidio, diseña minutas y ciclos de minutas por grupos etareos, con menús de tres tiempos de comida, que suministra a niños y niñas beneficiarios el 70% del valor calórico total. Estas minutas son sujeto de revisión, específicamente por aliados como jardines Bogotá, aunque para todos son socializadas en escenarios como los comités técnicos, en los que también emiten el visto bueno.

3.3.2. Seguridad alimentaria, La huerta.

Dentro de las acciones transversales al componente de salud, alimentación y nutrición se incluye una actividad complementaria denominada la huerta, que hace parte de las acciones de gestión ambiental. Esta actividad complementaria se convierte en una estrategia socio-ambiental que aporta a la mejora armónica de la calidad de vida de los niños y familias, garantizando el reconocimiento de los alimentos, el buen uso de los recursos naturales, la producción complementaria y la educación alimentaria al talento humano, los niños, niñas y familias. A través de la actividad completaría La Huerta se fortalecerán los procesos de cuidado y protección del ambiente a través de:

- Implementación de acciones de sensibilización de impacto ambiental a través de la construcción de una propuesta estratégica que se enmarca en la Huerta.
- Estrategias pedagógicas de uso eficiente de los residuos a través de huertas u otras estrategias que movilicen a las familias entorno a la protección ambiental por parte de los Jardines Sociales.
- Acciones de cuidado, protección del ambiente en el marco de las directrices del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y las secretarías de salud y ambiente de los Municipios.

4. ACCIONES COMPLEMENTARIAS.

Desde una atención pensada en la transdisciplinariedad, los componentes de atención realizarán acciones con las familias, los niños y las niñas bajo XX estrategias que tienen como objetivo el cuidado calificado, el seguimiento y valoración al desarrollo y la protección y garantía de derechos desde ejercicios de empoderamiento familiar a través de algunas acciones fundamentales que pueden incrementar los procesos de planificación, acompañamiento, seguimiento y cierre de procesos desde todos los componentes para potenciar el desarrollo de niños y niñas y generar procesos de empoderamiento familiar:

3.4.1. Familias Tejedoras.

Esta atención hace referencia a las acciones planificadas y desarrolladas por los profesionales psicosociales, nutricionales y especialistas en el desarrollo, bajo estrategias de reencuentro con familias, niños y niñas. Se constituye en un espacio de encuentro mixto (presencial, sincrónico o asincrónico), en donde se centran las acciones en la familia y los entornos naturales. Bajo estas peculiaridades en la atención a familias el profesional de referencia debe tener presente:

- La lectura de realidades familiares bajo el reconocimiento de sus historias de vida.
- La observación y diálogo con las familias frente a la disposición de tiempo y espacio para participar en los tipos de encuentro con familias.

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

- La identificación de los roles que desempeñan los miembros del hogar.
- La interpretación de las dinámicas familiares desde la aplicación de los formatos que se requieren para la atención.

Para la atención de las familias, bajo la estrategia Familias Tejedoras, se contempla la atención bajo tres formas que podrán vivir las familias con el propósito de acompañar el desarrollo, aprendizaje y garantía de derechos de sus niños y niñas en el entorno hogar:

- Encuentros Sincrónicos y asincrónicos: Sucederán dos (2) encuentros al año con las familias y cuidadores de los jardines sociales, bajo el uso de las tecnologías incorporadas con las que las familias cuenten. Esto transcurrirá desde acciones de planeación de temas contemplados en la lectura de realidades del año anterior, el cual sustenta el plan de formación del año en curso.
- Encuentros Familiares presenciales: Ocurrirán dos (2) encuentros físicos al año, cumpliendo con el aforo del lugar seleccionado y bajo los criterios que se encuentran en las maquetas y protocolos de bioseguridad.

4.5. Acciones Complementarias.

Desde una atención pensada en la transdisciplinariedad, los componentes de atención realizarán acciones con las familias, los niños y las niñas bajo XX estrategias que tienen como objetivo el cuidado calificado, el seguimiento y valoración al desarrollo y la protección y garantía de derechos desde ejercicios de empoderamiento familiar a través de algunas acciones fundamentales que pueden incrementar los procesos de planificación, acompañamiento, seguimiento y cierre de procesos desde todos los componentes para potenciar el desarrollo de niños y niñas y generar procesos de empoderamiento familiar:

4.5.1. Familias Tejedoras.

Esta atención hace referencia a las acciones planificadas y desarrolladas por los profesionales psicosociales, nutricionales y especialistas en el desarrollo, bajo estrategias de reencuentro con familias, niños y niñas. Se constituye en un espacio de encuentro mixto (presencial, sincrónico o asincrónico), en donde se centran las acciones en la familia y los entornos naturales. Bajo estas peculiaridades en la atención a familias el profesional de referencia debe tener presente:

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

- ▶ La lectura de realidades familiares bajo el reconocimiento de sus historias de vida.
- ▶ La observación y diálogo con las familias frente a la disposición de tiempo y espacio para participar en los tipos de encuentro con familias.
- ▶ La identificación de los roles que desempeñan los miembros del hogar.
- ▶ La interpretación de las dinámicas familiares desde la aplicación de los formatos que se requieren para la atención.

Para la atención de las familias, bajo la estrategia *Familias Tejedoras*, se contempla la atención bajo tres formas que podrán vivir las familias con el propósito de acompañar el desarrollo, aprendizaje y garantía de derechos de sus niños y niñas en el entorno hogar:

- ▶ Encuentros Sincrónicos y asincrónicos: Sucederán dos (2) encuentros al año con las familias y cuidadores de los jardines sociales, bajo el uso de las tecnologías incorporadas con las que las familias cuenten. Esto transcurrirá desde acciones de planeación de temas contemplados en la lectura de realidades del año anterior, el cual sustenta el plan de formación del año en curso.
- ▶ Encuentros Familiares presenciales: Ocurrirán dos (2) encuentros físicos al año, cumpliendo con el aforo del lugar seleccionado y bajo los criterios que se encuentran en las maquetas y protocolos de bioseguridad.

4.5.2. Encuentros con Familias.

Son acciones de acompañamiento y seguimiento en el entorno hogar o en la presencialidad del Jardín Social, en donde los profesionales del Jardín Social generan encuentros individuales de acuerdo a las prioridades y situaciones particulares de los niños y las niñas. Los encuentros pueden desplegarse en visitas al hogar o bajo la programación de encuentros de socialización en el entorno jardín con la familia. Estos encuentros individuales se hacen necesarios cuando se requiere un acompañamiento específico bajo planes de atención individuales, orientación y acceso a redes de apoyo que requiere la familia, verificación de condiciones de los entornos familiares o procesos de seguimiento y activación de rutas.

4.5.3. El Alfiletero, Ideas de cuidado en el Hogar.

Es un documento orientador sobre estrategias y acciones para acompañar el desarrollo, aprendizaje y cuidado integral de los niños en los entornos naturales, desde acciones articuladas entre los componentes de atención (Familia-comunidad-redes, Salud-Alimentación-Nutrición y Pedagogía-Ambientes-Desarrollo).

4.5.4. Orientaciones Pedagógicas Individuales (OPI).

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

Con relación al enfoque diferencial y la diversidad, desde la Red se documentan las Orientaciones Pedagógicas Individuales y ajustes pedagógicos. Estos son planes personalizados de apoyo para los niños con discapacidad, trastornos o alteraciones en el desarrollo. Se envían a las familias de manera individual, debido a las particularidades de tiempo y ritmo de desarrollo de los niños de esta población. Son organizadas de manera previa por las Directoras de Grupo, coordinadoras y especialista en el desarrollo para que apoyen los procesos en casa cuando no se tienen procesos terapéuticos con la EPS.

4.5.5. Ajustes razonables a las planeaciones.

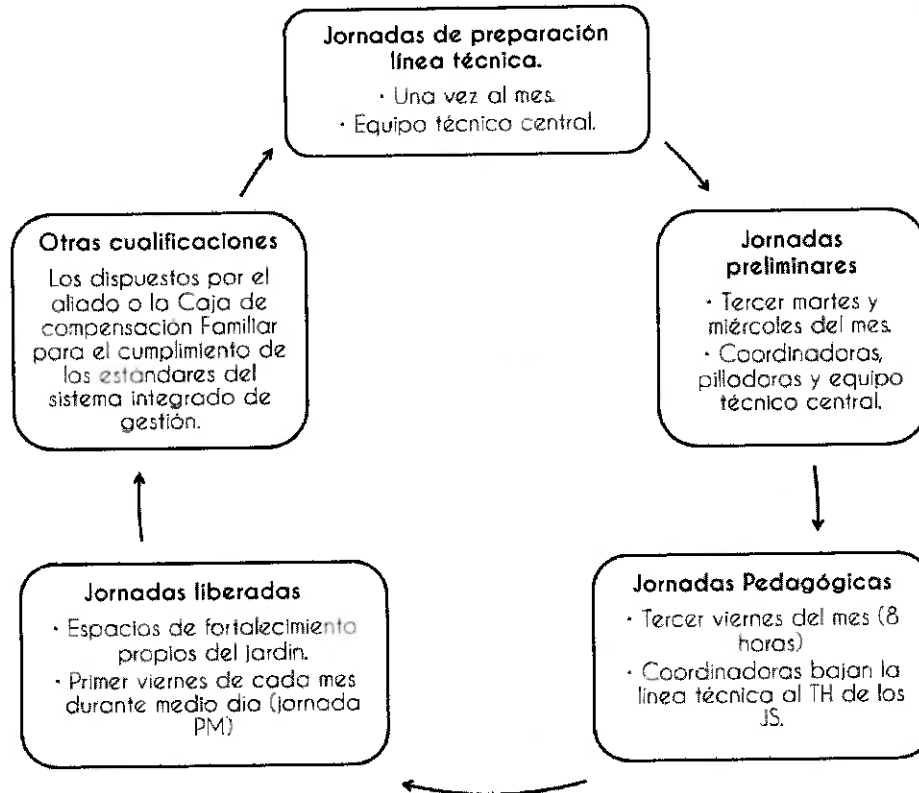
Se comprenden como las modificaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga adicional o indebida, por esto se precisa que dichos ajustes se encuentran en las mismas orientaciones pedagógicas que se hacen llegar a las Directoras de Grupo. La maestra puede ver un abanico de experiencias que se acomodan a los ritmos, tiempos y necesidades particulares de los niños con alteraciones, discapacidad o trastornos, por ende, no tendrían que realizar otra actividad específica para la niña o niño que requiera de este apoyo.

4.5.6. Acompañamiento al talento humano.

La cualificación al talento humano es un proceso estructurado en el que los profesionales actualizan y amplían sus conocimientos, movilizan y resignifican los imaginarios, concepciones y saberes. Este proceso de cualificación está en el marco del diálogo de saberes que pretende fortalecer las potencialidades, las prácticas cotidianas, la reflexión y la transformación de acciones estandarizadas y tradicionales de modelos de atención a primera infancia. La organización de los temas de cualificación a talento humano obedece a una lectura de necesidades que se plasma en el plan de formación anual y que tiene su desarrollo en las jornadas pedagógicas que suceden un viernes al mes durante ocho (8) horas bajo la organización previa de una agenda que formalizan los profesionales centrales. Para la comprensión de este proceso de cualificación se presenta el siguiente esquema que permite la organización de las acciones ya expuestas:

Figura 11.

Acciones para el acompañamiento al Talento humano.



4.5.7. Costureando al derecho y al revés, Movilizaciones sociales por los derechos.

Consiste en una serie de mecanismos que generan reconocimiento y transformación frente a los imaginarios, las representaciones y las historias territoriales en el marco de los derechos, la participación y la ciudadanía de la primera infancia. Las acciones de movilización social visibilizarían la participación de los niños, niñas y las familias de primera infancia, como un mecanismo de expresión que no está condicionado a las celebraciones, eventos y procesos puntuales que se enmarcan en trivialidades. Para ello, el talento humano de los Jardines Sociales basará sus acciones en el Alfiletero (cronograma de movilización social), con el fin de planificar las acciones de empoderamiento y sensibilización frente a los derechos de la primera infancia y la familia. Este proceso puede soportarse en el documento técnico que lleva el mismo nombre.

4.5.8. Programa Radial La Mochila de Colores.

Programa dirigido a niños, niñas, familias y comunidades de los municipios y ciudades, que plantea experiencias radiales a partir de la música, la literatura, el viaje a distintos universos

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

sonoros. Cada semana los radioescuchas se encontrarán con diferentes culturas, saberes e historias en torno a la imaginación y las realidades territoriales del país. Es un espacio de recuperación de saberes y maneras diversas de aprender juntos.

La implementación de acciones pedagógicas se basa en el reconocimiento de la diversidad, el respeto por las situaciones y particularidades de las familias y por el consentimiento que den las mismas frente al tipo de modalidad que requieren sus niños; de igual manera la implementación de diversas herramientas tecnológicas que se acuerden con las familias en el marco del Proyecto Pedagógico.

4.6. Componente Administrativo De Gestión.

Teniendo como propósito el establecimiento de un marco de referencia de la Red de Jardines Sociales para el cumplimiento normativo, y de acuerdo a lo dispuesto en la Ley General de Archivos, la Ley 1712 de 2014, "por medio de la cual se crea la Ley de Transparencia y del Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional y se dictan otras disposiciones " y el Decreto 1080 de 2015, "por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Cultura", y demás normas del ordenamiento jurídico que la fundamentan y teniendo como base la metodología descrita en el documento de organización archivística que tiene como fin satisfacer las necesidades de información de todos los beneficiarios, como instrumento técnico de Gestión Documental, para desarrollar estrategias e implementar servicios y productos documentales, adoptar procedimientos, lineamientos, políticas de operación, programas y actividades específicas en la materia.

Se sugiere para la organización de la información:

- Documentos de archivos físicos y electrónicos.
- Archivos institucionales.
- Sistemas de información corporativos.
- Sistemas de trabajo colaborativo.
- Sistemas de administración de documentos.
- Sistemas de mensajería electrónica.
- Portales web.
- Sistema de Bases de Datos.
- Discos duros.
- Servidores.
- Discos o medios portales.
- Cintas o medios de video y audio (análogo o digital).

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

- Backups o contingencia.
- Sistemas de almacenamiento en la nube (Sharepoint).

Por otro lado, es indispensable responder a las directrices legales desde la gestión documental frente a la organización de las historias sociales de los beneficiarios con respecto a la organización, ordenación, descripción y consolidación de los documentos recepcionados por parte del talento humano de los jardines Sociales. Para ello, desde la garantía de la transferencia y para incorporación, la completitud y actualización de expedientes, se debe garantizar que todas las acciones realizadas con los beneficiarios reposen en un solo archivo, bajo una estructura documental que se conserve en una sola carpeta.

Finalmente, todas las actuaciones físicas y magnéticas se sustentan bajo el diligenciamiento de los formatos aprobados por el Sistema de Gestión de dando cumplimiento a las normativas vigentes al interior de la Caja, para ello se sugiere ver mapa de procesos de formatos e instrumentos para la Red de Jardines Sociales.

4. BIBLIOGRAFÍA

- A.L Aparicio. (2020). Enfoque de derechos, también en la primera infancia. *Educación Social* 74, 6-10.
- ACNUR. (2005). Enfoque diferencial étnico de la oficina del ACNUR En Colombia estrategia de transversalización y protección de la diversidad Población Indígena Y Afro Colombiana. Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Mesa Intersectorial de Primera Infancia. (2016-2019). *Ruta Integral de Atención a la Primera Infancia de Bogotá-RIAPI-*. Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación de Bogotá. (2001). Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial. Bogotá , Colombia.
- Aranda, R. E. (2008.). Atención Temprana en Educación Infantil. En R. E. Aranda, *Atención Temprana en Educación Infantil*. (págs. 21-28). España: Wolters Kluwer.
- Bernal, P. (2021). Ritos y rutinas. *Pedagogía Infancias*, 12-20.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos naturales y Diseñados. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Buseta, M. J. (2011). Manual de Atención Temprana. España: Editorial Síntesis.
- central, E. (17 de Marzo de 2022). *Drive equipo central*. Obtenido de Drive equipo central: <https://drive.google.com/file/d/1sHYiHECNp6gvirUgdwjZpToSkFYeyTWz/view?usp=sharing>

Congreso de Colombia. (02. de Agosto de 2016). Ley 1804 de 2016. LA POLÍTICA DE ESTADO PARA ELDESARROLLO INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA DE CERO A SIEMPRE. Bogotá, Colombia.

Congreso de la Republica de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Código de Infancia y Adolescencia.

Congreso de la Republica de Colombia. (2016). *Ley 1804*. Bogotá.

Cuevas, P. G., & Veerman, E. R. (2012). Orígenes y Evolución de la Atención Temprana. UnaPerspectiva Histórica de la Génesis de la Atención Tempranaen Nuestro País. Agentes Contextos y Procesos. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación.*, 107-122.

Cuevas, P. G., & Veerman, E. R. (2012.). Orígenes y Evolución de la Atención Temprana. *Revista Psicología Educativa.*, 107-122.

Dávila, P. V. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.

Díaz Sánchez, C. (2018). *Guía Básica de Atención Temprana y Transformción. Cuadernos de Buenas Prácticas*. Madrid.: MutuaMadrileña.

Down, F. E. (1997). Historia de la Atención Temprana. *Federación Española de Síndrome de Down.*, 1-9.

Eduardo, F. H. (2006). Andragogía. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, 69-71.

Escorcía , C. T. (2019). Fundamentos que Sustentan las Prácticas centradas en la Familia. En *Practicas Centradas en la familia y Entornos Naturales* (págs. 29-39). Madrid.

Escorcía, C. T., & García., L. R. (2019). Practicas de Atención Temprana Centradas en la Familia y los Entornos Naturales. En C. T. Escorcía, & L. R. García., *Practicas de Atención Temprana Centradas en la Familia y los Entornos Naturales*. (págs. 17-44). Madrid.: Universdiad Nacional de Educación a Distancia.

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

- Escorcia, C., & Lidia, R. (2019). *Prácticas Centradas en la Familia y Entornos Naturales*. Madrid.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). *Práctica Centrada en la Familia. Nasen Helping Everyone Achieve.*, 136-146.
- Garcia, O. F. (2017). Los Círculos Infantiles en Cuba: Una Obra de la Revolución. *LaPlague Em Revista.*, 117-126.
- Gartner, A., & Kerzner., D. (2002). EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS ESTADOS UNIDOS. *Revista de Educación.*, 117-121.
- Giné, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., & Balcells., A. (2008). *Trabajar con las familias en atención temprana*. España.
- Gobierno de Colombia. (2018). Política Nacional de Infancia y Adolescencia. Colombia.
- Gobierno de Colombia. (2011-2025). *POLÍTICA PÚBLICA POR LA GARANTÍA DE LOS DERECHOS, EL RECONOCIMIENTO A LA DIVERSIDAD Y LA DEMOCRACIA EN LAS FAMILIAS*.
- Gobierno Nacional. (2013-2022). Política Pública de Discapacidad. Bogotá, , Colombia.
- Gobierno Nacional de Colombia. . (2018-2030). Política Nacional de Infancia y Adolescencia . Bogotá, Colombia: 2018.
- Guralnick, M. J. (2019). *Prácticas Centradas en la Familia y Entornos Naturales*. En *La Ciencia de Implementar Enfoque de los Sistemas de Desarrollo y Prácticas Centradas en la Familia* (págs. 70-91). Madrid.
- Gutierrez, N. R., & Trujillo, Z. V. (2017). *Análisis de Política Pública de Infancia y Adolescencia 2011-2021*. Bogotá.
- Hernandez, V. (2017). Estudios epidemiológicos; tipos, diseño e interpretación. *ELSEVIER*, 98-105.
- ICBF. (2021). *ICBF*. Obtenido de <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primer-infancia/modalidades-de-atencion/modalidad-familiar>
- Instituto Distrital de Artes IDARTES. (2015). *Tejedores de vida: Arte en Primera Infancia*. Bogotá.

judicial., R. (2020). Diario Oficial.

Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Reserach*, 45-63.

Lea, L. (2008). *Cuadernos de buenas Practicas: Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia*. Madrid: Innovations. Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual.

Leisman, G., Mualem, R., & Mughrabi, S. K. (2015). The neurological development of the child with the educational enrichment in mind. *Psicología Educativa. Colegio de psicólogos de Madrid*, 79-96.

Libro Blanco de la Atención Temprana. (2005). En F. E. (GAT). Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

López, M. J., & González, J. P. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Madrid Alianza.

Martínez, R. S. (2013). Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la Tipología y Etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, Barcelona, España.

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*.

Mc William, R. (2016). Metanoia in Early Intervention: Transformation to a Family Centered Approach. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 133-153.

Mc Williams, R. (2016). Metanoia in Early Intervention: Transformation to a Family Centered Approach. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

McWilliam, R. (2016). Metanoia en Atención Temprana: Transformación a un Enfoque Centrado en la Familia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 133-153.

MEN. (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con Discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (08 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Colombia.

Estrategia Tejiendo juntos: Desarrollo y Aprendizaje Desde la Diversidad

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos para el Preescolar. Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social . Oficina de Promoción Social. (2016). Política Pública Nacional de Apoyo y Fortalecimiento a las Familias. En MinSalud.. Bogotá-Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (21 de Diciembre de 2021). *MinEducación Nacional*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-408456_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2 de junio de 2021). Resolución 777 de 2021 Ministerio de Salud y Protección Social. Bogotá, Colombia.
- MinSalud. (31 de enero de 2020). Resolución 113 de 2020. Bogotá, Colombia.
- MinSalud, y. P. (2014). Lineamiento para la implementación de la Atención Integral en Salud a la primera infancia, infancia y adolescencia. En y. P. MinSalud. Bogotá, Colombia.
- Mora, C. F., Ibañez, A., & Balcells., A. (2020). Estado del arte de la calidad de vida familiar en la atención temprana y la discapacidad: una revisión sistemática. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
- Obregon., N. (2006). ¿Quién fue María Montessori? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 149-171.
- OMS. (2011). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: versión para la infancia y adolescencia: CIF-IA*. España: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones.
- ONU. (2007). *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*.
- Orcajada, S. N. (2017). Diseño, Aplicación y Evaluación del Plan de Formación de Tutores de Atención Temprana. *Tesis Doctoral*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Ordoñez, E. A. (2016). La Investigacion de las Familias de Personas con Discapacidad. *Paidea Surcolombiana. Articulos de Investigación*, 12-27.

- Ortiz, M. d., & Martín, P. (2008.). De la Pedagogía Terapéutica a la Educación Especial (desde la Óptica Profesional). *Ethos Educativo.*, 57-73.
- Pérez, O. M., Ramos, I. O., & Achón, Z. N. (2019). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de educación.*, 1-9.
- Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista Ciencias humanas.*
- Presidencia de la República de Colombia. (2018). *Guía para la implementación territorial de la Política de estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de 0 a Siempre.* Bogotá, Colombia.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002). *Informe sobre el desarrollo humano: Profundizar la democracia en un mundo fragmentado.* New York: Ediciones Mundi-Prensa.
- Red de Jardines sociales Colsubsidio. (2021). Caracterización jardín social Manablanca. Facatativá, Manablanca, Bogotá.
- República de Colombia. (1996.). Constitución Política de Colombia.
- República de Colombia Ministerio del Interior. (2009). El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas del conflicto armado. Colombia.
- Riviera, M. (2005). El espacio ambiente en las escuelas de Reggio Emilia.
- Ruiz Fernández, M. I., Vicente Castro, F., Fajardo Caldera, I., Bermejo García, M. L., & García Aparicio, V. (2011). Discapacidad e Intervención Familiar. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica.*, 341-352.
- Salud, M. d. (14 de 06 de 2016). Resolución 2465. (págs. 1-47). Bogotá: MinSalud.
- Save the Children. (2010). *Gobernabilidad con enfoque en el enfoque de derechos del niño: Hacer que los derechos de las niñas y los niños sean realidad.*
- SDSI. (2014). Orientaciones para el acompañamiento del profesional de educación especial para la inclusión. Bogotá, Colombia.

- Silva, V. Y. (junio de 2021). Caracterización Social y comunitario jardín social Manablanca. (P. B. Triana, Entrevistador)
- Smith, K., & Gopnik. (2009). On genes, brains, and behaviors : Why Should developmental psychologists care about brain development. *Research Gate*, 196-202.
- Sonsoles Perpiñan, G. (2014). Atención Temprana y Familia. Cómo Intervenir Creando Entornos Competentes. En G. Sonsoles Perpiñan, *atención Temprana y Familia*. (págs. 6-20). Madrid.: Nacea, S.A Ediciones.
- Tonnuci, F. (2019). Por qué La Infancia. En F. Tonnuci, *Por qué La Infancia*. (págs. 11-40). España: Editorial Planeta S.A.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia.
- Unicef. (2005). Amnistía Internacional: Un nuevo comienzo para la infancia. Catalunya, España.
- UNICEF. (2006). Convención Sobre los Derechos del niño. *Convención Sobre los Derechos del niño*. Madrid, España.
- UNICEF. (2018). *Para Cada Niño Todos los Derechos*.
- Unicef; Cepal. (2012). *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición*.
- Valencia, U. C. (2017). *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Valencia: Dyknson S.L. Meléndez Valdés.
- Vargas Cordero , Z. R. (2009). La Investigación Aplicada una Forma de Conocer las Realidades con Evidencia Científica. *Revista Educación*, 1-12.
- verdugo, R. I. (2007). El Concepto de Calidad de Vida en los Servicios y apoyos para Personas con Discapacidad Intelectual. *SigloCero.*, 21-36.
- Williams, R. M. (22 de abril de 2021). La Consulta Colaborativa en Atención temprana, por Robin McWilliam . (P. G. Grau, Entrevistador)

