



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**CARACTERÍSTICAS DEL CURRÍCULO EN LAS POLÍTICAS DE
EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA DESDE 1991 HASTA 2016**

**JULIANA ANDREA ÁLVAREZ HERNÁNDEZ
CAROLINA MARÍN ROMERO
DANIELA MESA ACOSTA**

ARLEY FABIO OSSA MONTOYA
Doctor en Educación

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CAUCASIA
2017**



El siguiente trabajo de investigación, busca dar cuenta de las características del currículo que se inscriben en las políticas de educación inicial en Colombia de 1991 a 2016. Se presenta, de manera amplia, las principales problemáticas y el auge de las características curriculares en tres micro-tiempos: 1991 -2000, 2001 – 2011 y 2012 -2016. Puesto que, con la metodología arqueológica, se visibiliza un recorrido histórico de las características, haciendo énfasis en sus ordenamientos, funcionamientos y trasformaciones, lo cual, deja ver las tensiones y las discontinuidades que se presentaron frente a los procesos de cambios y el mejoramiento de la educación inicial para los niños y niñas durante su primera infancia.

Palabras clave

Currículo, Características del Currículo, Educación Inicial, Políticas Públicas, Infancias.

Summary

The following research work, seeks to give an account of the characteristics of the curriculum that are part of the policies of initial education in Colombia from 1991 to 2016. It is, broadly, the main problems and the rise of the curricular features in three micro-tiempos: 1991-2000, 2001-2011 and 2012-2016. Since, with the archaeological methodology, it makes visible a historical tour of the features, with an emphasis on their systems, performances and transformations, which lets see tensions and discontinuities that arose against the change processes and the improvement of initial education for children during their early childhood.

Key words:

Curriculum, characteristics of curriculum, education, public policy, childhoods.



TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	5
1. ANTECEDENTES	13
2. HORIZONTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL	27
2.1. Currículo	28
2.2. Características del currículo	32
2.3. Políticas educativas curriculares en la educación inicial.	41
3. METODOLOGÍA	47
3.1 Enfoque de la investigación	47
3.2 Método de investigación	48
3.3 Etapas o momentos del proceso de investigación	50
3.4 Unidad de análisis	52
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	53
3.5.1 Técnica de recolección de información: análisis documental	53
3.5.2 Instrumento de recolección de información: tematización	54
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS CURRICULARES EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA	55
4.1. 1991- 2000: el auge de la primera infancia y sus necesidades insatisfechas.	56
4.1.1. Corresponsabilidad, asistencialismo y cobertura: problemáticas continuas de la educación inicial.	56
4.1.2. ¿Currículo contextualizado y el auge de nuevas características curriculares?	61
4.1.3. Evaluación y calidad, colisión inminente con el proceso de formación.	65
4.2. Despliegue de las Características del Currículo del 2001 a 2011	68



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación	
4.2.1. La calidad y su correlación con otras características curriculares	70
4.2.2. La integralidad y sus discrepancias entre el deber ser y el ser	89
4.2.3. La inclusión: utopía y realidad	99
4.3. Características Curriculares de la Educación Inicial en Colombia en el Periodo de 2012 a 2016	104
4.3.1. La intersectorialidad, una característica que descuida el objetivo común “la Educación Inicial”	104
4.3.2. La Educación Inicial como un Derecho Integral de los Niños y las Niñas	112
5. CONCLUSIONES	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



La investigación que se presenta, indagó y analizó las nociones y conceptos de las características del currículo, inmersas en las políticas de educación inicial en Colombia, durante el periodo comprendido entre 1991 a 2016; dichas características fueron abordadas a través de los discursos visibilizados en tesis, trabajos de grado, documentos, revistas, proyectos de investigación, bases de datos, libros y demás, que dieron cuenta de cómo existieron, emergieron, fueron posibles y se configuraron estas como objetos discursivos. Como cuestionamiento central de la temática planteada se definió el siguiente: ¿Cómo indagar a partir de una perspectiva arqueológica, el despliegue de las características del currículo y sus nociones y conceptos, en las políticas de Educación Inicial en Colombia de 1991 al 2016?

De la anterior cuestión, se derivó como objetivo general del trabajo, el indagar a partir de una perspectiva arqueológica, el despliegue de las características del currículo y sus nociones y conceptos en las políticas educativas de Educación Inicial en Colombia de 1991 al 2016. Como objetivos derivados del anterior se plantearon:

El analizar el ordenamiento, funcionamiento y transformación de las características del currículo en las políticas educativas de educación inicial en Colombia desde 1991 a 2016 y el visibilizar las nociones y conceptos de las características curriculares en las políticas educativas de educación inicial en Colombia desde 1991 a 2016.

Por consiguiente, el análisis del objetivo macro de nuestra investigación –el despliegue de las características del currículo- se vio enmarcado en discursos gubernamentales de carácter



Facultad de Educación

político y de orden nacional, así mismo de voces nacionales e internacionales expertas en el tema, que dieron una mirada crítica a las problemáticas recurrentes, y contrastaron así mismo, con las realidades vividas en muchos contextos de nuestro país.

De esta manera, la necesidad de abordar esta temática, surgió debido al papel relevante que se le atribuye al currículo dentro de los procesos educativos en Colombia y en concordancia con las necesidades de la primera infancia, en este caso en concreto, nos referimos a las características que se deben tener en cuenta para que los procesos cumplan con las demandas asignadas dentro de su legitimidad, es decir, la necesidad de desarrollar currículos pertinentes, efectivos, contextualizados, abiertos, entre otros. Estos aspectos inherentes a lo curricular, no deben ser solo condiciones legalmente escritas, sino que deben hacer parte de la realidad social para brindar un desarrollo integral a los niños y niñas. Además, es pertinente analizar los roles que deben cumplir los entornos y personas que se encuentran inmersos en relación a la infancia. Por otro lado, la pesquisa resulta relevante por las escasas investigaciones acerca de las problemáticas curriculares en la educación inicial, lo cual, se hizo evidente en la búsqueda de antecedentes, aspecto que demanda en tal horizonte, estudios por parte de los agentes educativos.

En relación con lo anterior, se hizo conveniente abordar algunas características históricas de la educación inicial en Colombia, la cual, tuvo sus inicios desde la Convención de los Derechos del Niño (1989) que entró en vigor mediante la Ley 12 de 1991 (El Congreso de Colombia, 1991a, p. 1), dando lugar a la creación del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) y la modalidad Familia, Mujer e Infancia (FAMI). Desde esta perspectiva, la educación en la primera infancia podría asumirse desde la Colonia hasta fines



Facultad de Educación

de los ochenta, caracterizada por una atención de las niñas y los niños en condiciones de excepcionalidad (pobreza, abandono, orfandad)- (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.15). Esta alternativa educativa tenía una finalidad asistencialista, debido a la prioridad de satisfacer las necesidades básicas de los niños y las niñas.

Uno de los importantes logros de la educación inicial fue en el año 1991, con la instauración de la Constitución Política de Colombia, al igual que la Ley General de Educación en 1994, debido a que se estableció como obligatorio el grado preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p.28). Desde ese momento, se estructuran los Proyectos Educativos Institucionales -P.E.I.- en los que se configuraron todas las instancias, enfoques, actividades formativas, culturales, deportivas, la organización de los planes y programas de estudio de las instituciones educativas. En ese mismo periodo, se legitimó en la Ley General de Educación, todas las directrices y parámetros en los que se debe regir la educación de Colombia, en dicha norma, específicamente en el artículo 77, se permite que las comunidades educativas en el marco de su autonomía, puedan abordar sus propios aspectos curriculares, pedagógicos, didácticos y disciplinares, todo con el fin, de dar cabalidad a lo planteado en cuanto a la formación integral (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 17).

Todo lo anterior, nos llevó a cuestionarnos acerca de los planteamientos descritos para la educación inicial desde una mirada jurídico-política, lo que nos permitió visualizar una macro-tensión que se analizó con detención, esta tuvo que ver con su ordenamiento y funcionamiento desde una mirada legislativa y otra desde la suspicacia de las prácticas en



Facultad de Educación

contextos históricos de la educación inicial en Colombia, lo que podríamos denominar instrumentalización del currículo.

De este modo, las prácticas racional tecnológicas del currículo, son las que han influenciado la existencia de lo que Boada y Escalona categorizan como “currículos pasivos” (2004, p.19), esto es, lo que delimitó una tendencia hegemónica en la gestión curricular de nuestro país. Al respecto, Euscátegui y Pino, citan a López (1995), quien afirmó que todas las instituciones de Colombia (de educación inicial, básica, media y superior) carecen de “un proyecto educativo político y cultural” (2005, p.2), lo que trae consigo una estructura curricular hegemónica, lineal, y fragmentada.

Desde esta perspectiva, se establecieron tensiones que configuraron las características de orden curricular, atribuyéndole significados que tienen que ver con una insularidad, fragmentación, categorización, enmarcación de saberes delimitados y procesos alejados de las realidades, lo que conllevó a la permeación en la aparición de currículos cerrados y jerarquizados (López y Puentes, 2011, p.106).

En consecuencia, con lo mencionado, surgió el interés por realizar un análisis acerca de cómo en las políticas de educación inicial, emergen características curriculares, tales como la flexibilidad, pertinencia social y científica, coherencia, integración, interdisciplinariedad, participación, investigación, etc. (Ossa, 2016, p. 76), objetos discursivos que se constituyen en los ejes principales de este proyecto, los cuales desde la pesquisa realizada, muestran una carencia de investigaciones a nivel nacional y un limitado número de estudios de carácter



internacional, en los cuales se abordan sólo unas características de lo curricular, tal como se describe en los antecedentes.

Para ello, la metodología de trabajo empleada para el logro de dichos objetivos, fue más allá del enfoque de investigación crítico social, la cual permitió analizar e intervenir las prácticas discursivas de los sujetos e instituciones, en relación a los objetos discursivos, realizando un proceso de reflexión y análisis de las condiciones de existencia y emergencia de las características curriculares en las políticas de educación inicial en Colombia de 1991 a 2016, así mismo de sus cambios en relación a las situaciones y problemáticas (Melero, 2011, p. 344).

El análisis de las características que componen el entramado curricular de las políticas educativas de educación inicial en Colombia de 1991 a 2016, se ejecutó por el método de investigación arqueológica en donde se realizó una reescritura y reconstrucción de fragmentos, los cuales tenían que ver con el ordenamiento, funcionamiento y transformación de los objetos discursivos que hicieron parte de este proyecto: educación inicial, políticas educativas, currículo, características del currículo: flexibilidad, continuidad, permanencia, pertinencia, interdisciplinariedad, investigación, participación, entre otras.

Desde esta perspectiva, se estudiaron, describieron, analizaron y problematizaron los resultados obtenidos de diversas fuentes, con el fin de llevar a cabo un análisis histórico a partir de lo que develaron los objetos discursivos (Castillo, 2014, p.5). De esta manera, la investigación arqueológica tiene sus propios objetivos principales, en los que tomó lugar, el análisis, comprensión, descripción y problematización de los objetos discursivos (San



Martín, 1994 y Nieto, 2009, citado en Castillo, 2014, p.5). Así mismo, fue relevante el análisis histórico y arqueológico de los objetos discursivos que permitieron determinar y abordar las continuidades y discontinuidades que emergieron del establecimiento de relaciones, posiciones, oposiciones y tensiones que surgieron entre ellos, pues la arqueología “sostiene que el objeto de un saber no tiene otra existencia que la otorgada por el entramado discursivo y que su aparición está enteramente regulada por éste” (Pérez, 2001, p. 154).

Además, para la realización de esta pesquisa, se hizo uso del análisis documental, como técnica de recolección de información, este puede definirse como el proceso a través del cual se extraen diversas nociones o argumentos del documento, para analizarlo y rehacer una nueva presentación de él (Rubio, 2004, p. 1). Por su parte, Castillo nos habla de que durante el análisis documental se produce lo que ella denomina un triple proceso: de comunicación, transformación y analítico-sintético, lo cual involucra la transmisión de la información, análisis y reescritura (2014, p. 12).

Por lo descrito anteriormente, el instrumento de recolección de información que consideramos conveniente para el proceso investigativo fue la tematización, llevada a cabo a través de fichas en las que se hicieron análisis de cada uno de los enunciados encontrados en los documentos, las cuales, se agruparon para realizar en los subconjuntos discursivos que emergían, a partir del análisis metodológico de los diferentes discursos.

En consonancia, este proceso de investigación se hizo relevante debido a los cambios que se han configurado en el país con respecto a las políticas educativas y a los programas de atención a la Primera Infancia, hay que tener en cuenta que el currículo para este rango no



Facultad de Educación

está suficientemente explícito y tampoco todas las características curriculares. De este modo, la realidad frente a la educación y el currículo, es vislumbrado desde un componente técnico que impide flexibilizarlo, y que por lo tanto, como lo dice Salvador, no permite darle soluciones a las necesidades de los contextos (2006, p 5).

Las características que se dejaron entrever en los lineamientos de preescolar, solo dieron cuenta de la contextualización, la pertinencia y la flexibilidad, dejando de lado otros aspectos como lo son un currículo abierto y coherente, que también nos permiten abordarlo de forma más práctica y crítica, posibilitando además, tensas miradas a los despliegues técnicos de los procesos de gestión, que se encuentran desconectados de las realidades.

Los hallazgos de esta investigación se encuentran descritos desde micro-tiempos que describen los funcionamientos, ordenamientos y trasformaciones de las características curriculares en la educación inicial, como se muestra a continuación:

1991 al 2000	2001 al 2011	2012 - 2016
Se constituye una educación descentralizada y con gran alcance en procesos de cobertura, donde se propendía porque la responsabilidad fuera asumida no solo como obligación del gobierno, sino como compromiso de todos los actores representativos de la sociedad, en donde dichos	Prioriza en una educación basada en la instauración de la calidad como alternativa educativa para el logro de la eficacia, pertinencia, contextualización, entre otras características curriculares.	Tienen relevancia la integralidad e intersectorialidad como una posibilidad de educación transversalizada por la participación de actores y sectores, lo que conglomeró una serie de procesos evaluativos para constatar el impacto e importancia de la



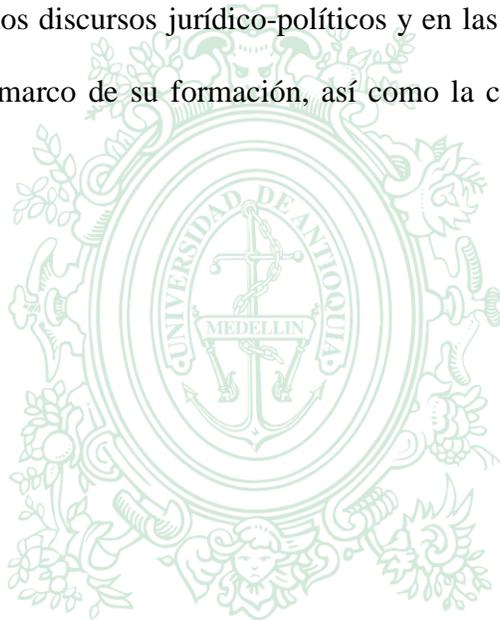
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

actores, fuesen garantes del desarrollo de toda la infancia.

educación inicial en Colombia.

En síntesis, el abordaje de las características del currículo en las políticas de educación inicial en Colombia desde 1991 al 2016, nos permitió conocer cómo se han configurado dichas características en los discursos jurídico-políticos y en las realidades que vivencia la población infantil, en el marco de su formación, así como la constitución de estos como sujetos de derechos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



“La historia es el testimonio de los tiempos, luz de verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, anunciadora de lo porvenir”.

Cicerón

Este proyecto de investigación como se indicó en la parte introductoria, está realizado en base al análisis que se hizo en diversos discursos que denotaban las características del currículo, inmersas en las políticas de educación inicial en Colombia, durante el período de 1991 a 2016, dicho análisis, se enfocó en la indagación de enunciados relacionados con el ordenamiento, funcionamiento y transformación de las características del currículo y la visibilización de las nociones y conceptos de las mismas.

Para iniciar, mencionaremos la trascendencia que trae consigo la Constitución política de 1991, desde su artículo 44, en donde se exponen, los derechos fundamentales de los niños, entre ellos encontramos la educación (Congreso de la República, 1991b, p. 3), que además, toma relevancia en las áreas administrativas y curriculares con un grado de obligatoriedad en la educación preescolar (Congreso de la República, 1991b, p. 3), debido a que se empieza a pensar en lineamientos técnicos, mallas curriculares y estudios de área para la población infantil (específicamente a los niños de 5 a 6 años). Como también se expone en la ley 115 de 1994 en su artículo 14, reiterando el derecho a la educación preescolar y donde además se especifican los objetivos y la definición de la misma.

Otro acontecimiento relevante en Colombia, es la ley 715 de 2001 en la que se afirma que las instituciones educativas deben establecer normas técnicas curriculares y pedagógicas para



Facultad de Educación

todos los niveles (preescolar, básica y media), éstos deben respetar la autonomía y el contexto de cada institución educativa (Congreso de la República, 2001, p. 2).

En el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional publica la Guía Operativa para la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia, esta se caracteriza por tener una mirada más organizativa de las acciones para las infancias actuales, emergiendo en ella características curriculares como la contextualización, flexibilización y participación de diversos actores: familia, niños, docentes y otros (2010a, p. 35).

Más adelante, en el 2012 se crea la Estrategia Nacional “De Cero A Siempre”, en la cual se sostienen: políticas, programas, proyectos y servicios, enfocados en prestar una atención integral a las infancias, transmitiendo directrices curriculares que se enfocan en mayor grado en los procesos de gestión, sin desconocer las necesidades, intereses y condiciones de los niños y las niñas en Colombia, sin embargo, las prácticas pedagógicas que engloba esta educación inicial recae en un asistencialismo como en años anteriores (salud, nutrición y cuidado), dejando en un segundo plano el componente pedagógico (Ministerio de Educación Nacional, 2013a, p. 191).

Los significativos avances y los lamentables retrocesos de la educación inicial en Colombia, nos motiva a conocer e indagar algunas investigaciones, tesis de grado, artículos, reflexiones y demás, que se han realizados en países de América, cuyo eje central es la educación inicial: currículo, práctica y teorización de la misma.

Primeramente, traeremos a colación a la Provincia de Córdoba, la cual resalta un currículo en el que se trabaja desde diversas disciplinas, desarrollándose de forma integral, siguiendo



Facultad de Educación

una secuencia que permite a los niños y niñas hacer una reflexión de su diario vivir con la relación de los contenidos y aprendizajes que aportan cada una de estas disciplinas.

Debe resultar muy claro, que el presente diseño no instala asignaturas que deban desarrollarse en forma separada. Por el contrario, la presentación de campos pretende facilitar al docente la identificación de enfoques de enseñanza, objetivos de aprendizaje y contenidos, como así también, “la posibilidad de contar con sugerencias que orienten la elaboración de estructuras didácticas más relevantes y pertinentes para que el grupo de niños de su Jardín adquiera y desarrolle las capacidades fundamentales tendientes al logro de los aprendizajes prioritarios”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011, p.19)

Como puede evidenciarse en la Provincia de Córdoba, el currículo de la educación inicial ha de partir de una configuración que realiza una lectura del contexto, a partir de un trabajo cooperativo y participativo de los docentes, que se enfocan en apuntalar su práctica pedagógica en currículos integrados e interdisciplinarios, características curriculares relevantes en nuestro proyecto de investigación.

Por su parte, presentamos un análisis del currículo de educación inicial de Ecuador, en el cual se resalta la existencia de un currículo que no ha sido apreciado por los docentes debido a una falta de apropiación y empoderamiento por el mismo, en consecuencia, se vislumbra una realidad social, donde se han tomado posturas descontextualizadas, desarticuladas, incoherentes e irrespetuosas frente al mismo, tal como lo plantea Rivaneira,

a pesar de que los docentes tienen el Currículo de Educación Inicial no aplican, porque no saben articular con la metodología y la planificación didáctica; por tradición o costumbre han



Facultad de Educación

trabajado de otra manera en Guarderías, Centros de Desarrollo Infantil u otras modalidades (instituciones no consideradas como educación inicial) y en consecuencia se han acostumbrado a ciertos esquemas de trabajo descontextualizados, desarticulados, incoherentes, irrespetando diferencias individuales y ritmo natural de los niños; dicen tener “experiencia” manteniendo errores de concepto y con un mentalidad de solo usar libro, cuaderno y lápiz, olvidándose de trabajar cosas tan indispensable y prioritarias con la psicomotricidad, el juego, el lenguaje y el pensamiento (2011, p. 125).

Ante esta problemática, la propuesta del autor subyace en que los docentes empleen un currículo con mediadores de aprendizajes, que dejen ver las experiencias, valores, estrategias y actitudes de los niños y las niñas. Presentándose una característica curricular, la pertinencia, desde esta apreciación, se ve la necesidad de un currículo como medio para la orientación de la práctica, en la cual, los niños y las niñas sean los protagonistas de su propio aprendizaje, permitiéndoles construir conocimientos por medio de la vivencia de experiencias significativas.

Otra exposición que daremos a conocer desde el análisis de algunos currículos, es el del Ministerio de Educación de Perú, en el cual se deja ver la intención del Estado por ofrecer una educación con un currículo contextualizado, pertinente, actualizado y articulado. Desde hace algunos años, el mencionado Ministerio emprendió la tarea de actualizar el Currículo Nacional para responder a las demandas del siglo XXI. En este marco, se realizaron consultas a diversos actores, en diferentes mesas de trabajo y de forma descentralizada. Estos aportes permitieron que el Currículo Nacional tomará forma de manera progresiva y se convierta en un reflejo del deseo de todos los peruanos, logrando que la educación contribuya con la



Facultad de Educación

formación de ciudadanos activos y comprometidos con el desarrollo sostenible de un país

(Ministerio de Educación Nacional de Perú, 2016, p. 4).

Cabe decir, que Perú no es el único país en donde sus bases curriculares se actualizan y están en constante análisis, el Currículo de Educación Inicial de Chile, ha pasado por varias actualizaciones, las cuales se han realizado en término de mejoras para las prácticas y ofrecer a los niños y las niñas una educación de calidad.

De esta manera, se expone que las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contextos y oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a niñas y niños derivan de cambios importantes que se han dado en la sociedad y en la cultura, que a su vez implican nuevos requerimientos formativos, esto apunta a que el desarrollo económico, social y político del país demanda, cada día más, una educación parvularia que en su currículum responda con pertinencia a la necesidad de establecer las bases afectivas, morales, cognitivas y motoras que favorecerán los futuros aprendizajes que harán los niños en los niveles siguientes (Ministerio de Educación Nacional de Chile, 2001, p.8).

Desde los anteriores argumentos, se evidencia cómo los países de Argentina, Chile, Perú y Ecuador, cuentan con un Currículo de Educación Inicial, con el cual se pretende orientar y dirigir la práctica pedagógica, estos han pasado por varias actualizaciones acorde a las necesidades que se presenta en la época y en las infancias.

Por ello, se ha previsto de investigaciones de carácter internacional y nacional que denotan algunas características curriculares, sustentando nuestra propuesta de investigación, empezaremos con las investigaciones de carácter internacional, la primera fue realizada por



Facultad de Educación

la Organización de los Estados Americanos, la cual se denominó *Transiciones en la Primera Infancia: Una mirada internacional* (2009), en la cual se abordó el proceso de transición de los niños y niñas a la escuela. Para la realización de esta investigación, se empleó como metodología: el análisis documental de los marcos curriculares de los programas de atención en primera infancia de 26 países que conforman la OEA y 16 países de la OCDE, en ellos, se halló que algunos de los países de OCDE, cuentan con un currículo único para toda la primera infancia y que estos no son prescriptivos, debido a que deben atender al contexto; además, se halló una característica común en todos los currículos de América Latina: la flexibilidad (OEA, 2009, p. 120).

Por su parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y UNESCO (2013), realizaron un estudio descriptivo, el cual se titula *Las políticas educativas de América Latina y el Caribe*, en este, se analizan las políticas educativas actuales de ocho países: Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Dominicana. Para recolectar la información, se envió a los Coordinadores Nacionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, un cuestionario de nueve preguntas acerca de la estructura del sistema escolar, las políticas educativas del país y las metas educacionales basado “principalmente en una revisión de literatura que identificó una serie de políticas y programas educativos que se implementan en los países de América Latina y el Caribe” (OREALC y UNESCO, 2013, p. 5).

Al analizar la información de los países, se encontró que la mayoría cuenta con un sistema descentralizado o está en proceso de descentralización, es decir, las escuelas tienen



Facultad de Educación

autonomía en el currículo, la evaluación y la administración, teniendo en cuenta los lineamientos nacionales, además, la educación inicial forma parte importante de las políticas educativas de los países y los programas tienen características curriculares como la integralidad e interinstitucionalidad, puesto que incluyen educación, salud y sensibilización de las familias, como es el caso de “Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana tienen programas integrales que acompañan a los niños desde el nacimiento hasta los cinco o seis años” (OREALC y UNESCO, 2013, p. 20), para complementar, se estima que todos los países encuestados declaran tener políticas o programas dirigidos a la primera infancia y se aprecia los siguientes datos:

- Seis de los países encuestados (Colombia, Costa Rica, México, Paraguay, Perú y República Dominicana) establecen por lo menos un año de educación preescolar obligatorio.
- Seis de los ocho países (Colombia, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana) tienen programas de primera infancia intersectoriales, lo que deja ver la intersectorialidad como una característica curricular.
- Costa Rica, México y Perú han desarrollado programas focalizados en niños indígenas y de zonas rurales, lo que nos lleva a pensar a la inclusión como una característica indispensable para el currículo.
- Algo que se resalta en este estudio es que las metas educacionales que comparten varios países, es la expansión de la educación a la primera infancia (OREALC y UNESCO, 2013, p. 20).



Facultad de Educación

Un escrito que resulta muy importante mencionar como antecedente, es un artículo que “busca aportar una imagen global de la investigación sobre eficacia escolar realizada en Iberoamérica”, este, se llevó a cabo a partir de la revisión o análisis documental de investigaciones que han sido localizadas en el estudio sobre Estado del Arte de la investigación sobre el tema en cuestión, este recibe el nombre de: “*Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*” realizada por Murillo (2003).

Cabe decir, que la eficacia es una característica presente en el currículo y uno de las principales problemáticas que reside es la concepción de esta, puesto que, algunas investigaciones la han reducido a la productividad. Ante esta idea errónea, Murillo (2003) manifiesta que hablar de eficiencia nos lleva a percibirla fuera de un proceso de operacionalización, concebir la equidad como un elemento básico de la eficacia, entendiendo que “sin equidad no hay eficacia” (p. 3) y entender que el desarrollo integral de los alumnos es el “objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo” (p. 4). Esto nos lleva a una conceptualización de la eficacia más allá del rendimiento académico, involucra “la felicidad de los alumnos, a su autoconcepto o a su actitud creativa y crítica” (p. 4). A partir de la eficacia, surge la equidad como característica curricular y esto engloba algunas particularidades de los currículos de educación en Iberoamérica.

Sin duda, son innumerables los estudios sobre la eficacia escolar, y tal vez, sería conveniente cuestionarnos acerca de qué tiene que ver esta con las políticas de educación inicial, pues bien, Murillo clasifica estos estudios, dentro de esa clasificación reluce “estudios que buscan encontrar la relación entre determinados factores escolares y el rendimiento de los alumnos” (2003, p. 8) los cuales, dan a conocer dichos factores que han sido investigado



Facultad de Educación

en Iberoamérica, el cuarto de ellos es la pre-escolarización, con la que se argumenta la preocupación “por extender la escolarización en las etapas previas” (2003, p. 8) lo que ha generado líneas de investigación que buscan indagar si los niños y niñas que asisten a niveles de preescolar, obtienen considerables resultados en sus primeros años de escolarización, lo que permite la creación de políticas públicas. De esta manera, una de las principales conclusiones de este trabajo es que se visualiza la necesidad de elevar los niveles de calidad y equidad en nuestros sistemas educativos (Murillo, 2003, p. 11).

Otra investigación que suscita importancia para este proyecto investigativo, es la tesis doctoral elaborada por Luna, quien analizó diversas fuentes para indagar acerca de “*Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010, Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*”, dentro de esta investigación se denota la despreocupación por la educación inicial en Ecuador, o como él la denomina “Preprimaria”. Se plantea entonces que “el escaso respaldo estatal y social para el desarrollo de esta importante etapa de los aprendizajes de los niños” (2014, p. 93) ha conllevado a una tasa de matrícula realmente baja, constatando que la oferta educativa en el sector privado en 1975 y 1976 fue de 52.4%. Asimismo, una de las dificultades en la educación para el período de 2007-2012 es la cobertura limitada de educación inicial, esta problemática, ha estado presente desde algunas décadas, por ejemplo,

en los años 50 se privilegió la política de la educación primaria. En los 60 hubo un acento en la educación secundaria. En los 70 se dio un notable crecimiento del sector universitario. La lucha contra el analfabetismo fue una política que pasó de gobierno a gobierno. La educación preescolar e inicial ingresó de manera tardía a la agenda de prioridades educativas a partir del 2011 (Luna, 2014, p. 334).



Facultad de Educación

Sin embargo, la demanda de la educación inicial es notoria, puesto que en 2009 y el 2012 hubo un aumento en la cobertura en Ecuador, de 17,9 pasó al 23%, esto se convierte en un desafío para las políticas públicas en educación (Luna, 2014, p. 274).

Lo expuesto en la investigación señalada, constituye una problemática de la educación inicial en el país del Ecuador y a su vez, vislumbra la inclusión como característica curricular, que pretende descentralizar la educación, con el fin de que todos puedan acceder a ella, sobretodo la población infantil.

También, fue encontrada una investigación, realizada por Penalva, quien en su artículo *Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas.*, sometió “a un análisis crítico la teoría del currículum escolar definido desde la flexibilidad y la apertura” (Penalva, 2007, p.1). De esta manera, se plantea un currículum flexible que permite atender a las necesidades de los estudiantes y del contexto donde se mueven, favoreciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje atienda a la diversidad de los sujetos; lo anterior da relevancia a las características: flexible y abierto, como principios fundamentales para lograr una eficiencia curricular.

Seguidamente, traeremos descripciones de unas indagaciones de orden nacional que validan la importancia de nuestra propuesta de investigación, éstas tienen que ver un poco con la temática a abordar, cómo la han afrontado y los resultados obtenidos, cabe resaltar, que existe una carencia de estudios acerca de esta temática, lo que configura una vital importancia a este proceso investigativo.



Facultad de Educación

Iniciaremos con la *“Propuesta Proyecto Pedagógico de Educación Para la Primera Infancia con Enfoque Holístico Transformador”*, elaborado por Sandoval, la cual, tiene como objetivo proponer un “proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador en el Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary” (2013, p. 17). Para el cumplimiento de dicha propuesta, se empleó una metodología de carácter descriptiva, basada en la Investigación Acción Participante, para la cual se empleó técnicas de recolección de información como la observación participante y los grupos focales.

Esta propuesta recoge algunas problemáticas presentes en la educación inicial en Colombia como la falta de recursos y la carencia de proyectos pedagógicos, precisamente, por la ausencia de un currículo, ante esto, Sandoval plantea que el propósito del Modelo Pedagógico Holístico Transformador es

formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transformar su realidad socio-cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular (2013, p. 48).

Desde esta perspectiva, podemos centrar una característica curricular denominada integralidad, la cual, es muy visible en las políticas de educación inicial en este país, de tal modo, que se instaura programas como “Atención Integral a la Primera Infancia”, sin embargo, Sandoval (2013), habla de formación integral con una educación por procesos, “desde una perspectiva de educación, escuela y pedagogía transformadora, las instituciones educativas deben organizar en su proyecto educativo institucional los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos que respondan a la necesidad del desarrollo” (2013, p. 50)



Facultad de Educación
de las dimensiones humanas: bio-psico-social, corporal-motriz, afectiva, espiritual, artística-estética y política.

En esta instancia, el “*Análisis al lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*” elaborado por Barreto y Pérez, aporta una serie de criterios que deben ser tomados en cuenta para la apropiación pedagógica y curricular de la educación inicial, lo que con lleva a la generación “de reflexiones, cuestionamientos y aportes para el fortalecimiento del desarrollo en la primera infancia, haciendo énfasis en los procesos comunicativos que determinen una transformación en la visión de los Jardines Infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social” (2014, p. 3). Esta investigación es de carácter cualitativo y recurre a la metodología de Análisis del Discurso. En consecuencia, el análisis del documento configuró los siguientes aportes:

- Hacer de manera explícita el proceso de comunicación educativa, debido a que en la educación inicial él es indispensable para “facilitar el ejercicio de la actitud crítica, problematizadora y participativa” (Barreto y Pérez, 2014, p.104), lo que permite integrarse una característica curricular como lo es la participación.
- “Tomar como fundamento el modelo de formación integral en la Educación Inicial, como un eslabón transversal en el ensamble educativo”, puesto, que se concibe al ser humano en su totalidad: conocimiento y desarrollo integral (Barreto y Pérez, 2014, p. 107), aparece la integralidad como característica curricular.

El abordaje de las problemáticas de las familias vulnerables y en condición de extrema pobreza, pues, los programas de primera infancia buscan proteger “las zonas pobres olvidando atender el origen constitutivo de la problemática: los aspectos socio-económicos,



Facultad de Educación

que no tienden a mejorar y que son consecuentes en el proceso de desarrollo de un país” (Barreto y Pérez, 2014, p. 107). Además, se ve la necesidad de la realización de un trabajo con las familias beneficiarias del programa en primera infancia, acerca de la importancia de asumir la educación como procesos de formación integral y así garantizar “esa participación democrática en la primera infancia, y, por otro lado, asegurar la continuidad satisfactoria y de calidad en la educación inicial” (Barreto y Pérez, 2014, p. 108), en este aporte, se acerca a características curriculares como la participación (familia), integralidad (indispensable para la educación inicial), la continuidad y calidad para la garantía de derechos.

Retomaremos también, cómo desde las entidades estatales se vislumbra el currículo de manera implícita en las políticas para la primera infancia, es desde este interés que abordaremos la tesis de grado presentada por Domínguez y Duran (2015), titulada *Primera Infancia y Política Pública: Perspectivas de la Política Pública de Primera Infancia, en las investigaciones realizadas por la línea de niñez UPN-CINDE, en el periodo comprendido entre los años 2008 y 2013*, donde se expone las diversas miradas y lecturas que han rondado los conceptos de política pública y primera infancia en Colombia, tras la formulación y ejecución de la misma, partiendo de un análisis a diversos trabajos e investigaciones realizadas por la línea de la niñez mencionada anteriormente.

Para desarrollar la propuesta, se empleó la investigación cualitativa, más específicamente se asume el análisis documental o estado del arte como medio posible para identificar diversos actores y discursos que desarrollan ideas y pensamientos concretos frente a los elementos discursivos que rigen la propuesta, de esta manera, se hace un recorrido por los principales eventos que se dieron para la creación de la política pública, dando prioridad a la



Facultad de Educación

solución de problemáticas que presenta Colombia en torno a la infancia, tales como la pobreza, maltrato, trabajo infantil, morbilidad y desnutrición.

Desde sus resultados, los autores le apuestan a los niños y niñas como sujetos activos, es decir, actores participantes en las políticas para la primera infancia, logrando además convertirse en voceros de sus propias realidades, esto deja entrever la característica curricular de participación, donde, no sólo es el adulto el que toma las decisiones acerca de los procesos a llevar a cabo, sino que el niño o niña son capaces de formular y aportar ideas para ello. Así mismo, se habla de un trabajo intersectorial e interdisciplinar, donde las necesidades de los niños sean suplidas desde todos los ámbitos, aludiendo a propuestas no lineales, por el contrario, que abarquen diversos enfoques que permitan el desarrollo integral de los sujetos, por último, se referencia la característica de corresponsabilidad, en donde se plantean a la sociedad, estado y familia como los encargados de velar por el cumplimiento en lo propuesto desde la política.

Siguiendo por la misma línea, (Cuervo, 2015) en su trabajo de investigación: *Currículo y formación de la infancia en educación preescolar*, analiza el currículo desde “la experiencia de la práctica pedagógica investigativa y su implicación en la Formación de la Infancia en Educación Preescolar” (p. 5), desarrollada con la población estudiantil del grado de transición del Instituto Santo Tomás de Aquino en Duitama, para ello hace uso del enfoque socio crítico, abordado desde la metodología investigación acción.

Esta investigación, aborda el currículo como la base a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero critica de manera fuerte la mirada operativa que los maestros de primera



Facultad de Educación

infancia tienen sobre este, afirma que es evidente “(...) que muchas veces predomina la organización- planificación de estos procesos, poniendo al descubierto un tipo de maestro/a operativo, instrumental; este tipo de maestro/a dejan de lado la reflexión y discusión” (2015, p.8). Para Cuervo, los aprendizajes mecánicos anulan el potencial de los niños y niñas, desconoce por tanto las necesidades e intereses de ellos, es justo en este respecto donde el currículo debe ser flexible y permitir la participación de los niños en la construcción de sus propios aprendizajes. La autora constantemente reafirma la capacidad de los infantes como sujetos activos y cuyas experiencias ayudan a su proceso de construcción autónomo, determinando que esta última (autonomía) se convierte en característica curricular vital para el desarrollo del niño o niña. De esta manera, se amplía la mirada sobre el currículo, el cual se fundamenta en los procesos de organización y planificación (Cuervo, 2015, p. 28).

Con base a los antecedentes planteados, podemos afirmar que nuestro objeto macro de investigación se constituye como un marco referencial relevante en la educación inicial en Colombia y la instauración de un currículo para la misma, debido a que el objetivo general que se le atribuyó a este estudio, es indagar a partir de una perspectiva arqueológica, el despliegue de las características del currículo y sus conceptos, en las políticas de Educación Inicial en Colombia de 1991 al 2016.

2. HORIZONTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El proyecto de investigación *Características del currículo en las políticas educativas de educación inicial en Colombia de 1991 a 2016*, es un proceso investigativo, en donde convergen diversos saberes: históricos, sociales, políticos, educativos, pedagógicos, legislativos, en los cuales se visibilizan discursos en los que es factible develar



ordenamientos, funcionamientos y transformaciones relacionados con la unidad de análisis de la presente pesquisa: características del currículo.

En consecuencia, se entrelazan en los saberes mencionados, una serie de categorías conceptuales que nutren la unidad de análisis, por ello, resulta relevante conceptualizar cómo se concibe el currículo, cuáles son las características del currículo que emergen en las políticas educativas curriculares de la educación inicial como un asunto transversalizador frente a los saberes en los que se teje esta investigación. El análisis teórico que se hace de ellos, posibilita una apropiación y mejor dominio conceptual de los mismos. A continuación se presentan las categorías antes mencionadas.

2.1. Currículo

Para hablar de currículo, se debe tener en cuenta que las concepciones han cambiado de acuerdo a las necesidades sociales, históricas, económicas, ideológicas y contextuales que se sitúan en los escenarios académicos y sociales. Así mismo, varían según las visiones o posturas de autores que reflexionan, analizan y evalúan las dinámicas educativas actuales, postuladas por entes gubernamentales, las estrategias de poder y discursos ideológicos con ellas relacionadas. Por tal motivo, no podemos conceptualizarlo desde una única mirada, más bien, se pretende entretejer las condiciones de existencia, emergencia y posibilidad de este, en la proliferación discursiva, categorizándolo desde los discursos técnicos, prácticos, críticos, interdisciplinarios, entre otros.

A partir de esta mirada conceptual, se hace necesario plantear a qué aludimos cuando nos referimos a un concepto, para ello, haremos hincapié en los planteamientos de Deleuze y



Facultad de Educación

Guattari, quienes afirman que un concepto está integrado por varios componentes, pues se trata de una multiplicidad, por tanto un concepto no es algo único, sino que está constituido por otros elementos que tratan de conformar su totalidad. Por la misma línea, puede decirse que es la formación de un todo, que articula cada uno de sus componentes, los reparte y los inserta. De esta manera, se puede decir que es un todo que a la vez se encuentra fragmentado, no es una construcción que parte de una sola unidad, sino que se forma tras la relación de varios componentes (1993, p. 21). Por tanto, el concepto es algo inacabado, en donde juegan papel importante las materialidades discursivas indagadas en interacción con las percepciones propias de cada sujeto con su contexto.

Desde la perspectiva anterior, el currículo se visualiza como un concepto, de modo que es posible encontrarlo en relación a diferentes paradigmas, uno de estos es el tradicional, en el cual podemos observar unas características específicas, una de estas, es que el currículo se ve como algo lineal, en la medida que no permite salirse de lo establecido, instaurando un orden, es decir, que no permite ser flexible en cuanto a nuevas modificaciones o aportes, de acuerdo a las necesidades e intereses del niño y tendencias del contexto, lo que conglomerar una serie de organizaciones que tienen que ver con la estructura interna de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la infancia. Un claro ejemplo de esto es la descripción que realiza Muñoz, al referirse al currículo como el encargado de seleccionar los

objetivos de aprendizaje, extraer de los objetivos los contenidos más relevantes para el aprendizaje, determinar la secuencia de combinaciones en la que puedan aprenderse los objetivos y contenidos, diseñar los métodos de enseñanza eficaces y realizar una evaluación adecuada (2003, p.15).



Facultad de Educación

En consecuencia, se ve claramente cómo el currículo simplemente se centra en la forma cómo se debe enseñar y lo que se debería enseñar, pero no trasciende a otros aspectos que tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje, los contenidos con una aplicabilidad a la vida diaria, los intereses de la población, la articulación de la comunidad en los procesos educativos, entre otros.

En este sentido, podría decirse que al vislumbrarse como un currículo técnico, no cumple con características esenciales que deberían tenerse en cuenta, como lo son la contextualización, la flexibilidad, entre otras, sin las cuales no se puede dar significado y valor a los contenidos y tampoco se puede dar solución a las necesidades que se producen en el entorno (Salvador, 2006, p 5).

Otra mirada sobre el currículo es propuesta por Gimeno, desde su posición, se fundamenta este trabajo de investigación, por lo que, lo define como

un conjunto temático abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportaciones sobre la educación. Y que esa integración de conceptos facilita la comprensión de la práctica escolar que tan condicionada está por el currículum que se imparte (1991, p, 23).

De este modo, el currículo posibilita la transversalización, y no sólo busca impartir contenidos sino una reflexión sobre los mismos, a partir de una continua relación con el contexto, visualizándose desde una mirada crítica, en la que se deja ver una característica, la interdisciplinariedad; en ella se facilita la comprensión de los intereses de la población y una aproximación a las realidades, logrando así transformaciones en los procesos de enseñanza y



Facultad de Educación

aprendizaje, en los contenidos académicos, en la evaluación pertinente y adecuada a lo desarrollado.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, conceptualiza al currículo como "un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local" (1997, p.1). Desde este enfoque, el currículo toma un posicionamiento práctico, el cual direcciona y da las pautas para el desarrollo educativo en las aulas, se ordena teniendo en cuenta lo que se va a enseñar, el cómo se enseñará, cómo se llevarán a cabo los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para nuevas posibilidades de acción, entendiéndose así como un proceso continuo y cambiante, de igual forma, este se constituye como un proceso de carácter áulico en relación con lo institucional, lo regional y lo nacional, donde fusiona una característica, la contextualización a los diversos entornos, además, sobresale un sentido integrador e inclusivo, debido a que involucra la población colombiana para la legitimación del derecho a la educación.

Al haber analizado las anteriores conceptualizaciones del currículo, se puede evidenciar que si bien en un principio el currículo abarca los contenidos, relacionándose con las formas de enseñanza, en él también se visibilizan algunos cambios que le atribuyen particularidades específicas, las cuales le dan un valor agregado, proliferando características curriculares en cada una de ellas, tales como, contextualización, integralidad, interdisciplinariedad, inclusión, continuidad, entre otras, lo que permite comprender y enunciar dichas características como categoría fundamental en este proyecto, tal como se conceptualizará en el siguiente subcomponente.



Facultad de Educación 2.2. Características del currículo

Las características del currículo constituyen en la unidad de análisis de este proyecto, por consiguiente, enunciarlas, conceptualizarlas, analizarlas y dar cuenta de cómo se han ordenado, funcionado y transformado es el campo estructural e investigativo de esta propuesta.

Por lo tanto, daremos cuenta de su amplitud y cómo estas se conciben desde diferentes miradas, de igual forma, cómo se relacionan entre ellas mismas y cómo permiten formar una unidad común que se denomina currículo y sin las cuales, este sería ajeno a las condiciones existenciales en el que se ve inmerso. De este modo, abordaremos de manera general, cada una de esas cualidades que permiten al currículo configurarse como tal.

Una de las características curriculares que podemos encontrar es la flexibilidad, la cual nos permite ampliar la mirada frente a la concepción de un currículum que representa la selección del conocimiento y organiza una programación para el mismo, puesto que esta crea condiciones necesarias frente a la resolución de problemas, de igual forma, logra que los contenidos y planes cambien a partir de las necesidades que presentan los estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad. Esto subyace de las condiciones en las que en el currículo se ordenan los lineamientos, reconociendo los intereses específicos, para lograr un impacto práctico y crítico en la población, de esta manera, “las intenciones se ligan con las acciones” (Gimeno, 1991, p. 28).

Siguiendo por esa misma línea, la flexibilidad curricular es aquella que propicia espacios abiertos a las dinámicas sociales propias de cada contexto, esto implica estar en constante



Facultad de Educación

cambio, atendiendo a las transformaciones que se dan en cada uno de los ambientes. De esta manera, podemos decir que un currículo flexible, se caracteriza por ser único y particular.

Además, la flexibilidad deja ver una instancia del currículo, no se quiere decir que corresponde a su totalidad, sino que se convierte en una

estrategia que posibilita la incorporación al currículo de nuevos conocimientos, concepciones, perspectivas y enfoques que fortalecen los procesos académicos, como garantía de la pertinencia social, científica y cultural, lo que permite [...] la superación de una práctica académica caracterizada por la rigidez y el aislamiento” (Facultad de Educación, 2007, p. 14).

Es decir, que al currículo se le pueden atribuir aspectos prácticos y críticos frente al enfoque tradicional, permitiendo la reflexión de la práctica académica y el fortalecimiento de los procesos educativos. Para que el currículo sea flexible “se definirán ejes temáticos, cada uno contemplará logros de aprendizajes y actividades sugeridas; estas últimas podrán ser adecuadas y enriquecidas por las educadoras de acuerdo con las necesidades, intereses y expectativas de las niñas y de los niños” (Gamboa, Nelia y Taleno, 1999, p. 5).

Al atribuirle esta característica al currículo, hacemos alusión a las incorporaciones que se le hacen a este, para mejorar los procesos académicos, es decir, contenidos, estrategias, actividades y demás, que afianzan dichos procesos y que responden a un interés propio de las educadoras o educadores, en concordancia con lo visto en el aula de clases y que permite que haya pertinencia con lo que se ofrece al entorno; no solo se habla de concepciones y estrategias, sino también de las necesidades, expectativas, etc. que van surgiendo dentro de



Facultad de Educación

los espacios académicos y que son relevantes, en tanto conforman, permiten y fortalecen el desarrollo de los niños y niñas.

De lo anterior, sale a relucir la pertinencia como característica curricular, refiriéndonos a esta, como la relación constante que debe haber entre la comunidad y el sistema educativo, debido a que a través de esta relación, se puede dar cuenta de las particularidades propias de cada entorno y, con ello, responder a las mismas (Tarapuez, 2001, p. 28).

La pertinencia entonces, da cuenta de la calidad educativa en cuanto permite dar soluciones efectivas y oportunas a las necesidades de la comunidad. De esta manera, por la vía de la pertinencia, el educador reconoce lo que las familias y personas de la colectividad expresan o dan a conocer desde sus pensamientos, expectativas y comentarios, acerca de los procesos curriculares que se desarrollan, aspecto mediante el cual es factible entender y conocer, si realmente los procesos curriculares son pensados a partir de una lectura del contexto.

Entonces, cuando hablamos de pertinencia, no sólo hacemos referencia a las necesidades actuales, sino al impacto a futuro que éstas tendrán, debido a que las situaciones cambian y las necesidades también, así, el currículo tiene un carácter cambiante ante la respuesta que demanda la población, pensando no sólo en formar o generar estrategias para el hoy, sino para el mañana. En este horizonte, aquellos que han sido formados, en la anterior dinámica, pueden transformar los ambientes educativos y contextuales en relación a los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Tarapuez, 2001, p. 33).



Facultad de Educación

Por consiguiente, se puede decir que el currículo pertinente es aquel en que se entablan puentes de comunicación entre la comunidad y el sistema educativo, permitiendo que las necesidades sean atendidas y no se pierda de vista la finalidad del currículo.

En este sentido, no podemos dejar por fuera la coherencia como característica del currículo, gracias a la cual es posible configurar procesos de armonización entre el plan de estudio y el contexto o la realidad social en la que se desenvuelve el sujeto, haciendo de este, un currículo oportuno y acorde a las necesidades de los niños y las niñas. En consonancia, Gil (2010) afirma que “quienes elaboren los currículos intermedios, a partir del referente nacional, deben seleccionar los métodos y técnicas específicos coherentes con la cultura de los sujetos y con las experiencias previstas para el aprendizaje” (p.59).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la coherencia curricular permite que a través de la metodología y las estrategias didácticas se respete el ritmo de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. El currículo además debe ser consecuente en los objetivos, planteamientos y elementos que se definen para su desarrollo. La coherencia curricular se permite en la medida en la que toda la comunidad educativa se ve inmersa en la práctica de valores, metas y principios, dando a conocer sus ideas y necesidades.

En relación con lo anterior, se entrevisté un currículo contextualizado, refiriéndonos a él, como las estrategias y propuestas educativas planteadas en el ámbito curricular que se concretan teniendo en cuenta los parámetros particulares de cada entorno, ambiente e institución. Con esto, se busca reconocer las particularidades locales, más que los planteamientos generales y estandarizados, pues es a través de las situaciones únicas, donde



Facultad de Educación

emerge la necesidad de relacionar el currículo a la realidad, en función de adaptar cada una de las propuestas curriculares oficiales a las características específicas de las instituciones (Zabalza, 2012, p. 1).

Es por lo anterior, que se aborda la contextualización como aquello que no pierde de vista que cada institución está rodeada de un entorno específico, y que de este, se desprenden un sin número de peculiaridades que deben ser tenidas en cuenta y abordadas desde los entes educativos, por encima de la priorización de conocimientos y aprendizajes separados de las temáticas o conocimientos cercanos que tienen los niños en sus contextos propios.

Se puede decir también, que un currículo contextualizado, establece una estrecha relación con el entorno, la institución, el colectivo y los niños, pues según Zabalza los “aprendizajes escolares debían construirse a partir de los significados que se iban elaborado a partir de las experiencias de la vida cotidiana” (2012, p. 10). Por tanto, dichos aprendizajes no se adquieren solamente con lo que está escrito o con lo que designan los estándares, sino que se da en ese ir y venir de acontecimientos que propician una comunicación de intereses y de ideas que se ponen en marcha para un trabajo mancomunado de escuela y el colectivo.

De este modo, es posible constituir un currículo abierto, el cual tiene una estrecha relación con la flexibilidad, pertinencia y contextualización curricular, debido a que el contexto es un factor determinante para el funcionamiento de un currículo que garantice ambientes de apertura, plasticidad y conveniencia. Desde esta perspectiva, para hablar de un currículo abierto, se debe considerar que



Facultad de Educación

los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación están definidos en términos muy generales, con el fin de dar cabida a aplicaciones diferentes según las características de cada contexto educativo. El principal fin de este modelo recae en primer lugar sobre el proceso, concediendo una importancia secundaria a los resultados (Albarrán, 2009, p.10).

Cuando le atribuimos la característica de abierto a un currículo, estamos priorizando los procesos que se llevan a cabo más allá de los resultados que esperamos obtener, se entiende así que la educación no tiene su esencia en las finalidades, sino, que esta se cimienta en el cómo llegar a tales fines. Además, se precisa mencionar que un currículo abierto es permeado por la realidad, se podría decir entonces que se debe abrir el currículo al contexto, posibilitando la construcción de nuevos conocimientos basados en la solución de problemas reales de la sociedad.

Sumado a lo anterior, un currículo abierto permite abordar las tendencias del desarrollo social, esto es, atender a las expectativas de un determinado contexto, en relación a los desarrollos científicos y tecnológicos. También al desarrollo cultural, el cual pretende contribuir a los desarrollos del campo del saber y de las prácticas que demandan atención del quehacer en la escuela de educación inicial.

De igual forma, se resalta la labor de los docentes cuando de currículos se trata, pues para lograr que estos sean “más abiertos y flexibles y no centralizados en su totalidad” (Luna y López, 2011, p.72), los maestros deben ejecutar ajustes, reestructurar y adecuar a partir de las características, intereses y condiciones de los estudiantes, institución y comunidad en general. Sin embargo, para lograr una calidad curricular, se considera relevante la



Facultad de Educación

participación de toda la comunidad educativa teniendo en cuenta los intereses que se ponen en juego desde cada ámbito, llegando a consensos en pro de posibles mejoras.

Cuando cohesionan todos los actores del ámbito educativo y se da un trabajo mancomunado en los procesos de enseñanza y aprendizaje entre padres y madres de familia, docentes, directivos, estudiantes y la comunidad general, en función de la integración de diferentes saberes, podemos vislumbrar la integralidad e interdisciplinariedad curricular, puesto que permite el acercamiento a diversas disciplinas y a los diferentes actores, las cuales se relacionan de manera sistémica con una misma intencionalidad. La integralidad es una característica muy evidente en el contexto colombiano, debido al posicionamiento de la Atención Integral para la Primera Infancia, por ello

el mapa ofrecido para la construcción de la Ruta en los territorios, se comporta como un referente orientador, que permite a los territorios ubicarse en el campo de la atención integral para ordenar, dar pertinencia y consistencia a los servicios a través de los cuales se prestan las atenciones allí relacionadas, asegurando que se articulen y que lleguen armónicamente a cada niño y cada niña en sus entornos cotidianos y de acuerdo con su edad, contexto y condición (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012b, p. 22).

Lo anterior, confluye en las generalidades de lineamientos curriculares de la educación inicial, los cuales tienen como propósito dar orientaciones para la asignación responsable del proceso para la atención integral. Hablamos de lineamientos curriculares porque más que una guía, son referentes pertinentes y consistentes para la prestación de servicios que se articulen armónicamente, para que puedan llevarse a cabo los procesos. De igual manera, estas ordenanzas no están constituidas como algo convencional ni estrictamente estructurado, sino



Facultad de Educación

que obedecen a las características y demandas de los contextos, así como a la condición territorial y particular de los sujetos participantes: niños, niñas y familias.

En consonancia, la política educativa para la primera infancia en el marco de Atención Integral tiene como propósito

garantizar el derecho que tienen todos los niños y niñas menores de cinco años a una oferta de atención integral (educación inicial, cuidado y nutrición) especialmente para aquellos en condición de vulnerabilidad, así como la generación de estrategias que fomenten su permanencia y continuidad en el sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2010a, p. 3).

Desde esta mirada, podemos entender que la formación de los niños y niñas amerita un trabajo interdisciplinario, es así que pensar en una propuesta metodológica para esta población, involucra muchas alternativas de acción frente a las necesidades que presenta. Esta concepción sobre la acción educativa visiona y traspasa la organización curricular de la educación formal, debido a que ya no es un docente el encargado de esta labor sino que se relacionan varios profesionales con el mismo propósito: la atención. De esta manera, la interdisciplinariedad como característica que debe cumplir el currículo, brinda la oportunidad al estudiante de conocer una realidad desde diferentes miradas o concepciones, permitiéndole elaborar un conocimiento significativo y crítico, el cual se elabora desde las diferentes dimensiones o áreas abordadas.

Además, de las anteriores características, debe tenerse en cuenta en la dinámica curricular, la participación como característica curricular, debido a que ella nos deja entrever que un



Facultad de Educación

currículo depende de todos los actores que intervienen en el acto educativo, de este modo la participación funciona según los requerimientos sociales que demandan de una intencionalidad educativa. Es así como la participación afecta la toma de decisiones, la innovación y la reestructuración curricular. Al respecto Córdoba plantea la participación en el desarrollo del currículo como el principal elemento para el éxito de una modificación curricular, entendiendo que estos cambios no son sólo las decisiones escritas, “sino fruto del sentir de los involucrados” (2013, p.14).

En Colombia, la participación curricular comprende y trasciende las paredes institucionales y se convierte en algo de carácter más amplio, pues involucra no solo a los niños y maestros, sino también a la comunidad en general y padres y madres de familia, actores que en su conjunto se vuelven vitales en el proceso de construcción del currículo, porque permiten conocer las realidades desde una mirada cercana con base en la cual se configuran lineamientos, en los que las personas que intervienen, toman un papel relevante y activo. Como lo plantea, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2015),

la formación permanente a maestros y maestras resulta ser de vital importancia, así como la preocupación por vincular a las familias a participar en los procesos educativos de niños y niñas; esto conlleva a posibilitar la construcción colectiva de un currículo que dé respuesta a las necesidades particulares y generales en cada país, así como a disponer de una normatividad especial que contemple las responsabilidades de cada uno de los actores que intervienen en dichos procesos (p. 26).

Dentro de este proceso de participación en la construcción del currículo, se hace necesario impulsar procesos investigativos que posibiliten su realimentación y cualificación. Por medio



Facultad de Educación

de la investigación, los actores educativos reestructuran conocimientos y prácticas permitiéndoles a los estudiantes ser el principal beneficiado en el acto educativo. De este modo, la investigación se presenta como un medio para que los estudiantes puedan conocer sus realidades desde la práctica, viviendo paso a paso el proceso y construyendo resultados más significativos.

Por lo anterior, el currículo investigativo estructuralmente es semejante al currículo por procesos, en cuanto deja ver la planificación, planteamientos y organización, esto tiene que ver con que la investigación permite atribuirle al currículo características de flexible, maleable y abierto, posibilitando en él, la búsqueda y apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y de innovación de la comunidad educativa (Ossa & Suárez, 2013, p. 220).

Las diversas características expuestas anteriormente, enuncian y configuran una mirada más crítica de las políticas educativas en Colombia, pues éstas, emergen, existen y posibilitan una estructura curricular de la educación inicial, potenciando las propuestas que se posicionan en este país, en el horizonte en que las abordaremos a continuación.

2.3 Políticas educativas curriculares en la educación inicial.

Las políticas educativas curriculares dejan visualizar las categorías de currículos técnicos, prácticos y críticos, apuntándole a éstos, peculiaridades que de una u otra manera los identifica, al menos este es el caso del currículo crítico, pues en este podemos encontrar características de flexible, abierto, contextualizado, integral, entre otras. Lo anterior se cimienta en la medida que las políticas educativas asumen fundamentación, a partir de los



Facultad de Educación

enfoques que le quieran dar a la educación inicial, atendiendo a la problemática a la que se pretende dar solución.

Ahora bien, es preciso mencionar a qué aludimos cuando hablamos de política pública y política educativa, la primera tiene que ver con las directrices de orden político y social que le permiten al Estado considerar un determinado problema como político y dar respuestas en un tiempo y en un espacio, en función de las características propias de cada contexto. Lo anterior nos da a entender que las políticas públicas suponen consensos y tomas de decisiones por parte de los entes gubernamentales, partidos políticos y movimientos sociales (Cuervo, 2007, p. 68).

En este sentido, la política pública puede ser entendida como un proceso en el que se amerita la intervención de sectores sociales que pretenden obtener los recursos gerenciados por el Estado; tiene que ver con los consensos y disensos que emergen de la participación de grupos sociales y políticos, quienes presentan demandas alternativas para que desde el marco legal sean financiadas y constituidas como una participación social, por lo que implica una serie de decisiones que la determinan (Herrera & Infante, s.f., p.77).

Por su parte, las políticas educativas son políticas públicas, que tienen como finalidad la determinación, formulación y solución a las necesidades educativas. En palabras de Rivas (2004), las políticas educativas aluden a

un conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas, que actúan en [diferentes] niveles. Más allá de los puntos de vista funcionalistas, que entienden la política educativa exclusivamente como un problema de toma de decisiones por parte de las ámbitos administrativos



Facultad de Educación

y de los propios políticos, nuestro punto de vista entiende esta cuestión desde la comprensión de los procesos estructurales, de los conflictos institucionales y desde la acción e ideología de los diferentes conjuntos de colectivos que participan de la sociedad desde intereses y acciones distintas (p. 36).

Desde esta instancia, las políticas públicas educativas tienen una tendencia a las prácticas que emergen de la competencia política, en la que implica una acción conjunta de todos los actores participantes. Además, desde la educación inicial se engloba una estrecha relación con las políticas públicas, puesto que actualmente en Colombia, estas son las que legitiman los procesos educativos, en la que los grupos sociales determinan como relevante la educación de los niños y niñas del país para disminuir los índices de pobreza, teniendo presente que el objetivo principal de ella, es posibilitar el desarrollo integral de la infancia, también, tiene que ver con los avances de la neurociencia, en la que las redes neurales de los niños y niñas son más proliferantes, lo que condiciona la importancia del aprendizaje en la primera infancia y por ende la educación inicial.

Al respecto, Egido muestra una de las miradas a nivel internacional que hay sobre la educación inicial, el cual, la concibe como

el período de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida, que se produce fuera del ámbito familiar. Eso conduce a tener en cuenta las diversas modalidades educativas establecidas para niños desde el nacimiento hasta los 5 ó 6 años de edad (2000, p. 120).

Es decir, una educación pensada en los niños y niñas desde las necesidades y atenciones que puedan presentar de los 0 a 6 años y que no son atendidas directamente desde la familia, sino en su mayor parte por entidades asociadas al gobierno que prestan este servicio, así



Facultad de Educación

mismo donde no solo se tiene en cuenta un único enfoque de enseñanza debido a que las formas de aprendizaje son diversas.

De igual manera, en algunos países, se considera que al hablar de educación inicial, se apunta a la educación no formal, debido a que no hay un currículo establecido directamente para esta etapa del desarrollo del niño, pero si hay algunas estrategias y políticas educativas que posibilitan que se dé el desarrollo integral del niño en todos los aspectos que lo conforman.

Ahora bien, buscando entender un poco más este objeto discursivo, hablaremos desde una mirada nacional y gubernamental, el Ministerio de Educación Nacional concibe la educación inicial como

un derecho impostergable de la primera infancia, la educación inicial se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños y niñas desde su nacimiento hasta cumplir los seis años (2013a, p. 162).

No puede separarse la educación inicial del proceso de crecimiento y desarrollo del niño, por tanto desde el Ministerio de Educación Nacional, también se describe esta “como un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales” (2013a, p.73) que facilitan y contribuyen al desarrollo del niño como ser social, que necesita de espacios de socialización propicios y donde las interacciones diarias puedan contribuir también a su desarrollo educativo y que no se pierda de vista que son sujetos de derechos.



Facultad de Educación

Por tanto, en Colombia, se plantea una educación inicial referida al periodo comprendido desde los 0 hasta los 6 años de edad, incluyendo el grado preescolar que pertenece a la educación formal como una extensión de este proceso de cuidado y atención integral de las niñas y los niños, en el cual se busca el fortalecimiento y el desarrollo como seres sociales y sujetos de derecho.

La educación inicial desde la política pública, se enmarca en la Atención Integral para la Primera Infancia (EIAIPI) y configura un currículo integral, interdisciplinario, contextualizado, participativo, pertinente y flexible, al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2010a) afirma que esta:

se caracteriza por ser “integral, en ella pueden identificarse por lo menos tres dimensiones del nuevo concepto sobre los niños, las niñas y su desarrollo; su socialización en los diferentes ámbitos en que participan la familia, la comunidad y los agentes educativos; y su cuidado y protección, que exige la acción articulada de sectores especializados para su atención (p.16).

Desde esta política educativa, se implementan acciones que garanticen la atención integral para todos los niños y las niñas del país, sin embargo, existe prioridad para la población infantil que se encuentra en extremas condiciones de pobreza y vulnerabilidad (OCDE, 2016, p. 84).

Dicha pesquisa, evidencia una comprensión de la educación inicial como un proceso continuo en los niños y las niñas y que conglomerada una serie de acciones que amerita la participación de los diversos actores sociales, los cuales, juegan un papel fundamental en la construcción de acciones curriculares para la promoción de los derechos de los niños y



Facultad de Educación

las niñas. Pero, se muestra una contradicción, en tanto que no toda la población infantil tiene acceso a la educación inicial. Ante esta problemática, podemos ilustrar con mayor precisión que, la Educación Inicial y Atención Integral para la Primera Infancia en Colombia alcanza aproximadamente 2,9 millones de niños menores 6 años (se incluye a las madres embarazadas o lactantes) en las distintas modalidades: institucional, familiar y comunitaria (OCDE, 2016, p. 26).

Por ejemplo, en la modalidad de atención comunitaria se atiende en los Hogares Comunitarios Familiares a niños entre dos y cinco años de edad, en esta prestación de servicio se encuentra la mayor parte de la población con un promedio del 69%; por su parte, la modalidad institucional atiende al 7%, prestando servicios de atención a niños y niñas entre dos y cinco años, mientras que en la modalidad familiar presta atención principalmente en los hogares y está dirigida al 25% de la población, la cual corresponde a las mujeres embarazadas, lactantes y niños desde el nacimiento hasta los dos años de edad (OCDE, 2016, p. 26).

Según la OCDE (2016), en el año 2013, se encontraron matriculados 197.264 niños en la educación inicial (niveles de pre jardín y Jardín, dentro de la educación formal) y en el grado de transición obligatorio, estaban matriculados 800.052 niños, de manera general, se exponen en términos porcentuales que

solo el 48% de los niños de 3 años y el 75% de los niños de 4 años están matriculados en educación para la primera infancia, frente a los promedios respectivos del 70% y el 82% de la OCDE (OCDE, 2014). Solo dos tercios de los niños de 5 años son matriculados en el grado de transición antes de iniciar la escuela primaria, si bien es obligatorio (OCDE, 2016, p. 83).



Facultad de Educación

Esta problemática, se debe a que la cobertura nacional para esta política educativa no alcanza a cubrir todas las necesidades del país por la falta de infraestructura, bajos índices de calidad del talento humano y bajos recursos económicos para esta propuesta. Además, la desigualdad socioeconómica en Colombia es evidente en la población infantil, puesto a que se evidencia que “el 61% de los niños de familias privilegiadas (en el quintil superior) asisten a educación privada en la primera infancia (jardín preescolar) en comparación con el 2% de las familias menos favorecidas” (Bernal, 2014; citado en OCDE, 2016, p. 35).

Lo anterior, conglomerará un análisis comparativo entre las miradas frente a lo establecido desde las políticas educativas y la realidad social que atraviesa el país colombiano, dicho cotejo establece una jerarquía de poder en las características curriculares de la educación inicial, que debe ser evaluada desde descripciones y discontinuidades existentes. Por ello, esta propuesta investigativa dará cuenta de las tensiones, posiciones, oposiciones de acontecimientos históricos y discursos relevantes que se posicionan en el periodo que se indaga.

3. METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación

La investigación necesita de nuevos planteamientos y enfoques que permitan explorar desde una mirada crítica las diferentes situaciones o problemáticas que presenta la sociedad, lo cual implica analizar e intervenir las realidades de los sujetos. Desde este punto se hace necesaria la presencia del enfoque crítico social, el cual se caracteriza “por ser emancipador, debido a que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que



Facultad de Educación

se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar”

(Melero, 2011, p. 344)

De esta manera, el presente trabajo investigativo se llevó a cabo desde la teoría crítica referenciada por la escuela de Frankfurt, bajo el enfoque crítico social, puesto que, este se posiciona como una vía para la intervención y estudios de las características que ha presentado el currículo en las políticas de educación inicial en Colombia de 1991 a 2016.

De este modo, el enfoque crítico social permitió explicar y comprender el conjunto de fenómenos que conformaron las temáticas emergentes y existentes sobre las características del currículo en las políticas educativas de educación inicial en Colombia desde el año 1991 al 2016, es decir, posibilitó el análisis de las relaciones entre la realidad y los lineamientos o estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional u otras instituciones o sujetos promotores de políticas, permitiendo el establecimiento de miradas críticas de las categorías que se despliegan.

3.2 Método de investigación

El análisis de las características que componen el entramado curricular de las políticas educativas de educación inicial en Colombia de 1991 a 2016, se ejecutó teniendo en cuenta la formación de un saber a través de la arqueología, en donde se realizó una reescritura y reconstrucción de fragmentos enunciativos. Dicha materialidad discursiva, aludía al ordenamiento, funcionamiento y transformación de los objetos discursivos que hicieron parte de la serie conceptual que constituyó este proyecto: educación inicial, políticas educativas,



Facultad de Educación

currículo, características del currículo, serie con su serie de serie: flexibilidad, continuidad, permanencia, pertinencia, interdisciplinariedad, investigación, participación, entre otras.

Desde esta perspectiva, el método de investigación en que nos apoyamos para la pesquisa fue la investigación arqueológica, la cual tiene sus principios desde el planteamiento “de objetivos científicos y una hipótesis de partida para elaborar un proyecto”. Con base en él, se describieron, analizaron, estudiaron, y problematizaron los resultados obtenidos de diversas fuentes, con el fin de realizar análisis históricos a partir de lo que develaban los objetos discursivos (Castillo, 2014, p.5). En este sentido, la investigación arqueológica tiene sus propios objetivos principales, en los que toma lugar, el análisis, comprensión, explicación y problematización de los objetos discursivos y la transmisión del conocimiento adquirido a la sociedad (San Martín, 1994 y Nieto, 2009, citado en Castillo, 2014, p.5).

Es relevante resaltar, que el análisis histórico y arqueológico de los objetos discursivos, permitió determinar y abordar las continuidades y discontinuidades que emergieron del establecimiento de relaciones, posiciones, oposiciones y tensiones que emergieron entre ellos, pues la arqueología “sostiene que el objeto de un saber no tiene otra existencia que la otorgada por el entramado discursivo y que su aparición está enteramente regulada por éste” (Pérez, 2001, p. 154). De este modo, la arqueología se presentó como el método de investigación que apuntaló específicamente nuestro trabajo, puesto que, se convirtió en una estrategia de saber para analizar e interpretar los discursos, enunciados, conceptos y objetos, permitiendo la obtención de resultados de las categorías que son objetos de estudio.



Facultad de Educación

Desde esta perspectiva, la metodología que se empleó fusiona los objetos discursivos encontrados, tejiéndolos entre sí, a partir, de las emergencias, existencias y posibilidades de éstos en un contexto y tiempo determinado, en lo cual, se vincula con el proceso de análisis permeado con el enfoque crítico- social que permitió nutrir los discursos con las realidades que vive la población infantil en el país colombiano.

3.3 Etapas o momentos del proceso de investigación

Las etapas del proceso de investigación se puntualizan a continuación:

- Etapa de instrumentación de registros discursivos: en ella se localizaron y recolectaron los registros documentales pertinentes al problema de investigación. Cabe mencionar que los registros dieron cuenta de una variedad de información en lo que concierne a la investigación, dando lugar a políticas, a prácticas, a parámetros universales, adecuados y en algunos casos repetidos (Zuluaga, 1999, p. 184).
- Etapa de pre-lectura de registros: se llevó a cabo una exploración preliminar y pertinente de los documentos, indicando regularidades de la temática.
- Etapa de tematización de registros: tiene que ver con el análisis de los contenidos, en donde las temáticas que ellos presentan en los documentos se agruparon por categorías o temáticas, primeramente se halló el enunciado y luego se empleó una descripción denominado desarrollo metodológico (Zuluaga, 1999, p. 184-185).
- Etapa de temáticas directrices: consiste en la definición de temáticas directrices a partir de los resultados de la tematización de registros y en la ubicación histórica de éstas, es decir, en el “análisis de las condiciones de existencia de esas temáticas en la práctica [práctica no discursiva] que le sea más próxima [...] Cumplida esta etapa, se



Facultad de Educación

considera que existen criterios para la selección del campo documental”. (Zuluaga, 1999, p. 185).

- Etapa de establecimiento de sistemas descriptibles: consistió en un “cruce de series temáticas articulables, en el conjunto de documentos tomados de las series de registros y que han sido previamente tematizados” (Zuluaga, 1999, p. 185-186), es decir, del establecimiento de series entre las relaciones que emergieron en los campos discursivos con las prácticas no discursivas. Las correlaciones que allí se visibilizaron configuraron “sistemas descriptibles, es decir, conjuntos de relaciones históricas en las cuales el discurso se encuentra no sólo articulado a la práctica sino también analizado como práctica. Mediante los sistemas descriptibles se realiza la descripción histórica” (Rios y otros. 2006, p. 9)
- Etapa de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos: “los límites de los sistemas de relaciones entre contenidos y prácticas del saber pedagógico en Colombia, se agrupan ítem para la descripción final. Estos ítem superan las divisiones por autor o por períodos cronológicos lineales y se refieren concretamente a la interioridad de las relaciones” (Zuluaga, 1999, p. 186).

Las etapas se desarrollaron de la siguiente orden cronológica:

Etapa	Duración	Descripción
Etapa de instrumentación de registros discursivos	10 meses	Diseño y presentación del anteproyecto.
		Búsqueda y análisis de información referente a políticas públicas, educación inicial, currículo, etc



Facultad de Educación

Etapa de pre-lectura de registros	10 meses	Esta etapa se llevará a cabo a la par con la etapa de instrumentación de registros discursivos.
Etapa de tematización de registros	10 meses	Esta etapa se realizó al mismo tiempo que la etapa de pre-lectura de registros, en donde se va a realizar fichas temáticas.
Etapa de temáticas directrices	3 meses	Se realizó un análisis de los resultados de la tematización de registros y de su ubicación histórica.
Etapa de establecimiento de sistemas descriptibles	2 meses	En esta etapa se abordó parte del producto final, estableciendo relaciones históricas.
Etapa de establecimiento de agrupaciones o cortes históricos:	3 meses	En esta etapa, se realizó un análisis de los discursos y se presentó el texto final correspondiente al análisis del proyecto ejecutado.

Por último, se integraron las etapas anteriores para efectos de una reescritura metódica sobre la información y los enunciados encontrados que dieron cuenta del objeto de estudio problematizado en la anterior investigación.

3.4 Unidad de análisis

Como unidad de análisis del proyecto, se planteó la siguiente: características del currículo.



3.5.1 Técnica de recolección de información: análisis documental

Para la realización de la pesquisa, se hizo uso del análisis documental, como técnica de recolección de información, este puede definirse como el proceso a través del cual se extrajeron diversas nociones, enunciados, discursos de los documentos, para analizarlos y reescribir a partir de ellos (Rubio, 2004, p. 1).

Desde Castillo (2004) se plantea que durante el análisis documental se produce lo que ella denomina un triple proceso. Este involucra, en primer lugar, la comunicación, debido a que permite la recuperación de la información, para luego, poder problematizarla; un segundo proceso, es el de la transformación, donde los discursos se sometieron a procedimientos de análisis y reescritura; y por último, el proceso analítico, donde la información contenida se estudió y problematizó a partir de un análisis arqueológico, dando lugar a un documento nuevo.

Como bien se logró evidenciar anteriormente, el análisis documental se convirtió en un elemento fundamental de nuestra investigación, pues, es a través de la reescritura de textos que nosotros pudimos hablar de las diversas temáticas y de igual manera sustentar el trabajo en bases documentales sólidas y confiables. Así mismo y debido a nuestros intereses, el análisis documental nos sirvió para poder tomar posición desde uno o diversos autores según lo que necesitásemos y poder tener mayor diversidad en cada una de las temáticas abordadas, propiciando que no fuera un trabajo sesgado por las preferencias personales, sino que fuera completamente de carácter científico-investigativo.



Facultad de Educación 3.5.2 Instrumento de recolección de información: tematización

Como instrumento de recolección de información, se hizo uso de la tematización, a través de fichas en las que se hicieron análisis de cada uno de los enunciados encontrados en los documentos y que posibilitaron mayor conocimiento y dominio sobre los objetos discursivos que tuvieron interrelación en ese proceso investigativo.

La tematización, posibilitó agrupar la información que se obtuvo sobre un mismo tema, a través de ello, pudimos hacer uso de un contenido específico que se encuentra en artículos, textos, libros, tesis, normas, etc., en este caso que giraran en relación a las temáticas propias de este trabajo. De acuerdo a lo anterior, pudimos decir que las fichas temáticas, estuvieron conformadas por un enunciado, el cual se le hizo un análisis metodológico, que fue de carácter crítico y permitió afrontar lo que el autor dice desde las realidades propias que se vivenciaron y que permitieron entrever un contraste de lo escrito y lo vivido.

Además, la tematización permitió relacionar diferentes discursos y establecer jerarquías entre ellos, propiciando una mirada crítica sobre los mismos que permitió tomar conciencia, no solo desde ese ideal que se plantea, sino cómo se confronta en relación a su historicidad; visibilizando las problemáticas presentes y ausentes en torno a ello.



4. **Facultad de Educación** **RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS** **CURRICULARES EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INICIAL EN** **COLOMBIA**

Este apartado, da respuesta a los objetivos específicos planteados en el proyecto, enfocado a analizar el ordenamiento, funcionamiento y transformación de las características del currículo y, así mismo, a visibilizar las nociones y conceptos de dichas características, teniendo como marco de referencia legal a las políticas de Educación Inicial desde 1991 a 2016 en Colombia. Se expone cómo en el transcurso de ese periodo se han consolidado y adicionado al currículo nuevas características, que le sirven para constituirse de manera más amplia y fundamentarse de acuerdo a las nuevas necesidades de la educación y sus sujetos.

Actualmente, es posible entrever la educación como elemento abordado desde diversos discursos, tales como el médico, psicológico, cultural, social, de derecho y demás, los cuales, atraviesan las concepciones y paradigmas que frente a esta –la educación-. Se establecen, de igual manera, el currículo al ser pensado como parte fundamental de la educación, el cual, se encuentra ligado y erigido por los discursos que se mueven dentro de los contextos sociales, que se vinculan y determinan, el ejercicio de los procesos educativos.

Partiendo de lo mencionado, es posible argumentar que en la actualidad podemos encontrar una variedad de características asociadas al currículo para la educación de la primera infancia correspondiente al periodo mencionado, que posibilitan hacer contraste con las características halladas al principio del tiempo delimitado. Este hecho, permite dar cuenta de la necesidad que surge de pensarse en características nuevas que complementen y den un carácter más integral y completo a la dinámica curricular que se pretenda alcanzar, en función de una cualificación de la calidad educativa, todo lo anterior, se verá evidenciado en los



Facultad de Educación

siguientes micro periodos de tiempo que darán cuenta de las características del currículo y cómo se vinculan frente a dicho tiempo, junto con sus particularidades:

4.1. 1991- 2000: el auge de la primera infancia y sus necesidades insatisfechas.

La primera infancia en Colombia es un complejo entramado de acontecimientos, modos, procesos y personas. Todos los anteriores, intervienen en la dinámica de configuración de lo que es conocido actualmente como la política pública de educación inicial, la cual es establecida desde directrices internacionales, lineamientos gubernamentales nacionales y acciones políticas públicas que están al margen de la centralidad del Estado. Para dar cuenta de las condiciones anteriormente mencionadas, abordaremos en este micro período de tiempo las vicisitudes que posibilitaron cambios en la visión que se proyectó de la primera infancia, así mismo, cómo dentro de ese proceso han surgido características curriculares que fundamentan el trabajo con la misma y que de una manera directa o indirecta se han transformado y configurado nuevas características en los contextos actuales.

4.1.1. Corresponsabilidad, asistencialismo y cobertura: problemáticas continuas de la educación inicial.

Durante el periodo comprendido entre 1991 a 2000, Colombia enfrentó una serie de sucesos como país que ostenta un Estado democrático. Uno de esos acontecimientos es la creación de la nueva Carta Constitucional que propugna avances en calidad de participación ciudadana, así mismo, se plantean los derechos fundamentales de todos las colombianas y colombianos, donde figuran: la salud, vivienda, comercialización, cultura, libre expresión, libre credo, la educación, entre otras (Congreso de la República, 1991b, p. 7).



Facultad de Educación

Con la nueva Constitución, se plantea la obligatoriedad del grado preescolar, integrando al niño de 5 o 6 años como parte de la educación formal. Esto denota avances en el reconocimiento de la necesidad de procesos formativos y pedagógicos para los niños y niñas; por consiguiente, se asume que no es una tarea que le competa a uno solo de los entes: sociedad, Estado o familia, sino que se debe pensar en ellos como entes activos e interconectados, donde todos son responsables del reconocimiento y atención en igualdad de la infancia. Se alude entonces a la corresponsabilidad, como factor que integra diversos sectores y actores en pro de la misma.

Es justamente, frente a esa preocupación por el bienestar de los más pequeños, que se empiezan a formalizar a mayor profundidad procesos de atención que vinculen a los padres y a las familias y así mismo, a los niños y niñas menores de 5 años, ejemplo de ello es el programa FAMI, que se implementa durante el periodo presidencial de Ernesto Samper de 1994 a 1998. Esta modalidad de atención es pensada como componente de interacción y participación; busca fomentar el desarrollo saludable del niño y niña, madres en estado de gestación y lactantes -es decir de los 0 hasta los 2 años aproximadamente-, en estratos socioeconómicos bajos -1 y 2 del SISBEN-, con el fin de fortalecer las funciones socializadoras del niño, apoyándose en las relaciones que este posee con sus padres y hermanos, se toma como referente al niño frente a su relación con su entorno, es decir, como se ve a sí mismo (CORPOEDUCACIÓN, 2006, p. 21).

Siguiendo por esa línea, se resalta que en la última década del siglo XX, en lo que compete a gestión curricular, se hace visible un interés por la participación activa de los actores cercanos a los niños y niñas, lo que a la vez conlleva a una responsabilidad sobre ellos, a este



Facultad de Educación

proceso se le reconocerá como característica curricular. Emerge allí como tal, el rasgo de la corresponsabilidad, como el espacio donde convergen las entidades, las familias y la comunidad; es un puente de interacción mutua (Ministerio de Educación y Cultura, 1998, p. 21). Desde ella se permite tener una postura firme frente a lo que se planea, se ejecuta y los resultados que se obtienen, por consiguiente, esta característica no puede separarse de la participación, en tanto ambas, ayudan a crear un vínculo sólido y eficaz para solventar las principales necesidades y entender de manera más cercana los contextos y particularidades de la infancia.

Si bien, es posible evidenciar avances en lo que respecta al interés por la primera infancia y sus problemáticas, una fuerte situación que no pasó desapercibida fue la cobertura limitada, esto debido a la falta de recursos que se destinaron para la atención oportuna de este rango poblacional.

Aunado a lo anterior, la gran explosión demográfica no discrimina entre una zona del país y otra, en donde la necesidad de programas de atención a la infancia se volvió necesaria. Un informe del BID, sustenta que la inversión realizada en este sector poblacional fue la siguiente: en 1990 de “ 0,02%, en 2000 de 1,91% [...]Este crecimiento se debe, entre otras razones, a la priorización de la infancia como grupo objetivo en el gasto social” (Rubio, Pinzón & Gutiérrez, 2010, p.65). Pero el trasfondo de ello, es el aumento de la población infantil, sobre la cual se vio la necesidad de actuar.

Retomando este recorrido, durante los años de 1998- 2002, dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND): “Cambio para construir la paz” propuesto por el presidente Andrés



Facultad de Educación

Pastrana Arango, se tomaron medidas en torno a dos aspectos centrales, por una parte se pensó en iniciar procesos de descentralización dentro del ICBF, lo que implicó más poder desde los gobiernos locales, permitiendo de esta manera pensarse en mejores formas de responder ante las necesidades propias de cada zonal.

Hablamos entonces, que empiezan a vislumbrarse procesos de autonomía, en tanto los procesos de descentralización permiten más libertades y toma de decisiones propias frente a las problemáticas de la comunidad, así mismo se empiezan a tener miradas focales de cada entorno -así sea de manera lenta-, el relegar funciones y libertad a las comunidades no centrales, permite que los aquejamiento de la comunidad sean atendidos de formas más inmediatas, es decir, se habla de la contextualización como elemento acompañante de la autonomía, donde la primera, permite tener miradas y opiniones cercanas de los sujetos que se buscan atender.

Como segundo punto importante del PND de este periodo, se dan los procesos liderados fundamentalmente en la infancia, desde lo que se plantea, no se ven dirigidos tanto a la parte de gestión; se articula el Plan Nacional de Alimentación y Nutrición a los procesos que maneja el ICBF, dando a entender que persisten las necesidades de esta población en problemas de alimentación y nutrición, pero a la par de ello, también se plantea el desarrollo de iniciativas de carácter municipal que buscan la cualificación para la atención a los niños y niñas, lo que deja entrever esa continua necesidad de pasar del asistencialismo a procesos más complejos y centrados en la potenciación integral del niño (Avella, 2015, p.18).



Facultad de Educación

Frente al asistencialismo que no ha sido capaz de trascender a lo pedagógico, surgen miradas divergentes y que arrojan a la luz otro asunto que atañe a la infancia y su desarrollo integral, se habla de procesos de cualificación para los diversos agentes educativos, quienes deben plantear y dirigir prácticas de formación a padres o madres y/o cuidadores, pero para los programas de atención de ese momento como lo son FAMI y Hogares Comunitarios, los niveles de educación de las jardineras/ madres comunitarias “por lo general no superan el nivel secundario incompleto; muchos carecen por completo de capacitación en educación preescolar” (Salazar, 1988, p. 19), el nivel académico requerido es “al menos estudios básicos” (CORPOEDUCACIÓN, 2006, p.21). Se suma además lo que Salazar plantea frente al rol que asumen estos agentes hacia su propio proceso:

se refleja en la falta de interés de muchos jardineros (as) por las actividades propiamente educativas y de desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños. A los niños se les cuida, se les alimenta adecuadamente, y también se les entretiene de diversas maneras; lo esencial parece ser el simple cuidado de los niños (1988, p. 19).

De acuerdo con lo anterior y desde las prácticas realizadas, es del común ver que el grado más alto de competencia académica es técnico o tecnólogo en atención a la primera infancia, donde en muchos casos las teorías de construcción de aprendizajes y el proceso de desarrollo del niño o niña queda relegado a espacios ínfimos, primando la formación en cómo cuidar y tratar de entender ciertas reacciones que presenta la infancia. Es justo, desde esas condiciones que cabe preguntarse ¿cómo las personas encargadas de fomentar, potenciar y propiciar el desarrollo integral del niño o la niña en todas las dimensiones (motriz, social, cognitivo, ético, estético, espiritual), van a hacerlo, si no cuentan con los conocimientos apropiados para ello?



Facultad de Educación

Por lo anterior, es posible afirmar que se busca un desarrollo integral, pero desde la práctica se ve un desinterés, incluso mayor, por parte del Estado, al no delimitar criterios óptimos para los agentes educativos y el proceso de formación que estas deben presentar.

4.1.2. ¿Currículo contextualizado y el auge de nuevas características curriculares?

A principios de este periodo, es decir, de 1991 al 2000, es también posible evidenciar vestigios de una característica curricular que se posicionaría de manera fuerte en el proceso de desarrollo de la política pública y dentro del marco de acción curricular y que transversalizará todo el proceso en este periodo de tiempo: la pertinencia, referida a esa congruencia con las condiciones sociales, económicas, culturales y demás que presenta el entorno y así mismo con las características y condiciones que presenta cada niño y niña, posibilitando que los aprendizajes lleguen a todos y formando personas no solo en el ámbito académico, si no que estos sean completos en todos los aspectos que le conforman como persona (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p. 4). La pertinencia, va ligada en sí misma a la contextualización, donde se propicia el reconocer las necesidades e intereses del grupo social al que se pertenece, pero más allá de ello, se trata de proveer soluciones efectivas a las mismas. A través de la contextualización podemos percibir la relación unánime que debe haber entre el colectivo institucional, los niños y niñas, y el entorno, de esta manera se hacen propuestas pensando en espacios menos universales y más fijados a las realidades.

Si bien lo anterior alude a una tarea de los sujetos que posibilitan el acto pedagógico, es compromiso de todos, pues requiere mayor participación de la comunidad y de los padres y madres de familia pues la tarea de formación de las niñas y niños es trabajo de todos. Los



Facultad de Educación

padres y madres juegan un papel importante, en tanto son el primer ejemplo a seguir de los niños, quienes tienen a su disposición más espacios con ellos y están rodeados de situaciones comunes que a través del día a día le permiten aprender. De esta manera el padre también cumple un rol importante en la formación de los niños y niñas (ICBF, 1993, p.1).

Aquí, es posible percibir una mirada lineal sobre la característica de corresponsabilidad, en donde en el transcurso de este periodo, solo se le ve ligada al actuar de todos los actores que están presentes en el acontecer de la primera infancia, haciendo una clara invitación y revelando el lugar que ocupan la comunidad y la familia. De igual manera, esta característica atraviesa todo el proceso, se ve relacionada de manera versátil con la participación a través de las acciones que se generan en aras de salud, nutrición y educación, que apuntan al bienestar de los niños y las niñas, y no solo amerita una integralidad en los procesos sino también como se ha mencionado, la participación de los actores involucrados como lo son las familias y la comunidad, sin embargo, no se deja claro cuáles son los compromisos de los actores e instituciones responsables de la garantía de los derechos (MINISTERIO DE SALUD, ICBF, DNP, 1995, p. 9).

En este sentido, se privilegia un trabajo mancomunado y que pretende la vinculación y participación de toda la sociedad en el desarrollo integral de los niños y las niñas, pero se tendría que detallar a mayor escala cómo se debe realizar dicha participación, pues se hace hincapié en ella, pero no se determinan cuáles son los factores sobre la que esta debería incidir, es preciso prescindir de las obviedades y replantear lo que se busca conseguir a través de los mecanismos de contextualización, participación, pertinencia y corresponsabilidad, pues es claro que desde lo planteado se integra, pero se vuelve invisible en la práctica.



Facultad de Educación

Ahora bien, si nos remitimos nuevamente, al año 1990, es posible evidenciar que la inclusión, ha sido una característica curricular que enmarca los esfuerzos por una mejora en la población de la primera infancia, sin embargo, el panorama resulta impactante ante las necesidades que demanda la población infantil; en este caso la inclusión dimensiona los alcances en términos de cobertura de los programas destinados a los niños y niñas, que para inicio del periodo de tiempo que se trabaja en este apartado del capítulo y final del mismo, solo dejan preguntas sin resolver, por ejemplo, en 1990, el 43% de los niños se encontraba en condiciones de pobreza y miseria, lo que equivale aproximadamente, a dos millones y medio de niños (Departamento Nacional de Planeación, 1991, p. 4), para la atención de ellos o ellas, se cuenta con la existencia de 55.380 hogares comunitarios de Bienestar Familiar donde se atiende a 830.700 niños de 2 a 5 años, recibiendo protección y nutrición en condiciones no óptimas.

Lo anterior muestra, que dichos programas no alcanzan a cubrir ni a la mitad de la población, sumado a esto, manifiestan que las dificultades para la vigilancia y el control, obstaculizan la atención y cuidado a los niños menores de dos años, por ello, hasta el 1991, los programas se concentraron en los niños entre 2 y 7 años de edad, ocasionando así, que la característica curricular de inclusión decline por ausencia de procedimientos y requerimientos centrados en las necesidades de la población, lo que con lleva a plantearse una serie de evaluaciones pertinentes para los períodos posteriores, donde se haga la inclusión a todos los niños y niñas sin importar su edad o las condiciones de calidad que su potenciación integral amerita.



Facultad de Educación

La integralidad, como característica curricular, solo funciona y se ordena en pro de la cobertura y el permitir expandir los programas y modalidades que atienden a la infancia en gran escala, pero -no se fundamenta u ordena- deja de lado lo que corresponde a la integralidad como un componente interdisciplinar, el cual debe cumplir con las funciones de brindar espacios diversos y pensados desde las diferentes disciplinas desde donde es observado el niño como sujeto en desarrollo.

Podemos, de igual manera, visibilizar de manera posterior en este periodo de tiempo, el ordenamiento de características como la investigación, que aparecen como medio de mejora en la calidad que se busca, no solo haciendo referencia a un método que nos lleve a descubrir algo, sino a cuestionarse y a tratar de entender la razón de las cosas, tener una mirada crítica que traspase el hecho de recibir aprendizajes, conocimientos y experiencias, sin sentido alguno y que posibilite pensar en relaciones con lo que se vivencia en casa o en el contexto cotidiano, fuera de las cuatro paredes del aula (Ministerio de Educación y Cultura 1998, p 21). La investigación, nace como una fuerte idea de convertir al maestro o maestra en una fuente inagotable de experiencias nuevas y prácticas, que replacen el viejo paradigma del currículo técnico, en donde el conocimiento es unidireccional y predeterminado, pero, atender en contraposición a ello, a las peculiaridades de la infancia. En la indagación, es imposible pensar en conocimientos lineales, es por tanto necesario ideas que generen interés en ellos, pero que les permita reconocer experiencias anteriores y solidificar los conocimientos por medio de ellas.

Con esta característica -investigativa- se buscó generar una bidireccionalidad en la cual no fuese solo la escuela la encargada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino las



Facultad de Educación

familias y las entidades cercanas a los niños y niñas. Por consiguiente, es posible generar espacios de integralidad a través de ella, esto en tanto se trasciende la complementariedad de áreas entre sí, pues si bien se relaciona con la interdisciplinariedad en el currículo, la integralidad toma un valor más complejo, en tanto posibilita que se totalicen todos los factores que intervienen y son fundamentales en la formación del ser humano (Ministerio de Educación y Cultura, 1998, p. 21), entre los que se mencionan: valores, principios, contextos, cultura, experiencias, conocimientos, entre otros.

Lo anterior, daría cuenta de un currículo flexible, haciendo alusión a las incorporaciones que se le hacen a este, para mejorar los procesos académicos, es decir contenidos, estrategias, actividades y demás, que afianzan dichos procesos y que responden a un interés propio de las educadoras o educadores, en concordancia con lo visto en el aula de clases y, que permite, haya una pertinencia entre lo que ofrece el entorno. Se habla en este horizonte, de concepciones, estrategias, necesidades, expectativas, etc. que van surgiendo dentro de los espacios académicos y que son relevantes, en tanto conforman y permiten al niño y niña desarrollarse dentro de los mismos (Gamboa, Nelia y Taleno, 1999, p.5), es posible que si la calidad no hubiera cambiado de enfoque, el currículo flexible cumpliera con su propósito.

4.1.3. Evaluación y calidad, colisión inminente con el proceso de formación.

Para el año 1994, un acontecimiento que transversaliza y hace mella en los sucesos y las perspectivas que hay frente a la primera infancia, es la proclamación de la Ley 115, por la cual se expide la Ley general de educación para nuestro país, en donde se reafirma de manera contundente lo expuesto por la Constitución del 91; el preescolar como grado obligatorio



Facultad de Educación

dentro del sistema de educación formal. La ley 115, visiona al niño como sujeto no lineal, por tanto, su aprendizaje no debe centrarse solo en el potenciar su capacidad cognoscitiva, sino recopilar los elementos que lo constituyen como sujeto, donde se vinculan elementos biológicos, afectivos, sociales, culturales, espirituales, etcétera, que entran a tomar parte importante durante el crecimiento, debido a que expresan y denotan pensamientos, características y habilidades únicas que deben ser tenidas en cuenta y puestas a disposición en los espacios de formación (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.5).

Para poder cumplir con lo establecido, tanto desde lo planteado en los programas, como lo exigido por la norma, es necesario crear y gestionar mecanismos de control que lleven la evolución de los cambios y mejoras que se implementan frente a la atención de la primera infancia. En medio de esa necesidad de dar cuenta de los resultados, se ordena la característica de evaluación, la cual permite un seguimiento continuo y permanente de las acciones o estrategias para la infancia (Departamento Nacional de Planeación, 1991, p, 27). La evaluación surge, más que como objeto de medición, como mecanismo de rastreo, ya sea de falencias como de oportunidades; este rasgo, se convierte en la columna vertebral de los avances que se dan después de su surgimiento.

Para el año 1995, se puede visualizar la evaluación como un componente curricular que permite no sólo conocer las necesidades y las demandas de los programas de atención a la infancia sino que funcionan como un mecanismo de seguimiento para atender a las mejoras que se prevén, tomando las decisiones más congruentes a la realidad (MINISTERIO DE SALUD, ICBF, DNP, 1995, p, 27-28). En este periodo, vemos que no se dan transformaciones amplias en el modo de concebirse, por tanto su funcionamiento no se ve alterado, la



Facultad de Educación

evaluación debe cumplir con el llevar registros y verificar que los datos arrojen una verdadera mirada del contexto.

Terminando el penúltimo quinquenio del siglo XX, la característica de calidad toma impulso, a pesar de haberse fundamentado años atrás. En un primer momento hablando del mejoramiento de la calidad de la atención de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar, donde se evidencian unas inconsistencias en la concepción acerca de la misma, pues si hay deficiencias de dichos programas no podemos hablar de calidad, dichas inconsistencias encontradas son las siguientes:

- La cobertura: aunque se han estimado una ampliación de cupos para la atención de la niñez, todavía no todos pueden acceder.
- Atención enfocada al cuidado y a la nutrición: no se puede afirmar que hay una atención integral cuando se desconoce el valor fundamental de la educación como componente de la integralidad.

Aunque, no podemos negar, las acciones que se pretenden ejecutar para mitigar las problemáticas, esto significa avances en las estructura y consolidación de los programas a favor de la población, por ejemplo, el establecimiento de alianzas municipales para que todos los niños y niñas que reciben una atención en los Hogares Comunitarios e Infantiles puedan acceder al nivel de preescolar; ello se convierte en una gran iniciativa para garantizar el derecho a la educación de la población infantil (MINISTERIO DE SALUD, ICBF, DNP, 1995, p.14).



Facultad de Educación

Frente a esas dos características –evaluación y calidad- se plantea una crítica fuerte, porque a pesar de que su función gira en torno al apoyar y afianzar el trabajo que se realizaba por la primera infancia, esta da un giro un tanto drástico, en tanto se empiezan a vivenciar en la práctica como espacios de evaluación no con principios formativos, sino de resultados, la calidad toma un impulso que la direcciona en una búsqueda continua y obsesiva por una política pública y unas estrategias correctas y eficaces, lo que conlleva a que la evaluación se convierta en el medio por el cual ese objetivo puede ser alcanzado, debido a que se crearan formatos aplicados a cada niña o niño para mirar su desarrollo y para empezar a diferenciarlos de los que se consideran más competentes que otros.

Todo lo anteriormente expuesto, permite plantear que la educación inicial, se ha convertido en el eje que busca unificar factores de equidad, bienestar, igualdad y atención para los niños y niñas, por tanto fue necesario pensar en abordar sus particularidades. El entramado de características expuestas, dan cuenta del surgimiento de algunas y los avances de otras, dentro de los procesos que buscaban materializarse con la primera infancia; se concibe desde ello falencias graves y una necesidad insatisfecha por avanzar en la atención a todo el territorio. De igual manera, se vivencia una mirada todavía muy técnica a nivel curricular, por más que los planteamientos dirijan la mirada hacia currículos más reflexivos, todo el proceso se queda corto en la práctica.

4.2. Despliegue de las Características del Currículo del 2001 a 2011

Las características curriculares de la educación inicial en Colombia visibilizan nuevos ordenamientos y funcionamientos a partir del corte histórico del 2001 hasta 2011, en este micro-tiempo, se emiten una serie de documentos legales, circulan discursos políticos y



Facultad de Educación

se despliegan entramados judiciales que generan implicaciones para el sector educativo (incluyendo a la educación inicial), entre ellas, la Ley 715 del 2001, el Conpes 109 del 2007: la Política Pública de Infancia “Colombia por la Primera Infancia”, la Ley 1098 del 2006, la Ley 1295 del 2009, el Decreto 4875 de 2011, el Decreto 4807 de 2011, entre otros textos jurídico políticos y otros de académicos del ámbito de la educación infantil, en los que es posible mostrar cómo se conglomeran los funcionamientos y las transformaciones de las características curriculares halladas.

Para este período, se pervive la hegemonía de un currículo técnico y el despliegue de un enfoque curricular práctico en Colombia. El primero se fundamenta desde el diseño por parte del Estado (parámetros nacionales), paradigma gubernamental en el que se imposibilita el pensamiento propio y en el que los aprendizajes se siguen dando a raíz de una transmisión en la que sólo se enseñan contenidos y temáticas descontextualizadas. En él, los maestros y alumnos no pueden ser críticos o reflexivos frente a las nuevas tendencias de contenidos y modalidades de aprendizaje, que son las que deberían tenerse en cuenta, entre ellas el énfasis en la diversidad cultural que se reconoce desde hace unas décadas (Salvador, 2006, p 5).

Desde una mirada más práctica del currículo, se diverge en concebirlo como “una estrategia para potenciar las capacidades humanas y como impulsador de convivencia armónica y tratamiento adecuado de problemas y conflictos” (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 27). De esta manera, se relacionan elementos conceptuales con la transversalidad curricular, la cual se desarrolla a partir de proyectos que tienen como objetivo develar las relaciones que se concretan y consolidan con el otro.



Facultad de Educación

La anterior posición institucional del Ministerio de Educación Nacional, afirma a principios del siglo XXI, una educación colombiana basada en planteamientos jurídico-políticos, que carecen de empoderamiento en la realidad y en la práctica educativa. Así, en el discurso, se concibe la educación como aquella que constituye un currículo donde se engloban procesos pertinentes, más en la ejecución curricular, la mayoría de dichos procesos languidecen en su pertinencia. De esta misma manera, en el año 2001, empiezan a divergir de la realidad y tomar fuerza características curriculares para la educación (preescolar, básica, media, superior) tales como la calidad y la equidad, permeando procesos educativos eficaces y efectivos. Estas, se instauran con la Ley 715 del 2001, en la cual los procesos de acreditación educativa se fundamentan desde la evaluación de la calidad, además, en el artículo 6 de dicha Ley, se plantea que todos niveles educativos, deben estar en condiciones de brindar equidad, eficiencia y calidad (Congreso de Colombia, 2001, p.3).

4.2.1. La calidad y su correlación con otras características curriculares

Se condiciona desde las normas en los albores de este siglo, una característica curricular de la educación colombiana, la calidad, tanto, que el auge de esta, permite la creación e implantación de los Lineamientos Curriculares Básicos y Generales en todo el país, incluyendo al nivel de preescolar. Estos lineamientos definen logros por áreas de estudios y los indicadores por competencias, que conllevan a la necesidad de implementar otras características curriculares como la flexibilidad y la autonomía. La primera, es para sustentar las implicancias de las transformaciones de dichos lineamientos con las realidades y necesidades educativas, encontrándose a la segunda, como una posibilidad



Facultad de Educación

de acción libre y centrada en la ley para abordar los requerimientos pedagógicos. Por su parte, para medir la calidad, se estructuran actividades como: acreditación de las Escuelas Normales y universidades, la cualificación y actualización docente y la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 9).

Sin embargo, se hace necesario trascender el dilema tradicional de calidad, la cual se convierte en una visión un poco alejada de la realidad (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 23). Esta propuesta se tiene que visibilizar desde las prácticas educativas y curriculares, aunque, la tarea es de todos, incluyendo al Estado, que en muchas ocasiones es el que incurre en dinámicas productivas y mercantilizadoras de la educación, por ello, resulta la cuestión de cómo entrever una educación de calidad cuando se evidencia una instrumentalización y tecnificación de la misma, y más, si hablamos de la educación inicial, pues, no podemos desconocer los enormes esfuerzos y avances en términos de políticas y de investigación, pero, el caso de la educación preescolar, es particular, pues,

desempeña un papel crítico en el desarrollo de la creatividad y en la formación de aptitudes básicas en el futuro ciudadano. Es en este nivel donde se sientan las bases del proceso educativo que se continuará desarrollando a lo largo de toda la vida de un ser humano. Es por lo tanto necesario fortalecer la red de investigación que sobre este tema ha venido adelantando el país, poniendo énfasis en la difusión y aplicación de innovaciones educativas que se han generado dentro y fuera de Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 23).

¿Cómo hablar de educación de la calidad en la educación preescolar en esta primera década del siglo XXI? Cuando no se fortalecen los procesos educativos, cuando hay



Facultad de Educación

debilitamiento en las investigaciones para garantizar una educación pertinente, cuando se coarta la creatividad y cuando se concibe a los niños y niñas como futuros ciudadanos y no, como presentes actores sociales que demandan de la garantía plena de sus derechos educativos. Se conocen todos los alcances que se pueden impulsar al brindarles a los niños y niñas educación, debido a los cimientos que pueden instaurarse para toda la vida escolar, pero, no hay de forma hegemónica, iniciativas que se empoderen de las capacidades de los niños y niñas para lograr una mejor sociedad, una sociedad pensada para todos.

Al menos, la educación preescolar que tiene como obligatorio el último nivel (transición) es el que brinda mayores garantías en el derecho educativo, respecto a aquellos programas que se posicionan en el marco de atención integral. Aún lo anterior, ambos se encuentran en situaciones precarias en cuestiones de calidad, en el caso del primero, entra en declive en el año 2011, con el Plan Nacional de Desarrollo, en donde se manifiesta una desaparición del preescolar ante los programas de Atención Integral dirigidos a los niños desde la gestación hasta los 5 años y 11 meses de edad, se plantea entonces que,

los preescolares que sobrevivan a la política gubernamental serán los privados, negando la posibilidad a los sectores sociales menos favorecidos de acceder a la educación formal orientadas por pedagogos, ampliando así la brecha entre una educación para ricos y otra para pobres (FECODE, 2011, p. 13).

Esto, se debe a que se posiciona al final de la primera década del siglo XXI, el programa de Atención Integral a la Primera Infancia, en el que se presta un servicio con criterios de calidad e interdisciplinariedad, debido a que se involucran procesos de



Facultad de Educación

desarrollo en salud, nutrición, educación inicial, cuidado y protección. De los cuales, el proceso que tiene mayores falencias es el de la educación, por tal motivo, quedaría por analizar con qué estrategias pedagógicas se cuenta para la calidad de dichos procesos, puesto que, el componente pedagógico de los Hogares Comunitarios y Centros de Desarrollo Infantil, carece de fundamento conceptual, teórico, metódico y práctico para abordar el desarrollo infantil, pues no se cuenta con el personal especializado para la educación inicial.

Además, los programas de Atención para la Primera Infancia se revisten a nivel curricular de la característica de la calidad, como un criterio de evaluación, de constante seguimiento y monitoreo, en donde, se ponen en juego a “las actitudes, a la pertinencia y calidad de los agentes educativos, teniendo siempre presente que esta labor debe ser evaluativa pero también de acompañamiento y apoyo como parte de la cualificación de tarea de estos agentes” (Comisión Intersectorial de la Primera Infancia, 2012b, p. 49).

Si bien, la calidad como característica del currículo que florece en el país en la última década del siglo XX y se afianza en la primera del siglo XXI, es pensada como un componente de la evaluación, esta tiene fundamento en las acciones de los agentes educativos, pero, tendríamos que pensar la especificidad de este componente, cuando se desconocen las acciones del Estado, puesto que la calidad desde las labores de los agentes educativos, tiene que ver con la participación de estos en los procesos, y no, con la responsabilidad del gobierno colombiano.



Facultad de Educación

Desde esta perspectiva, se presenta como desafío la articulación de los procesos de calidad a partir de una instauración de estándares educativos, de socialización de resultados de evaluaciones y formulación de Planes de Mejoramiento, a partir de un trabajo mancomunado entre el MEN con “las instituciones educativas, a los maestros, a los padres de familia y a la sociedad en general, en el propósito común de poner en marcha un sistema de mejoramiento continuo de la calidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2002, p. 25). Se piensa entonces, que la calidad se empodera en el sistema educativo colombiano para contrarrestar los nefastos resultados de las pruebas estandarizadas en el 2002, lo que conglomera la introducción de una política de calidad, bajo la excusa de lograr un mejor rendimiento, aunada a la evaluación como interés cuantitativo de la educación, con lo que se deja de lado los procesos formativos, los aprendizajes y el cómo se enseña (didáctica).

En este sentido, la calidad que tanto busca el Estado, no puede pensarse por sí sola, puesto que la educación inicial entraría a un túnel sin salida, por ello, hablar de calidad conglomera otras características curriculares que toman fuerza y empoderamiento de las dinámicas curriculares. Para hablar de calidad, debemos pensar en procesos educativos pertinentes, flexibles, contextualizados, interdisciplinarios, participativos, equitativos e inclusivos, más que en procesos delimitados a la evaluación del rendimiento escolar.

Por tal motivo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, en áreas de desarrollo infantil y educación inicial, deja ver como coyuntura cuatro macro-objetivos. El primero es la universalidad, con la cual, se pretende garantizar el acceso a educación de los niños y niñas, ampliando la oferta en los programas de educación inicial y atención



integral. La segunda, es la corresponsabilidad, la intersectorialidad y la articulación, en donde todos los sectores sociales tienen responsabilidad en la garantía y goce de los derechos de las infancias, mientras que el tercero tiene que ver con la calidad, desde este objetivo, se afirma que los agentes educativos estarán en formación constante, se invertirá en infraestructura y dotación en las distintas modalidades de atención. Finalmente, el cuarto objetivo, la financiación, supone la prioridad de inversión económica en la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 1).

Lo anterior, es solo una ilusión desde las directrices nacionales, la verdadera realidad se entrevé en las poblaciones, en las que la regularidad evidenciada es que no todos los niños y niñas acceden a programas de educación inicial. Llama la atención desde otro horizonte, cuando se habla de infraestructura, aspecto que evidencia que muchos Hogares Comunitarios carecen de adecuados espacios para una educación estética y con dignidad del infante (es una vivienda). Estos, entre otros aspectos, ponen en tela de juicio la llamada calidad educativa.

Además, resulta pertinente señalar, que la calidad como macro objetivo del Plan Decenal de Educación 2006-2016, no se limita o se reduce al acceso a la educación, tal como la visibiliza el Estado, sino que debe conglomerar todos aquellos factores y transformaciones necesarias que garanticen y permitan el goce efectivo de la educación, en tanto derecho fundamental de los niños y niñas, en entornos que proporcionen las condiciones adecuadas y necesarias para permanecer, socializar y lograr a través de la educación, el desarrollo de las potencialidades, que accedan a la educación no como hecho integrador sino inclusivo, ante los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Facultad de Educación

Así mismo, pensar en la calidad de la educación inicial a lo largo de la primera década del presente siglo, constituye una fuerte racionalidad de la constitución misma de las infancias, debido a que, si las concebimos como sujetos pasivos, debemos eliminar esta característica curricular. Por ello, al tratar de conceptualizar lo que son las infancias, nos encontramos ante un elemento discursivo amplio, que se niega a definirse como algo universal, homogenizante y único, dicho término de infancias se ve aludido desde diferentes teorías, paradigmas y desde los contextos mismos donde se desenvuelven. Es justamente, en ese proceso de conceptualización, donde emergen problemáticas diversas, arraigadas desde las políticas e incluso en el mismo currículo, debido a que la mirada que se maneja sobre la infancia es lineal, no varía de acuerdo a aspectos abordados por el contexto, pautas de crianza, condiciones económicas y sociales, entre otros.

Al respecto, Gutiérrez, Quintero y Zuluaga (2011), afirman que el currículo para la primera infancia se continúa pensando a partir de una mirada en la que se percibe al sujeto como algo “lineal y facilitador del progreso social” (p. 52), y es en la realidad, donde en lo curricular se presenta la necesidad de enfrentarse a nuevos comportamientos posmodernos que tienen incidencia en una “legalidad transgresiva”, es decir, comportamientos basados que conllevan a “nuevos estilos de convivencia con los adultos, con el entorno y entre los mismos niños” (p.52).

Si bien, los estudios revelan unas condiciones diversas de concebir a las infancias, no se puede negar la manera de abordar su educación, atendiendo a la característica de diversidad y, además, responder a las dinámicas actuales; de lo contrario no tiene sentido la educación. En este sentido, las miradas sobre la primera infancia se han diversificado,



Facultad de Educación

sin lograrse con ello avances a nivel del currículo y mejora en las estrategias que deberían abordar las diferentes miradas sobre las infancias. Por esta vía, se sigue creando un mismo prototipo de niño o niña, un prototipo que es incentivado por las normas de lo que es correcto o no, lo que se debe hacer según el sexo de cada uno e incluso que deberían pensar; se piensa todavía en el niño como figura vacía que debe ser llenada, como un aprendiz mecánico; poco se piensa en las infancias posmodernas, en el cómo se comportan y las nuevas formas de relaciones que establecen.

Del mismo modo, se relaciona con la característica de la calidad, en la dinámica curricular de la educación inicial, la falta de un balance entre lo que las infancias actuales demandan y lo que desde hace tiempo se viene implementando en los centros de atención dedicados a ellas; poco a poco se ha universalizado más la búsqueda del conocimiento y el poder, aspecto del que no es ajeno la primera infancia, dejando en declive una población tan vulnerable como ella.

En esta línea de tensiones, se movilizan características curriculares que componen a un currículo más centrado en la población infantil y sus necesidades, tanto que el Estado a través de las políticas, empieza a incorporar nuevas características que se adicionan al currículo y son implementadas dentro de las entidades e instituciones educativas, sin dejar de lado aquellos espacios donde se atiende a la primera infancia. En este horizonte, para el micro período de estudio que se aborda en este apartado, sigue estando presente y de manera reiterativa, la característica de contextualización, entendiéndose ahora como esa no lineal, sino, aquella donde el maestro o agente educativo, fusiona el proceso de aprendizaje con aspectos que forman al ser -niños y niñas- de forma integral.



Facultad de Educación

En este sentido, a inicios del segundo quinquenio de este siglo, se valora la necesidad de tener en cuenta las interacciones sociales y la relación de la infancia con el entorno, logrando que esa interacción-relación marque nuevas formas de aprendizaje y nuevos contenidos, que estén en equilibrio intelectual, social y afectivo (Morales, 2006, p. 9).

Por tanto, al hablar de contextualización, se avanza en ese reconocer a la comunidad educativa, integrada no solo por los directivos, docentes y estudiantes, sino también por los padres, madres, agentes sociales, líderes sectoriales y demás, que se vinculan al entorno educativo, posibilitando allegar recursos del medio para coadyuvar a la calidad educativa y aportar conocimientos desde sus acumulados de aprendizaje en sus experiencias culturales, lúdicas, con las tradiciones, con las pautas de crianza, entre otras.

Se pretende entonces, con la contextualización del currículo, que las comunidades educativas que se relacionen con las infancias, encuentren equilibrios y relaciones entre el entorno y las instituciones, lo que implicó a finales de la década de estudio que se aborda en este apartado, la necesidad de atender al componente flexible del currículo, al pensarse en ello, se está analizando que las orientaciones permitan el acceso a los contextos y necesidades propias, asimismo, que les permitan a docentes, niños y niñas, tener libertad y diversidad en los procesos, metodologías, planes y proyectos, en los que no se desconozcan los ambientes y las características que cada uno presenta.

De esta manera, se implementan los PEI, que si bien se instalan desde la ley 115 de 1994, son retomados por el Ministerio de Educación Nacional, el cual especifica que es función de las instituciones educativas, crear y ejecutar los mismos, con el propósito de



Facultad de Educación

priorizar aspectos como la misión, visión, propósitos, programas curriculares y metodologías a emplear y que deben atender las necesidades e intereses de los niños y las niñas (2001, p.11).

Desde tal argumento, se evidencia un rol establecido a las instituciones educativas, el cual va acompañado de una distribución de competencias desde los entes nacionales y entidades territoriales, en donde, el Ministerio de Educación Nacional le corresponde la dirección del sector educativo, tanto en la planeación como en la financiación, desarrollo y seguimiento de la normatividad; mientras que las asambleas departamentales y los concejos distritales y municipales, regulan la educación dentro de su jurisdicción, en función de velar por la calidad y cobertura de la educación, la organización de políticas, el diseño y desarrollo de planes y programas en los que se fomente la investigación, la innovación y el desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos. Por su parte, las secretarías de educación de los municipios, administran haciendo énfasis en la organización, ejecución, vigilancia y evaluación del servicio educativo. Lo que deja ver, la importancia de cada entidad para lograr procesos educativos contextualizados y adecuados para las poblaciones.

Desde esta perspectiva, la educación inicial en el contexto colombiano, deja ver despliegues con miradas singulares, es el caso de la Alcaldía Mayor de Bogotá, la cual empieza a construir Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la educación inicial, en el año 2009, como herramienta “a ser recontextualizada en cada jardín o colegio y por los equipos de maestros y maestras, de acuerdo con su proyecto pedagógico, con sus saberes y con las características y particularidades de los niños y las niñas” (p. 37). En



Facultad de Educación

estos lineamientos se incorpora una de las características fundamentales del currículo, que tiene que ver la capacidad para adaptarse o reconfigurarse a cada entorno, donde no solo se tienen en cuenta la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades, sino también la contextualización de estas y el aporte a esos detalles específicos y únicos del entorno.

Para lograr estos lineamientos se debe contar con maestros que tengan una mirada crítica frente a lo que se vivencia y que reconozcan los intereses y particularidades de cada niño, como elementos que permiten una visión más cercana de lo que en realidad debería adaptarse y como una lectura de como los cambios realizados impactan entre el colectivo de niños, niñas, madres y padres. Del mismo modo, se presentan tensiones generales, debido a que estos lineamientos no rigen a nivel nacional, sólo en Bogotá, y para hablar de contextualización en el resto del país, es complicado cuando no se parte de una guía específica para la primera infancia.

Recordemos que para este período todavía no hay un documento sistemático en el que confluya una organización curricular y orientaciones pedagógicas para la primera infancia, aunque en tiempos precedentes si se visibilicen lineamientos a este nivel. Para el momento, si es apreciable una Guía para la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia, la cual se constituye como una ruta para la educación inicial y el desarrollo integral de la primera infancia, esta “pretende ser lo suficientemente amplia en sus contenidos y descripciones con el fin de que las entidades territoriales puedan desarrollar sus Planes de Atención Integral a la Primera Infancia de acuerdo con sus contextos y necesidades particulares (Ministerio de Educación Nacional, 2010a, p. 11).



Facultad de Educación

Desde este modo de ver, se percibe un currículo contextualizado que se logra a medida que cada territorio se apropia de sus necesidades. Este, extiende la invitación a un currículo autónomo, lo que permite situarse de manera diversa según las demandas del territorio. Para esto, la autonomía en el sistema educativo, trae consigo muchas controversias en la práctica educativa, puesto que se han posicionado en el discurso de la evaluación, algunas directrices que validan los procesos formativos y administrativos de las instituciones educativas; al mismo tiempo se instauran otras que “cohiben a dichas instituciones”, pensando que las normas deben acatarse de manera lineal. Se visibiliza de igual manera una mirada crítica, que propende porque, ante todo, exista una autonomía curricular que se posicione para lograr una educación contextualizada.

Esta autonomía curricular es un referente fuerte desde la consolidación de la descentralización del sistema educativo colombiano con la expedición de la Constitución Política de 1991 y su desarrollo en normas como la Ley General de Educación en 1994 o la Ley Orgánica 715 de 2001, que visibiliza rasgos de desconcentración más que de descentralización. Desde este intrincado marco jurídico, en la administración de recursos hay autonomía, en la que cada institución “debe llegar a ser el eje de la gestión descentralizada del sector, a la cual se procurará transferir gradualmente el poder de decidir sobre sus recursos en consonancia con sus opciones pedagógicas y sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 21).

Si bien, el Ministerio de Educación Nacional debe fortalecerse como formulador y evaluador de las políticas educativas, también es responsable del desarrollo de programas a nivel nacional, por su parte, las instituciones deben prestar unos procesos acordes a las



Facultad de Educación

necesidades de la población, acogiendo los programas nacionales e interrelacionando las acciones educativas como una institución integradora.

Ante esta premisa, es válido vislumbrar que el currículo de la educación inicial debe postularse como una propuesta flexible, una característica que en esta década de estudio va aunada a la contextualización para que pueda estar “en permanente reflexión y construcción de modo que responda a las características, necesidades, intereses de los niños y niñas, de sus familias y del contexto en que se desenvuelven en el marco de la diversidad y la inclusión” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009, p. 32). Dichas características están intrínsecamente ligadas con los procesos curriculares que se realizan en los diferentes contextos. Así mismo, se resalta que no sólo los Centros de Desarrollo Infantil -CDI-, hogares comunitarios o jardines infantiles, son los únicos lugares donde los niños y niñas se desarrollan; las familias y comunidades se convierten también en espacios de potenciación de la infancia. Se percibe así la necesidad de una comunicación e interacción constante de todos los actores, debido a que permiten un mayor seguimiento de cada niño y niña y su propio proceso.

De igual forma, Rubio, Pinzón, y Gutiérrez (2010) plantean que la flexibilidad implica la participación de los diversos actores como las familias, docentes e infancias y tiene correlación con una característica curricular como lo es la integralidad, que valora el acrecentamiento sistémico del niño y la niña a partir de un reconocimiento de “las familias, las comunidades y las instituciones como los entornos donde se desarrollan los niños y las niñas, flexibilizando la atención de acuerdo con las condiciones de las familias y las posibilidades de acceso a los servicios según la oferta existente (p. 53). Desde lo



Facultad de Educación

anterior, también se permite tener una mirada más abierta frente a las singularidades, haciendo que en las instituciones se flexibilice ante la atención y se oriente la labor curricular y pedagógica diligencie especialmente a las problemáticas familiares y contextuales de cada niño y niña.

No es de desconocer, que la flexibilidad se integra y emerge, a partir de características curriculares que engloban a la coherencia, pertinencia, participación, integralidad e inclusión, donde se atiende justamente a los niños con características específicas: ritmos de aprendizaje, conocimientos previos, etnia, tradiciones, cultura, necesidades educativas especiales, etc. Estos aspectos que caracterizan con potencia lo curricular, se ponen en conversación con las temáticas abordadas y las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Siendo lo anterior, un conjunto de discursividades valiosas para la educación de la infancia, no se visibilizan recursos y talento humano suficiente y cualificado que, desde una participación informada y pertinente, dinamice el currículo a través de dichas características, para que tales relaciones de calidad sean lo hegemónico en la educación inicial.

La participación como característica curricular se posiciona, en el anterior horizonte, desde diferentes directrices a tener en cuenta, las cuales, se visibilizan desde los distintos roles de los actores de la educación inicial, como los niños, niñas, la familia, el Estado y la sociedad colombiana. En el caso de la familia, podemos decir, que la mayoría de los programas de educación inicial promueven la vinculación de las madres y los padres en los procesos de formación, “lo que empodera a la familia como agente socializador y promotor del desarrollo infantil, y mejora sustancialmente su relación con los niños y las



niñas, generando un ambiente más propicio para su desarrollo” (CORPOEDUCACIÓN, 2006, p.14).

Cabe aclarar, que la participación en la educación inicial, se caracteriza por la acción ejercida por todos los sujetos participantes en la formación del niño y la niña, en esta participación, las madres y los padres de familia y los cuidadores se convierten en agentes capaces de promover el desarrollo de los niños y niñas, quienes velan por el progreso de cada una de sus etapas y capacidades, entendiendo que la responsabilidad de potenciar el desarrollo infantil no es sólo del agente educativo. Esta retórica impulsada desde el ámbito oficial, desconoce la falta de oportunidades educativas que un sistema educativo inmaduro como el colombiano, ha brindado a las familias y cuidadores para garantizar una educación en este ámbito de calidad. Se hace necesario agregar a lo anterior, el control simbólico que desde los medios masivos se realiza de la institución familiar, que mengua sus posibilidades culturales. Por último, las condiciones económicas que, en el marco del neoliberalismo y la globalización, debilitan la competitividad de la familia y con ello sus posibilidades de acceso a una mayor formación cultural.

Del mismo modo, en el marco de atención integral se reconocen las familias, las comunidades y las instituciones como los entornos que permiten el desarrollo de los niños y las niñas, en donde se flexibilice la atención de acuerdo con las condiciones de las familias y las posibilidades de acceso a los servicios según la oferta existente (Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, 2012b, p. 53). Es decir, no sólo la familia debe velar por el bienestar de los niños y las niñas, sino, que se logre una complejidad en las acciones comunes para lograr una integralidad.



Facultad de Educación

No obstante, lograr una articulación con las familias engloba una serie de tensiones, debido a que es notoria la poca participación de estas en los procesos formativos y educativos, esta falencia se debe a tres razones fundamentales. La primera, es que muchos padres y madres de familias son trabajadores, lo que les imposibilita destinar espacios en la formación de sus hijos e hijas, delegando responsabilidades a terceros. En la segunda, nos encontramos con familias que no se interesan en estos procesos, a esto denominaremos falta de compromiso e interés. Por su parte, la tercera es una razón comprensiva ante las circunstancias familiares, debido al desconocimiento o poca información de cada uno de los objetivos, acciones e impactos de los programas educativos para los niños y las niñas. Al respecto, y denotando la importancia de las familias en los procesos de los niños y niñas, la UNESCO (2004) plantea que uno de los obstáculos en la participación de las familias en Latinoamérica, se relaciona con la inadecuación de las estrategias, dentro de las cuales se hace necesario conocer la población que se atiende, para desarrollar programas pertinentes que involucren a las familias (p. 55).

Además, se designa desde el Ministerio de Educación Nacional, que la participación en el sector educativo engloba una serie de requerimientos dados a conocer por medio de la Ley 115 de 1994, en esta se establecen espacios de participación social, en donde se toman las decisiones para lograr el desarrollo de los procesos formativos. Lo anterior, amerita un análisis y concertaciones con toda la comunidad educativa, debido a la conformación de juntas en las instituciones educativas, tales como Consejo Directivo, Juntas de Educación Municipal y Departamental, entre otros, que propicien una



movilización hacia los intereses de la población estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 22).

Sin embargo, se nota la poca participación de los ciudadanos en sector educativo, por diferentes motivos: no se interesan por los procesos, las instituciones se delegan todas responsabilidades, entre otros. Desde esta perspectiva, es necesario cambiar esta visión centralista de los establecimientos educativos, por ello, se reclama una participación de la sociedad en el proceso de cambio educativo; se trata entonces de lograr una movilización social en la educación, asociada a la necesidad de los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos, es decir, responder a las necesidades sociales e individuales de los colombianos. Debido a que todos los sectores e individuos deben estar comprometidos en “asumir la educación como el eje de la construcción del futuro de Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 22).

Si bien, la participación social en educación es un derecho y un deber de todos los ciudadanos colombianos como lo promueve el Ministerio de Educación Nacional en el planteamiento anterior, este proceso requiere de mayor apropiación por parte de los mismos, debido a que la articulación de todas las personas, entes y entidades en los procesos educativos de los niños y las niñas, empieza a divergir desde lo irracional del discurso enfrentado a la realidad social. Ante esta afirmación, se resaltan aspectos como la promulgación y monitoreo de los lineamientos técnicos y curriculares de la Educación Inicial, que se enfrentan drásticamente a una cristalización de posibilidades que en la mayoría de los casos es débil e imposible de materializar.



Facultad de Educación

Desde esta mirada, reluce en la participación unas características curriculares que toman más relevancia en la educación de los niños y niñas en el período comprendido de 2012 al 2016, estas son la corresponsabilidad e intersectorialidad, aunque para el período que se está abordando, se vislumbra un entramado a la luz de la Política Pública Nacional “Colombia por la Primera Infancia”, la cual desde una perspectiva de protección integral, considera que la familia, la sociedad y el Estado, son corresponsables del cumplimiento de los derechos de la población infantil (Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & DNP-DDS-SS, 2007, p.22).

Por su parte, se denota la intersectorialidad como característica curricular que se instaura fuertemente en la primera década del siglo XXI, a partir de la promulgación del Decreto 4875 del 2011, en la cual se vincula como obligatoriedad nacional la creación de la Comisión Intersectorial de la Primera Infancia- CIPI- (Ministerio de Educación Nacional, 2011b, p. 1).

En contraste, la legislación mencionada se encuentra permeada por la realidad colombiana, por ello, tendríamos que analizar las incidencias de la corresponsabilidad nacional, familiar, educativa y social, frente a las nuevas dinámicas de configurar la atención integral de los niños y las niñas y, cuestionar la intersectorialidad en el discurso político del Estado, para no incurrir en la nefasta asimilación de esquivar las responsabilidades de este, debido a que “la gestión de la política pública de infancia, [...] muestra que ésta es altamente centralizada, prevaleciendo una visión sectorial y una gran debilidad en las estrategias de apoyo a las familias” (CORPOEDCACIÓN, 2006, p. 12).



Facultad de Educación

No es de negar, que la política pública de primera infancia se ha cimentado atendiendo a los discursos actuales sobre lo que respecta a las infancias, respondiendo de forma insuficiente a las necesidades y posibilitando nuevas miradas sobre ellas. En este horizonte, este derecho al desarrollo integral de los niños y niñas, no es garantía para todos, debido a que acceder a los servicios de salud, educación, nutrición, atención de riesgos, etcétera, está estrechamente condicionado por varias brechas: geográfica y socioeconómica.

Dentro de la brecha geográfica, se visibiliza la urbanidad y ruralidad en el territorio colombiano, en palabras más simples, las áreas rurales, poseen menos posibilidades de atención y la cobertura para programas a nivel nacional es insuficiente y sin las condiciones de dignidad que las infancias ameritan. Ante esta problemática, se desarrolla en el plano de la educación, el Proyecto de Educación Rural- PER- con el cual, se pretende mitigar “los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales ayudando a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana” (Ministerio de Educación Nacional, 2013b, p. 1), mediante acciones que permitan el acceso, el desarrollo de procesos de formación y el acompañamiento a los docentes mejorando así la calidad, pertinencia y relevancia de las prácticas educativas. Aunque, este proyecto no es suficiente, puesto que todavía hay que pensarse la educación en lo rural, debido a las condiciones precarias por las que los niños y niñas tienen que sobre pasar para acceder en la educación (aquellos que logran hacerlo), tales como, riesgos en las vías, inseguridad social, entre otros.

En reciprocidad con las notorias brechas educativas, estas no solo se vislumbran desde la urbanidad y la ruralidad como se planteaba, pues, en el marco de lo urbano se entrevén unas



Facultad de Educación

tensiones que ponen a flote las efímeras paradojas de una educación especializada para poblaciones que cuentan con condiciones socioeconómicas, lo que suscribe, que las familias que cuentan con la posición económica de brindarle a sus hijos una educación inicial de calidad, sobresalen ante aquellas que luchan día a día por el sustento diario, si este es el panorama de la urbanidad, ¿qué queda para las familias que viven en contexto rural?, este interrogante encierra muchas problemáticas que nutren las desigualdades sociales, desfavorecen al sistema educativo y reclaman posibilidades de acción para lograr lo que nacionalmente se plantea: atención integral para todos los niños y niñas.

4.2.2. La integralidad y sus discrepancias entre el deber ser y el ser

A inicios del siglo XXI, son evidentes las transformaciones en el discurso del Estado, las cuales, se encuentran ligadas a una característica que emergen desde la participación a la atención de las diferentes esferas de la población infantil a saber: salud, nutrición, educación y cuidado, aspectos que son concebidos como la integralidad, la cual, cimienta las dinámicas curriculares, debido a que es la raíz de la atención de los niños y las niñas. El auge de esta, radica en la esencia misma de la política pública, puesto que la integralidad se convierte en un principio de la misma; también se fundamenta desde la combinación de estrategias que involucren los procesos de educación inicial, programas de salud, nutrición y cuidado (Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & DNP-DDS-SS, 2007, p. 26).

Así mismo, a principios del segundo quinquenio de este siglo, el Código de Infancia y Adolescencia -Ley 1098 del 2006- se suscribe bajo la premisa de protección integral, dando a conocer en su artículo 29, el derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Esta



Facultad de Educación

integralidad conglomerada derechos como la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial (Congreso de la República, 2006, p. 1). Del mismo modo, en La ley 1295 del 2009, se legaliza la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del SISBÉN (Congreso de la República, 2006, p. 1.).

Esta serie de legislaciones se constituyen como unas significativas iniciativas para la educación inicial, al mismo tiempo que le asigna características curriculares que la posicionan desde las necesidades de la población infantil. En este sentido, la educación inicial se caracteriza por ser

integral, en ella pueden identificarse por lo menos tres dimensiones del nuevo concepto sobre los niños, las niñas y su desarrollo; su socialización en los diferentes ámbitos en que participan la familia, la comunidad y los agentes educativos; y su cuidado y protección, que exige la acción articulada de sectores especializados para su atención (Ministerio de Educación Nacional, 2010b, p. 9).

El currículo en la educación inicial debe ser integral, pues debe articular todas las dimensiones del ser humano para fortalecer el desarrollo de los niños y las niñas. Para ello, debe contener nuevas teorías de la educación, lo que le permite conocer las actuales concepciones atribuidas a los niños y las niñas, así mismo, ha de intentarse entender a partir de él, el proceso de socialización y participación en los diversos ámbitos, para lograr una acción articulada de los sectores especializados para su atención.



Facultad de Educación

Desde el marco legal, la integralidad se instala como una característica curricular de mucho fundamento, lo que involucra acciones intersectoriales e interdisciplinarias, pues, como lo plantea CORPOEDUCACIÓN “los temas relacionados con la niñez no pueden ser abordados desde una perspectiva netamente sectorial” (2006, p. 11). Reconocer que esta característica cobra mayor relevancia es fundamental, en tanto es la articulación de los diversos sectores de la sociedad que se ponen a actuar frente a un objetivo en común; las infancias, sujetos actuantes y de derechos. Ante esta acción de integralidad, los mencionados sectores de la sociedad comprenden aspectos políticos, sociales, económicos, culturales y entre otros, relacionados con la infancia, ellos piensan en formas de actuar que respondan a lo que las infancias les demandan, pero no como entes separados, por el contrario, a partir de un trabajo mancomunado e intersectorial, donde todos aporten soluciones viables y que abarquen los diversos sectores con los que se relacionan los niños y niñas, interviniendo en su proceso de crecimiento y desarrollo.

En contraste, las discrepancias de la intersectorialidad en la educación inicial tienen su fundamento desde las deficiencias por atender a las infancias en el ejercicio pleno de derechos, pero carentes de su participación, de sus intereses y de sus necesidades. Por ejemplo en la Comisión Intersectorial de la Primera Infancia, no hay participación de docentes ni de niños o niñas, además, referirnos a la intersectorialidad como aquella que engloba proceso diversos pero con un objetivo común, pone en declive la composición, estructura y funcionamiento de la educación inicial y Atención Integral a la Primera Infancia, por los disímiles y nefastos procesos de accesibilidad a los mismos. Tal como lo plantea Romero (2007),



Facultad de Educación

el esfuerzo por hacer más efectiva la gestión del sector que atañe a la primera infancia es álgido, pues significa generar procesos de inclusión, de coordinación intersectorialidad e interinstitucionalidad, para garantizar la atención integral a los niños y niñas en sus primeros años de vida (Romero, 2007, p. 53).

Por la anterior pesquisa, se trae a colación que las acciones en el plano de integralidad e intersectorialidad, convocan una característica curricular, la interdisciplinariedad, la cual, desde el estudio del currículo en la primera infancia debe dar “cuenta de la incidencia de un currículo interdisciplinario que propone nuevos imaginarios, que aporta elementos para interpretar las diversas realidades de los niños de hoy y sus vivencias, así como las prácticas pedagógicas” (Gutiérrez, Quintero, & Zuluaga, 2011, p.17).

La política Educativa para la Primera Infancia en el Marco de Atención Integral tiene como objetivo brindar educación a las niños y niñas en la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2010b, p. 3), sin embargo, no se limita a la educación, sino que interactúa con otros campos de acción que involucran sus saberes al desarrollo de los niños y las niñas como es el caso de la nutrición, la salud y el cuidado. Desde esta mirada podemos entender que la formación de los niños y niñas amerita un trabajo interdisciplinario, es así que pensar en una propuesta metodológica para esta población, involucra muchas alternativas de acción frente a las necesidades que presenta. Esta concepción sobre la acción educativa visiona y traspasa la organización curricular de la educación formal, debido a que ya no es un docente el encargado de esta labor, sino que se relacionan varios profesionales con un mismo propósito: la atención integral.



Facultad de Educación

Desde este marco de integralidad, las políticas de educación inicial en Colombia cumplen con una serie de acciones que van más allá de procesos asistencialistas, esto, se posiciona a partir de características curriculares como la intencionalidad, la cual se visiona y evalúa desde los objetivos de los procesos curriculares, pedagógicos y nutricionales que se lleva a cabo, en la medida que se suscriben y se ejecutan en las prácticas educativas, es decir, que las propuestas plasmadas en los documentos, contengan funcionalidad dentro de las dinámicas sociales y reales de la población, atendiendo a sus demandas, lo que permite una articulación y generación de cambios, a partir de la formación de los niños y niñas.

De este modo de ver, es responsabilidad de los agentes educativos de la educación para la Primera Infancia, ejecutar procesos educativos que se identifiquen por ser intencionados, pertinentes y oportunos, generados a partir de los intereses, características y capacidades de los niños y las niñas (Ministerio de Educación Nacional, 2010a, p. 20).

En contraposición, para este lapso de tiempo, se vislumbra una brecha entre el asistencialismo (carece de intencionalidad pedagógica) y el trabajo pedagógico y curricular en la educación inicial. Una de las principales falencias de la educación de los niños y niñas ha sido la preocupación del Estado por satisfacer las necesidades básicas y no se puede desconocer, “que para las instituciones públicas de bienestar ha existido una intencionalidad e incluso orientaciones precisas para que el aspecto pedagógico se complemente con los aspectos de cuidado” (Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2010). Pero, el asistencialismo, es una de las tensiones más preocupantes en el desarrollo infantil, y se posiciona con una barrera discriminatoria ante la población más vulnerable



del país, debido a que los “modelos asistenciales serán más propios de las instituciones que atienden niños de las clases bajas o sectores pobres de la población, o sea las instituciones oficiales” (Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2010).

Lo anterior, es una respuesta de las dinámicas institucionales frente a las concepciones de la atención a los niños y niñas, la cual, debemos apuntar a denominarla y desplegarla a partir de un currículo pertinente, que debe constituir procesos de articulación en la educación, salud, nutrición y cuidado, sin que ninguno de los procesos gane más terreno que otro. Esta pertinencia curricular debe garantizar que los proyectos educativos cumplan con todos los criterios según los índices de calidad, accediendo a mejoras por medio de los estándares certificados mediante por el MEN (Alcaldía mayor de Bogotá, 2009, p 107). La intervención de la pertinencia curricular, permite la vinculación de procesos educativos apropiados al proceso de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas.

Hay que mencionar, que, en la Política Educativa para la Primera Infancia, en el Marco de Atención Integral, se hace relevante la elaboración de proyectos acordes a las necesidades de los niños, niñas y familias, es así como el currículo se visualiza como pertinente por el trabajo que se debe realizar, teniendo en cuenta que la población es diversa y que las necesidades varían de acuerdo a las dinámicas y prioridades de la población. De este modo, hablar de la formación en las familias (padres y niños), nos muestra una iniciativa nacional que busca educación para los colombianos, en este caso, una educación inicial, debe llevar a cabo acciones “adecuadas y pertinentes”, mostrando una característica fundamental del currículo, la pertinencia. Esta, tiene que ver con la



Facultad de Educación

adecuación de la educación para atender a las demandas de la población, así se visibiliza la importancia de un proceso constante entre la población, sus necesidades y las líneas de acción para lograr los objetivos de una atención integral en la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2010b, p.8).

Como ya lo hemos mencionado, estas predisposiciones se evalúan según los criterios de calidad, dándole auge a la evaluación curricular en la educación inicial como reconocimiento a la efectividad de los procesos, por consiguiente, en la educación inicial se han de realizar seguimientos a los procesos que se desarrollan, tales como, el acompañamiento a familias y la formación de los niños y niñas. Es de resaltar que la evaluación va encaminada a varios aspectos: acciones de los agentes educativos o docentes, los procesos y desempeño de los estudiantes, esta última, debe considerarse, aunque en la educación inicial no se hace necesaria, debido a que la evaluación como característica curricular se hace fundamentalmente vital en el sistema educativo colombiano por la búsqueda de una garantía en los procesos y resultados de la educación.

No obstante, podemos apreciar que se hace referencia a la “evaluación del rendimiento de los estudiantes”, dando a conocer los alcances evaluativos que giran en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no siendo los únicos, pero tal vez los que se han priorizado más en las últimas décadas en Colombia. Esta evaluación se vuelve viral y tal vez mecánica, puesto que descuida aspectos elementales como las transformaciones en la cultura escolar, no se trata únicamente de aprobar el año, ni de desarrollar los instrumentos de seguimiento, más se trata de una fusión entre los objetivos, metodologías, procesos y resultados para lograr una comparación entre la parte cognoscitiva o formativa



Facultad de Educación

de los estudiantes y los alcances de indicadores de logros propuestos en el currículo, haciendo revisión de lo pertinente de estos. Se puede decir, que la evaluación integra a procesos académicos y administrativos de las instituciones educativas, tanto que se conforma un Consejo Académico, el cual debe estructurar comisiones de evaluación integradas por docentes, los que a su vez deben conocer y analizar los procesos evaluativos de insuficiencia, organizar un sistema evaluativo para fortalecer los procedimientos y hacer seguimiento de las situaciones encontradas en cada institución (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 14).

Por su parte, la evaluación en la educación inicial es pensada desde otras perspectivas, en tanto que Beltrán, Londoño y Larrañaga (2010), plantean que se estaban creando “instancias legales y reflexiones valiosas con respecto al tema evaluativo en Colombia específicamente para la primera infancia” (p. 84), en donde se debe priorizar el desarrollo infantil, desde la concepción de sujetos integrales, a partir de las dimensiones del desarrollo humano, retroalimentando y reestructurando la evaluación por competencias. En esta medida, proponen que una evaluación en la primera infancia debe

generar oportunidades, reflexión, reorientación de las acciones pedagógicas, donde se tenga en cuenta las emociones que genera la evaluación en los niños y niñas, donde se renuncie al autoritarismo y poder o a situaciones de intimidación e imposición (p. 86).

Dentro de esta iniciativa evaluativa, se da lugar a la continuidad como característica curricular que permea instancias y procesos en la educación inicial y que, para comprenderla, se hace necesario analizar lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2001). En primer lugar, la educación formal se lleva a cabo en establecimientos educativos aprobados,



Facultad de Educación

“según una secuencia regular de niveles lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos. Organizada en los niveles preescolar, básica, media y superior” (p. 14).

Desde lo anterior, la continuidad se visiona como un asunto de superación de niveles educativos, en donde se da como garantía conocimientos sucesivos, habilidades, aptitudes y valores a los educandos. La educación en Colombia está englobada por una serie de categorías dentro de lo formal, informal y no formal. La educación formal se organiza a partir de niveles, tales como el preescolar, básica, media y superior; en el caso de la educación inicial, sería el grado de preescolar, que comprende Pre-jardín, Jardín y Transición. Cabe aclarar que la población infantil que tiene acceso a ella, es una minoría, debido a que la mayor parte de esta, se encuentra dentro de una atención en el marco de integralidad en las diversas modalidades propuestas por el Instituto Colombiano del Bienestar Familiar, entonces, ¿qué tipo de educación reciben estos? ¿No se les está brindando educación continua?

Como podemos apreciar, que la educación formal se lleva a cabo en “establecimientos educativos aprobados” ¿qué significa aprobados? ¿Qué relación tiene con la acreditación?, esto, es una secuencia regular de niveles lectivos, que tienen una sujeción a pautas curriculares ordenadas para cada grado, es decir, una línea de continuidad como grados prerequisites para alcanzar cada nivel, lo que, a su vez, prioriza la formación de educandos, a partir de sus conocimientos, habilidades, aptitudes y valores, fundamentados en un desarrollo continuo (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p.4). Dentro de esta organización educacional se configura el proceso educativo de Colombia en un marco



Facultad de Educación
institucional, de normatividad y de política que pronostica seguir avanzando en las metas hacia la calidad de la educación.

Si bien, no hay una profundidad acerca de los dilemas hallados, podemos decir, que dentro de la educación inicial los procesos corresponden a una línea de continuidad que gira en torno al desarrollo integral de los niños y niñas, dicha secuencia debe concebirse como directrices de los procesos curriculares, pedagógicos, nutricionales, de salud y cuidado, que nos permiten apreciar algunas inconsistencias entre la educación en Colombia y más aún de la educación inicial.

Dichas inconsistencias, se dejan entrever desde la investigación curricular, puesto que todos los avances en materia de educación corresponden a unas dinámicas investigativas que se constituyen como reguladoras legales del currículo, como es el caso de los Lineamientos Curriculares, debido a que “son resultados de trabajos de investigación llevados a cabo por especialistas de las áreas del conocimiento” (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 26).

Para la elaboración del currículo de la educación colombiana se tienen en cuenta decisiones tomadas en forma compartida por instancias nacionales, regionales y locales. En las instancias nacionales se concluyen por un lado con la normatividad, tales como, la Constitución Política, la Ley 115 de 1994, el Decreto No. 1860 de 1994 y la Resolución No. 2343 de 1996 (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 25), y en otra vía, se encuentran los Lineamientos Curriculares que orientan y nutren a partir de contenidos pedagógicos y disciplinares el trabajo curricular. Estos lineamientos obedecen a una



Facultad de Educación

mirada contextualizada del currículo, puesto que no surgen de la nada, sino que son el resultado de trabajos de investigación que muestran las implicaciones y parámetros del trabajo con la población infantil y toda la sociedad colombiana (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 26).

En esta medida, “el currículo aparece como una permanente investigación y deconstrucción, como una síntesis de la cultura de los sujetos” (Gutiérrez, Quintero, y Zuluaga, 2011, p. 8), lo que le permite estar ligado a la permanente construcción, es decir, estar en continuo cambio, para buscar la manera de aprehender de todo lo que está en el entorno y desde allí, hacer una reorganización de los aprendizajes, formas de conocimiento, entre otros. El mismo currículo se concibe “como categorías de investigación social” (Gutiérrez, Quintero, y Zuluaga, 2011, p. 10), en donde podemos visibilizar la investigación con una función social, lo que permite que mediante el currículo se pueda estudiar y atender las realidades sociales que se evidencian en el país.

4.2.3. La inclusión: utopía y realidad

Una de las realidades sociales en Colombia, suscita a principios del siglo XXI, la cual, presenta unas miradas frente a la inclusión y la equidad en la educación inicial, debido a que el Ministerio de Educación Nacional (2002), tiene como énfasis en las políticas centrarse “en dos aspectos fundamentales relacionados con la equidad y la distribución del ingreso: la cobertura y la calidad del servicio” (p. 8). Esto es notable en la formulación de los Planes Decenales de Educación, visibilizando una adopción de metas planteadas para trascender a una educación con mayor acceso para todos, lo que lleva unas remodelaciones en las áreas



Facultad de Educación

de cobertura para los diversos grupos poblaciones, respetado y apreciando la diversidad socio-cultural, étnica y económica del país colombiano.

Los diversos planes y programas que define y orienta el Ministerio de Educación, deben ser adoptados y desarrollados en cada entidad territorial, especificando y dejando ver las necesidades, intereses y posibilidades de cada territorio, para ello, no sólo se busca que la población esté inmersa en las instituciones educativas, sino que tengan una participación activa en los procesos educativos. Se habla entonces, de una educación basada en la equidad, atendiendo a las exigencias y demandas del territorio, promoviendo así, unos procesos educativos aptos para la población y acudiendo a las directrices legislativas de participación establecidas. También, en esta década se logra un avance nacional en términos de equidad e inclusión, por medio de la expedición del decreto 4807 del 2011, en el cual, se designa una gratuidad educativa para todos los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones estatales (Ministerio de Educación Nacional, 2011a, p. 1).

En contraposición, se plantea que la equidad en la educación colombiana, encierra un gran dilema ¿cómo hablar de equidad en un país tan inequitativo? Tal como lo dice, la Comisión Colombiana de Juristas (2009), “Colombia sigue siendo uno de los países más inequitativos de la región más inequitativa del mundo” (p. 1), esto es una realidad que se vislumbra desde la garantía de un derecho fundamental como la educación.

Esta característica inscrita en el currículo, queda debilitada por los pocos alcances e ineficiencia en la educación inicial: solo hay un grado obligatorio, no toda se encuentra vinculada a la educación formal, ni la mitad de la población infantil accede a ella. Sin embargo, el gobierno apunta a una “política de equidad” que emerge a partir de dos



Facultad de Educación

vertientes: administración y la cobertura-permanencia. Para concretar, el Estado se sostiene bajo el compromiso de garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad.

Además, pensar en equidad e inclusión solo desde el marco de cobertura es inverosímil, y más cuando las posibilidades de acceso a la educación no son garantizadas para toda la población, para Rubio, Pinzón y Gutiérrez (2010, p. 11)

el porcentaje de niños escolarizados en la enseñanza preescolar en Colombia es levemente menor al promedio de América Latina, pero igual al hallado en el promedio de los países en desarrollo y del mundo en general (el promedio de toda la región es de 49%, mientras que el de Colombia, el mundo y los países en desarrollo es de 48%).

Según los informes realizados por el Banco Interamericano de Desarrollo (2010; citado en Rubio, Pinzón y Gutiérrez, 2010, p.11) la situación de la infancia en Colombia, registraba que solamente la atención para el grado preescolar (actualmente conocido como transición) es del 48%, un promedio que va a la par con los de otros países de América Latina, quienes oscilan entre el 49% y el 50%. Sin embargo, entre estos datos, solo contamos aproximadamente al rango de edad comprendido entre los 5 y 6 años de edad, dejando por fuera a la población infantil comprendida entre los 0 a los 5 años, que no se encuentran inmersos dentro de la educación formal. De lo anterior es posible concluir, primero: que es predecible que ni siquiera la mitad de la población comprendida por niños y niñas se encuentra todavía atendidos en áreas que comprenden procesos curriculares y/o pedagógicos formativos y, segundo, que se tiene preferencias por los grados formales de la educación que por los programas de atención integral que deben presentar los niños y niñas en grados no formales.



Facultad de Educación

Sumado a esto, son preocupantes las cifras para la atención de los niños y niñas en el año 2010, debido a que “50% de los niños y niñas menores de 5 años de los niveles 1 y 2 del SISBEN reciben algún tipo de atención en educación inicial... De estos niños y niñas, 97% son atendidos por el ICBF principalmente a través de sus hogares comunitarios tradicionales y hogares FAMI” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010; citado en Rubio, Pinzón y Gutiérrez, 2010, p.58).

Una de las causas para la baja cobertura, es debido a que los padres de familia, consideran que los niños y niñas no presentan la edad adecuada para asistir a cualquiera de las modalidades, por tanto no es un aspecto que competa específicamente al gobierno (Banco Interamericano de Desarrollo, 2010; citado en Rubio, Pinzón y Gutiérrez, 2010, p.58), aunque, no se puede desconocer, que muchas madres y padres, no los ingresan a estos programas de educación inicial, por la poca cobertura y no cuentan con la posibilidad de pagar en el sector privado.

Con todo lo anterior, podemos ver cómo las características que aparecen, le dan un carácter más complejo al currículo, porque le invitan a pensarse desde contextos específicos, desde las necesidades y cuestionamientos para reivindicar las acciones en la educación inicial, que a pesar de ser políticas nacionales, el currículo tiene la versatilidad para acceder a todas partes y generar cambios, aunque, es considerable entender que uno de los principios relevantes, generales y supuestos básico del currículo es la complejidad, lo que conglera un trabajo curricular con “diversas tensiones que se presentan cuando se tienen en cuenta lo local y lo global, la teoría y la práctica, las tradiciones y las



(Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 26).

A fin de connotar las contingencias de lo que surge a raíz de la visualización de la educación de los niños y niñas en el tiempo situado entre la primera década y principios de la segunda década del siglo XXI, resulta necesario la adecuación de procesos educativos que confluyan desde las necesidades e intereses de la población infantil, en donde las características curriculares con mayor auge como la calidad, la integralidad, equidad e inclusión, se posicionen como elementos fundamentales para lograr una asertividad curricular en la educación inicial, entendiendo que, como actores sociales, tenemos el deber de participar, no sólo por una meta de progreso y mercantilista basada en argumentos científicos, culturales, sociales y económicos, sino, en la trascendencia a argumentos éticos, políticos y estéticos, que nos posicionan frente al aseguramiento de la primera infancia como “una obligación moral, si se entiende que la razón de ser de una política pública de infancia es su compromiso por la construcción de sociedades más justas y equitativas” (Torrado, Reyes & Durán, 2006, p. 22). De este modo, analizaremos a continuación, cómo esa asertividad curricular se desenvuelve en el lapso de tiempo que comprende 2012 hasta 2016, una época de significativas transformaciones de orden jurídico-política, y, cómo se sitúa la población colombiana desde las características curriculares que en este tiempo se despliegan.



4.3. Características Curriculares de la Educación Inicial en Colombia en el Periodo de 2012 a 2016

A continuación, se realizará un análisis de las características curriculares que presenta la educación inicial en el periodo de 2012 a 2016, desde allí se entrevén nuevas miradas a las infancias, lo anterior por diversas discontinuidades que permean en este tiempo a la educación inicial, entre las que se relievan: la creación de la estrategia de Cero a Siempre(2012), la cual se establece como política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia en el año 2016 y que es legitimada en la Ley 1804 de 2016, y la consolidación del plan Nacional de Desarrollo 2014- 2018, donde se prioriza a la Educación Inicial para la primera infancia y se introducen una serie de medidas importantes para ampliar aún más el acceso y mejorar la calidad de este grupo poblacional. Dentro de estas leyes y políticas, encontramos características curriculares como la intersectorialidad y la integralidad, que de forma particular se resaltarán en este periodo; a partir de estas, se citarán otras características como: la calidad, la pertinencia, la lectura del contexto, la inclusión, la cobertura, entre otras.

4.3.1. La intersectorialidad, una característica que descuida el objetivo común “la Educación Inicial”

La intersectorialidad como característica curricular empieza a visibilizarse desde la creación de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI), la cual se llevó a cabo en el año 2011, mediante el Decreto 4875, que tiene como objetivo coordinar y alinear la educación inicial en el país, a través de la articulación de diferentes instancias con funciones específicas para la educación inicial, estas son: el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Cultura, el Departamento para la Prosperidad Social, el Departamento Nacional



Facultad de Educación
de Planeación, la Agencia para la Superación de la Pobreza Extrema, la Presidencia de la República, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), última instancia que al igual que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar comparten la responsabilidad principal de los servicios de educación infantil.

El Ministerio de Educación Nacional -MEN-, tiene como tarea definir las políticas y lineamientos de la educación para las infancias, implementar el sistema de gestión de calidad y hacer seguimiento a su operación a nivel nacional; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- es quien se encarga de hacer la gestión de los prestadores que operarán las distintas modalidades educativas para la primera infancia en el marco de la atención integral; también les hace acompañamiento y seguimiento durante el período de licitación.

Se habla de intersectorialidad por las responsabilidades que asumen cada uno de los sectores que trabajan por la educación inicial de los niños del país, pero, se visibilizan tensiones curriculares que obstaculizan el objetivo común. Al respecto, un informe de la OCDE expresa

La ausencia de un marco regulatorio que defina claramente sus funciones genera imprecisión sobre la distribución de las respectivas responsabilidades. Si bien el MEN ha desarrollado algunos lineamientos de la EIAIPI, su función es mucho más limitada en cuanto a la elaboración de normas y seguimiento de las modalidades comunitaria, familiar e institucional ejecutadas por el ICBF (OCDE, 2016, p. 87).

La cita anterior permite realizar diferentes lecturas, en este apartado se realizará desde dos características, la primera es la que se viene desarrollando a lo largo del escrito: la



Facultad de Educación

intersectorialidad, de la cual se puede decir a partir de la cita, que el trabajo realizado las mencionadas entidades no es un trabajo articulado de forma cualificada, es decir, no hay efectividad en la acción, la participación y la cooperación intersectorial (salud, educación, protección, cultura), cada uno de estos sectores trabajan de forma independiente, todos buscan cumplir con un objetivo o tarea asignada, abandonando el objetivo común de codayuar a un desarrollo integral de las infancias. Para lograr una intersectorialidad que apuntale a prácticas curriculares pertinentes para la potenciación de la primera infancia se hace necesario que exista un liderazgo más sólido que permita mejorar la coordinación en todos los niveles de gestión, a fin de cumplir con la meta de una educación integral a las infancias en la que se les brinden saberes y experiencias, que acrecienten en los primeros años de vida habilidades, actitudes y conocimientos que afirmen de manera efectiva la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades, la educación nutricional, la protección y el cuidado de sí mismo, de los otros y de su entorno y la formación integral desde el fortalecimiento de sus dimensiones lúdica, física, estética, cognitiva, afectiva y emocional, en función de su impulso personal y la fortificación social y cultural.

Otra peculiaridad que se puede abordar desde la cita anterior, relacionada con la intersectorialidad es la calidad, la cual es una de las características de la educación inicial que se visibiliza desde el 2001 por medio de la Ley 715, en la que se vislumbra desde lo anterior, una ausencia de calidad en la intersectorialidad que se proclama por diferentes instituciones y sujetos para la educación inicial, Lo anterior se hace explícito, al evidenciarse la ausencia de articulación con respecto al marco regulatorio que orienta las responsabilidades de cada uno de los entes encargados de la educación inicial y ante todo lo



Facultad de Educación

falta de los recursos que posibiliten garantizar el despliegue de enfoques curriculares, en condiciones de dignidad, equidad y respeto.

En relación a lo antes expresado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció los lineamientos curriculares y los estándares básicos de calidad para la Educación Inicial en el 2014, los cuales deberían servir de brújula o guía para orientar la actual política de estado: De Cero Siempre, pues, en estos estándares se describen todos los aspectos necesarios para el desarrollo integral de los niños y las niñas durante sus primeros 5 años: atención y crianza, salud y nutrición, educación inicial, participación ciudadana y recreación. Sin embargo, los lineamientos en su dimensión curricular, no establecen metas sobre los resultados educativos y de desarrollo de los niños, lo que deja vacíos o en entredicho la calidad de la cual hablan los estándares; menos aún, garantiza los bienes y medios que en condiciones de consideración y estimación por las infancias, permitan una educación integral, con las consecuencias futuras de ello, para la sociedad y la cultura. La calidad también se puede analizar desde la

calidad de las acciones de los agentes educativos: como parte de las labores de supervisión y acompañamiento de los líderes o coordinadores de los programas, es importante realizar seguimiento a las actitudes, a la pertinencia y calidad de los agentes educativos, teniendo siempre presente que esta labor debe ser evaluativa pero también de acompañamiento y apoyo como parte de la cualificación de tarea de estos agentes (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012b, p.49).

En este apartado se instala un componente evaluativo a una característica curricular, la calidad, la cual tiene fundamento en las acciones pertinentes y oportunas de los agentes educativos, sin embargo, tendríamos que analizar la especificidad de este componente.



Facultad de Educación

La calidad desde las labores de los agentes educativos, tiene que ver con la participación de estos en los procesos, los que engloban actitudes, pertinencia y calidad en sus acciones, en donde se deben desplegar su labor evaluativa, para que, a partir de ella, se prime el acompañamiento y apoyo como parte de la cualificación los procesos, para el caso de los curriculares, como de la tarea de estos agentes. De este modo, la calidad es medida en términos de cómo los agentes brindan apoyo para lograr un acompañamiento educativo pertinente a los docentes, personal de apoyo, niños, niñas y familias.

En el anterior horizonte, la evaluación de las acciones curriculares que realizan entidades como el ICBF, deja ver una educación inicial en Colombia que por muchos años ha estado a cargo de las madres comunitarias, que despliegan un accionar curricular educativamente limitado por sus niveles de formación, acompañamiento y los limitados recursos con los que cuentan. Hasta hace poco los requisitos para tener un hogar infantil o acompañar a los niños en su proceso de formación eran muy pocos, de igual forma los requisitos para ser docente o agente educativo en este nivel.

En la actualidad, y según el Manual Operativo de Educación Inicial, se apunta a una cualificación en el talento humano que trabaja con las infancias del país, exigiendo que tengan como mínimo nivel de escolarización técnico, aspecto que implicó un proceso de cualificación de parte de las madres comunitarias, como la mayor cantidad de talento humano que atiende en Colombia el encargo de la educación de las niñas y niños. Las personas cuyo perfil es técnico, aplican según el lineamiento para desempeñarse como auxiliar pedagógico, motivo por el cual muchas de las madres comunitarias que han transitado a la educación en centros de desarrollo institucional, han descendido a auxiliares, sin tener en cuenta los años de experiencia que estas tengan. Según el Manual



Facultad de Educación

Operativo, solo pueden ser agente educativo, quienes sean profesionales en: pedagogía infantil, educación preescolar, educación inicial, psicopedagogía, educación especial (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2017, p. 108).

Lo preocupante de la anterior situación, es que cuando se realiza una visita a un Centro de Desarrollo Infantil distante de los hiperaglomerados centros urbanos, no existen o son muy pocos los agentes educativos con esta formación, pues en su mayoría son técnicos en atención integral a la primera infancia. Desde lo descrito, cabría preguntarse por la pertenencia de las acciones curriculares de la calidad con la que se seleccionan, organizan, dirigen, evalúan y realimentan los saberes y experiencias educativas, que con la niñez son desarrolladas por este tipo de talento humano y además cuestionarse sobre si un trabajo intersectorial centrado en el asistencialismo es suficiente para las infancias en detrimento del papel que en la actualidad podrían ocupar los profesionales en pedagogía o educación inicial.

A la anterior situación de formación, se suma un análisis de la calidad que hace referencia a las condiciones laborales de los agentes educativos que a nivel intersectorial participan en la atención de las infancias. Al respecto es ejemplificante el nivel de los salarios del personal encargado de la educación inicial, en programas dirigidos por el ICBF, los cuales difieren significativamente con los de los profesores de educación preescolar, aun estando a cargo del acompañamiento en el proceso de enseñanza, aprendizaje, educación y formación de niños y niñas de la misma edad con diversidad de experiencias curriculares (Araujo, Lopez-Boo y Puyana, 2013, p. 98).

En un estudio que realizaron del panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe, citaron según la tasa de cambio para el momento, que en



Facultad de Educación

Colombia las “maestras de Buen Comienzo, recibían un salario de US\$652,6 al mes y las auxiliares de US\$261,0. En la Alcaldía de Bogotá las maestras percibían un salario mensual de US\$759,1 y las auxiliares de US\$621,3. En los HCB las madres comunitarias recibían únicamente un estipendio de US\$146,2 al mes” (Araujo, Lopez-Boo y Puyana, 2013, p. 98). Lo anterior deja ver una intersectorialidad, que carece para su talento humano -para no hablar de la infraestructura física- de los recursos sustanciales que permitan el desarrollo de prácticas curriculares vivificantes, en las que se reflejen elecciones sociales conscientes, concordantes con valores y creencias que permitan la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en la que desde la educación de la infancia, se vaya posibilitando no solo el debilitamiento de estructuras curriculares tradicionales, sino a futuro, el cambio y la transformación social, todo ello, a partir de dinámicas curriculares en las que las infancias y sus maestros, se centren en un aprendizaje significativo, activo, autónomo y problematizador. Lo anterior, como se deduce, va en contravía, debido a pocas garantías y calidad en los beneficios laborales de los agentes educativos de la política pública de educación inicial del país.

Otra faceta de la calidad que se ve limitada por la débil capacidad intersectorial, se visibiliza en la cobertura. Para la problematización de esta serie conceptual, se traerá a colación el escrito ¿qué eficacia ha tenido la política pública colombiana de primera infancia “De Cero a Siempre”? de Avella, quien afirma que:

En Colombia hay 4.3 millones de niños y niñas menores de 5 años, de los cuales 3.2 millones pertenecen a los vulnerables 1 y 2 del Sisben. La cobertura actual de atención (educación inicial y nutrición) de la población vulnerable es del 28 por ciento, y la de atención integral (educación inicial y nutrición) alcanza al 21 por ciento de la población vulnerable (Avella, 2015, p. 43).



Facultad de Educación

Una de las metas de la Política pública “De Cero a siempre” fue ampliar la cobertura, con ello se buscaba que la población infantil de los cero a los 6 años en su totalidad, contara con programas de atención que cumplieran con el prevailecimiento de sus derechos, en función de suplir las necesidades más recurrentes, que aquejan las poblaciones más vulnerables.

Bajo la premisa anterior y desde los datos que se registran, se deja entrever una situación realmente alarmante, que muestra una ineficacia intersectorial para la atención total y digna a nivel educativo de las infancias. En este sentido se explicita que la población de niños y niñas menores de 5 años es de 4,3 millones, de ellos, 3,2 millones pertenecen a estratos de 1 y 2 del Sisben, por tanto solo 1,1 millón se encuentran en estratos superiores al 3 y con condiciones de vida aceptables.

Lo angustiante, es que la cobertura para la atención integral de dichos niños vulnerables es solo del 21%, dejando a más de la tres cuartas partes de la población infantil sin atención, en aspectos tan fundamentales para el desarrollo humano, social y cultural como la nutrición, el desarrollo de las habilidades motrices, habilidades socioculturales, desarrollo pedagógico, entre otros. Queda en evidencia allí, una retórica de la intersectorialidad que por más que deleite e intente persuadir, de que existe una cooperación interinstitucional para garantizar el desarrollo de currículos participativos, pertinentes y democráticos, no convence desde los resultados.

Si bien desde la estrategia De Cero a Siempre, se busca la mayor cobertura, ¿cómo un porcentaje tan alto de la población todavía esta desatendida, no ingresando ni siquiera a



Facultad de Educación

modalidades como FAMI¹ y Promoción y Prevención². Surge entonces, a partir de lo anterior, el continuo cuestionamiento por los recursos que se destinan para la política y sobre qué tan amplia es la cobertura que se está implementando.

De lo anterior se concluye que si bien existen avances en la educación de los niños y las niñas del país, falta mucho por fortalecer en las características de cobertura y calidad.

4.3.2. La Educación Inicial como un Derecho Integral de los Niños y las Niñas

Como se planteó en la introducción, este espacio tendrá como característica macro relacionada con lo curricular, la integralidad de la educación inicial para desde allí, abordar diversas características de la misma.

La educación durante los primeros seis años de vida posibilita potenciar capacidades y desarrollar competencias en función del desarrollo del sujeto, Colombia con la política pública De Cero a Siempre y la educación preescolar que se lleva a cabo en las escuelas le apunta a una educación integral, entendiendo por esta, una educación que vela por el desarrollo integral del niño y el cumplimiento de derechos como: la salud, el cuidado y la buena nutrición. Lo anterior, es porque se considera que la educación inicial y los derechos del niño son complementos fundamentales para alcanzar un adecuado desarrollo infantil.

en cuanto a la dimensión integralidad del currículo se considera que él debe contribuir a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y

¹ FAMI: “es un programa dirigido a fortalecer la responsabilidad de los padres en la formación y cuidado de sus hijos, con su trabajo solidario y el de la 72 comunidad, y está orientado a las –familias en desarrollo||; es decir, al grupo familiar que vive, participa y acompaña el desarrollo armónico de sus miembros desde su gestación, a las mujeres que están a la espera de un bebé o ya lo tienen y es menor de dos años” (Arboleda, 2008, P.71).

² Promoción y prevención: “brindar educación para estimular la adopción de hábitos, estilos de vida saludables y de factores protectores que contribuyan a mantener un óptimo estado de salud” (EPS Con Vida, 2013, P. 2)



Facultad de Educación

competencias, y buscar la formación integral de la infancia, en coherencia con la misión y los objetivos de las instituciones en las que se atiende este sector poblacional. Así se obtiene, como un aspecto a evaluar los objetivos y contenidos y experiencias, como aspectos que deben responder al criterio de relevancia y ser contrastados con los resultados (Castro & otros, 2015, p. 79).

La integralidad curricular, de la cual antes hemos hecho alusión, permite en un primer momento un acercamiento al niño y la niña, desde todas sus dimensiones, es decir, su reconocimiento permite el que se eduque a la niñez en los aspectos físicos, emocionales, culturales, sociales, económicos, entre otros. Valorarla, posibilita que el niño o niña, se constituya como sujeto integral en cuanto a “valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias”, es decir, ella no permite solo valorar la formación en aprendizajes, sino que posibilita la formación del niño como sujeto.

En un segundo momento, la integralidad también se asocia al proceso evaluativo, donde los objetivos, contenidos y experiencias que son puestos en acción, deben ser valorados al desplegarse en un espacio determinado, en el que debe darse cuenta de la calidad del proceso. La integralidad, trata pues de unos conocimientos y experiencias en ámbitos de saber diversos, pero que deben ser valorados en apropiación por los niños y niñas. No nos referimos solamente a los que hablan de un saber determinado, hablamos de aquellos que dan cuenta de una etapa evolutiva y continua, los cuales son expresados y evaluados desde las experiencias de cada uno.

Desde la Política de Estado De Cero a Siempre, la “integralidad de la Estrategia, se expresa a través de tres elementos: la concepción de la niña y el niño y sus derechos; la atención y la gestión” (Comisión Intersectorial Para la Primera infancia, 2012a, p.14) Frente a la



Facultad de Educación

concepción de niñez, la integralidad hace referencia al reconocimiento como sujetos de derechos y sus dimensiones humanas, la concepción de diversidad que hay entre un niño y otro, al igual que sus intereses, necesidades y potencialidades.

Desde la Atención, la integralidad se vislumbra “cuando se organiza en función de los niñas y los niños y está presente en los territorios y escenarios específicos en donde transcurre su vida cotidiana” (Comisión Intersectorial Para la Primera infancia, 2012a, p.15). De lo anterior se puede decir que se habla de una atención integral, en la medida en que la estrategia permite al niño el disfrute del pleno ejercicio de su derecho a la educación y reúne las condiciones para que sea acorde al contexto, edad y condiciones.

Como último elemento De Cero A Siempre, se hace referencia a la Gestión, en tanto aquella que “no sólo involucra a aquellos sectores que surgen de la estructura del Estado (salud, educación, cultura, bienestar, planeación, etc.), sino también a los diversos actores de la estructura social (sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, academia, comunidad, entre otras)” (Comisión Intersectorial Para la Primera infancia, 2012b, p.15) todos estos sectores y actores deben trabajar como equipo interdisciplinar e intersectorial, con el propósito de garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas; para esto es necesario como se afirmó en párrafos anteriores, que cada ente involucrado se empodere y de importancia a su papel, poniendo al servicio de las infancias, sus saberes, acciones, recursos y capacidades.

Siguiendo por la misma línea, Cuervo aborda el currículo como la base a cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y critica la forma operativa que los sujetos educativos



Facultad de Educación

de los mencionados sectores para atención a la primera infancia tienen sobre este, por lo que afirma “que muchas veces predomina la organización- planificación de estos procesos, poniendo al descubierto un tipo de maestro/a operativo, instrumental; este tipo de maestro/a deja a lado la reflexión y discusión” (2015, p.8).

Centrando el análisis en lo curricular, había que decir con Castro y otros (2015, p. 79) que los aprendizajes mecánicos anulan el potencial de los niños y niñas, desconociendo las necesidades e intereses de ellos. Tal proceder, incide en la configuración de características curriculares como la flexibilidad y la participación, como categorías con base en las cuales a la infancia le es factible construir desde la construcción de sus propios aprendizajes la reafirmación de sus capacidades como sujetos activos, los cuales desde sus experiencias, ayudan a su proceso de construcción autónomo, determinando que esta última (autonomía), se convierte en característica curricular vital para el desarrollo del niño o la niña a partir de experiencias curriculares dignas y potencializadoras de esta etapa de crecimiento y desarrollo humano.

Para Cuervo, el currículo ha sido por décadas fundamentado en procesos de planificación y organización y, por tanto, pocas veces se hace énfasis en los procesos pedagógicos y curriculares que se desarrollan. En este sentido, dicho autor desde su reflexión se apunta a

que la educación privilegie la formación autónoma del sujeto, la comunicación y construcción de conocimientos y experiencias de vida entre maestro alumno, por encima de los contenidos; hay más espacios de participación, reflexión, juego, sensibilidad artística; permite que el maestro/a y los padres [y madres] de familia, trabajen en equipo para brindarle experiencias enriquecedoras a los niños/as (2015, p. 16).



Facultad de Educación

Es decir se habla de la movilización de una educación diversa, que piensa en los niños como potenciadores y sujetos libres para su propio aprendizaje, donde las limitaciones o los problemas para la realización de su desarrollo integral están más vinculados a los aspectos curriculares mecanicistas y carentes potencialidades pedagógicas, didácticas y débiles en sus desarrollos arquitectónicos y en sus recursos.

5. CONCLUSIONES

Las incidencias de las características curriculares de la educación inicial en Colombia permean una paradoja de origen existencial, debido a que estas, se posicionan fuertemente en el discurso jurídico-político, en donde se asientan descripciones y postulaciones que pretenden orientar las realidades sociales, sin embargo, durante la realización de este trabajo, se evidenció, la emergencia de un currículo diferenciado en la educación inicial, el cual promete abarcar a toda la población infantil colombiana desde las prescripciones políticas y en la práctica educativa se visibiliza una brecha socioeconómica que obstaculiza el logro del objetivo: educación para todos, debido a que, las familias con mayor nivel socioeconómico garantizan a sus niños y niñas educación en su primera infancia (privado, no necesariamente de alta calidad), pero aquellos que no cuentan con esos recursos económicos, en el mejor de los casos, aprovechan la educación inicial y atención integral ofrecida por el Estado, con sus innumerables deficiencias, aunque en el peor de los casos, nos encontramos con niños y niñas que no logran acceder a estos programas.

Es posible evidenciar la amplia gama de características que han surgido y que han posibilitado dar vida a la política pública en sus documentos legales, sin embargo, estas características, se ven en la imposibilidad de ponerse en práctica, razones para ello, es que la



Facultad de Educación

educación se ve relegada al puesto de mercancía, cuando debería ser al contrario, más que un bien o servicio, como se consagra en la Constitución Política de Colombia, la educación es así mismo un derecho, por tanto, no se debería esperar que se ofreciera a medias, al ser un derecho, puede ser exigido. Se tendrían que replantear las maneras propicias de ofrecerlo a la sociedad y que de esta manera todos los niños y las niñas puedan acceder a ella, pues es deber del Estado velar por las condiciones de aprendizaje y desarrollo integral de los menores.

Siguiendo por esta misma línea, es deber de cada uno de nosotros, pensarse en la importancia de este hecho, reconocer que en Colombia, no se realiza la tarea por la primera infancia, actualmente y debido a la fuerte presión que ejercieron los maestros durante el paro realizado en el primer semestre del 2017 en Colombia, aproximadamente para el año 2025, el grado preescolar se encontrará incluido dentro de la educación formal, pero dentro de ello no se cuenta con el tiempo que se le debe sumar a los procesos de adecuación estructural para que los espacios sean óptimos para los niños que cursarán los grados pre-jardín, jardín y transición. Lo anterior implica más tiempo de espera para la implementación de unas políticas públicas óptimas para la primera infancia. Mientras tanto, la educación inicial estará relegada a una parte de la educación sin nombre, ya que no califica como formal, informal o no formal.

Por otro lado, es vital reconocer que las características que evidenciamos en relación con el currículo de educación inicial, se plantean con un horizonte claro, se asume como objetivo principal la búsqueda de la “calidad”. Se vuelve redundante hablar de dicho término, se pasa de hablar de educación a educación de calidad, nace la duda acerca del ¿por qué se habla de educación de calidad? Esta característica, que es sumamente relevante desde el currículo, no



Facultad de Educación

debiera tomarse como un incentivo o meta por fuera de la educación, es decir, no tendríamos que hablar de educación de calidad, esta debería ser inherente al acto educativo.

Conjuntamente, los procesos de homogenización que presenta la educación en el avanzar de los últimos años, permite que la globalización y las políticas neoliberales incidan de manera directa en las políticas públicas para la primera infancia. Estas, se implementan debido a las condiciones económicas y las decisiones políticas, pero hacen de este grupo etario –primera infancia– un objeto, es decir lo cosifican, en tanto se pierde la mirada contemplativa de los niños y niñas como sujetos que presentan continuas necesidades, por consiguiente las políticas que se despliegan en el horizonte hegemónico de la globalización, se interesan en reproducir las ideologías de un mundo mercantilizado y competitivo. La infancia en dichas circunstancias, no representa más que un conjunto de inversiones y gastos para el gobierno.

A la par, trascurren en el devenir de las políticas públicas educativas un currículo oculto (es un paradigma curricular que emerge en el proceso investigativo, pero, no se constituye una categoría de análisis de la investigación), que trasciende el discurso jurídico-político, este actúa desde las prácticas educativas propuestas por los agentes educativos y se consolida desde las demandas y necesidades de los niños y niñas en la primera infancia. Este currículo, se manifiesta desde las características curriculares como la contextualización, integralidad, calidad, flexibilidad, permanencia, participación e inclusión, las cuales, muestran en la realidad social unas implicancias y un poder, en el ejercicio pleno de los derechos de la población infantil que en la práctica no se ve beneficiada mayoritariamente de la retórica de una educación integral.



Facultad de Educación

Además, en las políticas públicas de la educación inicial, se entrevén transformaciones en el transcurso del periodo estudiado, tal como se describe en cada uno de los micro-tiempos propuestos en este trabajo: en 1991 al 2000 hay una notoria incidencia política, científica, educativa y social de la importancia de la educación inicial, lo que empieza a cuestionar el enfoque asistencialista de los programas de educación inicial en años anteriores. Esto, desata del 2001 al 2011, una fuerte llegada de la calidad, la cual configura la inmanente necesidad de construir acciones que atiendan adecuadamente la población infantil, lo que conduce, al posicionamiento de la integralidad e intersectorialidad como características curriculares rectoras desde el 2012.

Frente a todo lo anterior, es posible evidenciar la necesidad, no solo de pensar el currículo para las infancias desde una perspectiva de derechos y equidad, sino, en la implementación del mismo, teniendo en cuenta, las brechas sociales, culturales, ideológicas, que en gran medida están sesgadas por lo económico, disminuyendo, la posibilidad de igualdad de condiciones para todos los niños y niñas. Desde otra óptica, se visibiliza la priorización de la evaluación de los aprendizajes como un medio para obtener resultados perfectos, había más bien la necesidad de pensar en la formación del niño como sujeto integral, que no solo debe aprender mecánicamente, aspectos con los que se daría la oportunidad de potenciar miradas críticas. No habría necesidad de seguir aludiendo a lo privado como lo mejor, simplemente habría educación equitativa y plural.

Para dar cuenta de lo anterior, nos enfrentamos a un gran reto, el rastreo bibliográfico a nivel nacional, el cual, debía dar cuenta de las posturas que presentan investigadores, profesores, pedagogos, frente al objeto de la investigación. Es correcto afirmar, que es un



Facultad de Educación

tema de relevancia, pero, que poco genera interés entre la comunidad académica que trabaja en pro de la primera infancia, por ello, es tan precario el contenido frente a las características del currículo en la políticas públicas de la primera infancia. Dicha situación, nos hace cuestionarnos frente al rol del pedagogo o del docente como un agente investigador, que es capaz de posicionarse críticamente sobre su labor diaria. A la vez, es una clara invitación a que se escriba, se lleve un registro de las necesidades, de las miradas, de las posturas, de los temas que confluyen en el quehacer diario y que planteen soluciones o alternativas de mejoramiento frente a las problemáticas actuales.

Con nuestro trabajo, esperamos aportar a la comunidad, permitir que se reflexione acerca de los continuos y constantes aquejamientos de la primera infancia, reconocer que son sujetos con infinitas posibilidades y que justamente la educación es la mejor vía para apoyar su etapa de crecimiento, que es vital y única. Con ello podemos, si bien no garantizar mejoras efectivas para la educación, al menos abrir la mirada acerca de lo que ocurre realmente y a futuro esperar una educación que cumpla con los estándares esperados para los niños y niñas.

Al referirnos a la anterior pesquisa y los resultados que nos permite percibir, hacemos alusión a un proceso arduo, por medio de él pudimos enfrentarnos a nosotros mismos, sin duda fue un espacio de continuos retos: el primero de ellos, es la metodología de investigación, la cual, representa una etapa de crecimiento, puesto que, al momento de iniciar este largo camino, no conocíamos en qué consistía y fue difícil el iniciar a investigar sintiendo que presentábamos vacíos en este campo, puesto que dentro del perfil de un pedagogo, está, el ser un investigador de las necesidades y problemáticas de la infancia. Por tanto, fue difícil



Facultad de Educación

despegar la mirada de lo explícito, para mirar en lo implícito y reconocer dentro de los textos, elementos que aportaran al trabajo.

Nuestro siguiente reto, consistió en la escritura del trabajo en sí mismo, tanto del anteproyecto como del proyecto, puesto que requiere desapegarse de los juicios de valor y tratar de presentar la problemática de una manera imparcial, aunque se tenga una mirada sesgada y velada sobre la temática debido a lo vivido en las prácticas y que busca emerger para aportar una fuerte crítica al sistema educativo. Así mismo, fue complejo el tratar de dar forma a un escrito que diera cuenta de unos acontecimientos e hitos, pero no de manera cronológica y lineal, sino por el contrario, que permitiera vislumbrar cómo se avanzó en materia de características curriculares, pero al mismo tiempo, que generó esos avances.

Pero así como hubo dificultades, se contó con aciertos que posibilitaron compensar el trabajo que se estaba realizando, uno de ellos fue el dividir el periodo de tiempo asignado - 1991 a 2016- en micro periodos más corto, desde los cuales, podíamos dar matices diferentes y a la vez abordar problemáticas específicas, discontinuidades que marcan cambios profundos y dan una perspectiva diferente a lo que se debe hacer y lo que se hace frente a la primera infancia, así mismo, poder abarcar el conglomerado de características curriculares que empiezan a emerger y que son el punto central de este proyecto investigativo.

Siguiendo por la misma línea, el dedicar tiempo a realizar rastreo y fichas bibliográficas, constituyó un acierto importante, puesto que de esta manera, los fundamentos teóricos para sustentar el trabajo ya los poseíamos al momento de la escritura. Fue más fácil, puesto que se convirtieron en una guía para saber qué aspectos podíamos abordar. De la misma forma,



Facultad de Educación

el desarrollo metodológico de las fichas, posibilitó que al momento de desarrollar el cuerpo del trabajo, no repitiéramos ideas, que al hablar de las características, sus ordenamientos, transformaciones y funcionamiento, posibilitáramos miradas diversas sobre ello, dando cuenta de los objetivos planteados.

Con todo lo anterior y para culminar, podemos aportar que sin duda este trabajo es enriquecedor para nosotras como estudiantes, tanto en lo académico como en lo personal, nos permitió afianzar conocimientos y poder posicionarnos frente a papeles que le competen al docente como lo son la investigación y la escritura, los cuales, forman parte necesaria de la formación de sujeto de la educación. De igual manera, permiten que podamos atender las necesidades de la infancia y poner voz a las problemáticas de los niños y niñas, que no son actuales, sino que se han ido ocultando y pasando por alto, y que ha conllevado al estado deplorable que presenta la educación inicial, a pesar de que cuenta con una de las mejores políticas públicas de Latinoamérica.

En el desarrollo de esta investigación, fue posible evidenciar características que trascendieron durante todo el periodo desarrollado, tales como la corresponsabilidad, la flexibilidad, la contextualización, pertinencia y coherencia; estas transversalizaron cada uno de los micro-tiempos abordados, lo que permite ver una existencia de las características curriculares concretadas en la emergencia de otras, tales como: la participación que se ve implicada a partir de procesos de corresponsabilidad; la calidad que tiene su auge desde el 2001, a partir de la concertación de procesos pertinentes, contextualizados, participativos y coherentes y, que a su vez, se posicionan desde dinámicas de integralidad y intersectorialidad, características curriculares con mayor apogeo en el último micro-tiempo 2012 -2016.



Facultad de Educación

Desde lo anterior, es posible evidenciar el trabajo de investigación como un proceso inacabado, en el cual, surgen un sin número de cuestionamientos que tienen su fundamento en las problemáticas que se visibilizan en la existencia, emergencia y posibilidad de las características curriculares en las políticas de educación inicial (que ya se han planteado en los resultados). Estas – problemáticas– nos hacen recapitular sobre el rol del pedagogo infantil y su responsabilidad social, ética y política, acerca de las mismas.

De esta manera, es posible analizar, ¿cómo se formulará y ejecutará un currículo para la educación inicial, cuando esta se inscriba en la educación formal?, ¿cómo se podría afianzar el rol de los pedagogos infantiles y maestros de primera infancia, en los procesos investigativos para generar transformaciones sociales? ¿Cuáles son los problemas actuales en relación a la educación inicial en Colombia y cómo los afronta el Estado? ¿Cómo se reivindicarán estos 25 años de distanciamientos y soluciones poco acertadas y descontextualizadas para la infancia? ¿Cuáles son los avances en áreas curriculares de la educación inicial en Colombia? ¿Cómo las características curriculares halladas en este proceso de investigación, develan la existencia de un currículo crítico para la educación inicial, que se desdibuja en su materialización debido a que las realidades colombianas no coadyuvan por la escasez y calidad de recursos a la materialización del mismo?. Es válido señalar que las interrogaciones mencionadas, se convierten en motivaciones e intereses profundos para analizar en posibles investigaciones, las cuales nos hacen un llamado como maestros investigadores para reconocer la importancia de cuestionarnos diariamente y posibilitarnos espacios de interacción y en constantes procesos de aprendizajes.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Por tal motivo, recomendamos a otros posibles investigadores a analizar, problematizar, formular y ejecutar proyectos que suscriban las problemáticas y avances curriculares de la educación inicial en Colombia, debido a las implicancias que a través de las décadas subyacen para la población infantil. Conviene interesarse además a realizar un aporte investigativo de las configuraciones que se posibilitarán con las nuevas legislaciones y reglamentaciones para la educación inicial a partir del 2016.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Albarrán., J. (2009). Grados de apertura del currículum: currículum abierto, cerrado y básico.

Revista digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula. Recuperado de

http://didacta21.com/documentos/revista/Febrero09_Albarraan_Gomez_Jose_Manuel.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Lineamientos y Estándares Técnicos de Calidad en los

servicios de Educación Inicial en el Distrito. Recuperado el 17 de agosto de 2016 en

[http://www.alcaldiabogota.gov.co/SPJ/INTEGRACIONSOCIAL/LINEAMIENTOS.](http://www.alcaldiabogota.gov.co/SPJ/INTEGRACIONSOCIAL/LINEAMIENTOS.pdf)

pdf

Alcaldía mayor de Bogotá. (2012). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación*

inicial. Recuperado de El 03 de Marzo de 2017

[http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamien](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf)

[to_Pedagogico.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf)

Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) Lineamientos y estándares técnicos de Educación Inicial.

Recuperado 20 de febrero de 2017 en

[http://www.jardinesinfantilescolombia.com/documentos/Lineamientos% 20y% 20Estanda](http://www.jardinesinfantilescolombia.com/documentos/Lineamientos%20y%20Estandares%20Tecnicos%20de%20Educacion%20Inicial%202016.pdf)

[res% 20Tecnicos% 20de% 20Educacion% 20Inicial% 202016.pdf](http://www.jardinesinfantilescolombia.com/documentos/Lineamientos%20y%20Estandares%20Tecnicos%20de%20Educacion%20Inicial%202016.pdf)

Araújo, M.C., F. López-Boo y J. M. Puyana (2013). Panorama sobre los servicios de desarrollo

infantil temprano en America Latina y el Caribe. , Banco Interamericano de Desarrollo.

División de Salud y Protección Social. Recuperado en:

[https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3617/BID_Panorama_ESP% 20% 28](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3617/BID_Panorama_ESP%20%28)

[Web% 29.pdf?sequence=1](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3617/BID_Panorama_ESP%20%28Web%29.pdf?sequence=1)



Arboleda, L. (2008). Evaluación al Proceso Educativo del Programa FAMI Familia, Mujer e

Infancia en el Municipio de Yarumal. Recuperado en:

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1586/Arboleda_Gomez_Luz_Veronica_2008.pdf?sequence=1

Avella, A. (2015) ¿Que eficacia ha tenido la política pública colombiana de Primera infancia

“de cero a siempre”? Recuperado el 27 de Agosto en

<http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/7906/1/Politica%20de%20primera%20infancia%20tesis%202015%20%281%29.pdf>

Barreto, Y., & Pérez, N. (2014). Análisis al lineamiento pedagógico y curricular para la

Educación Inicial en el Distrito. Recuperado de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5180/155413B273.pdf?sequence=1>

Beltrán, A., Londoño, L., & Larrañaga, L., (2010). Prácticas evaluativas en la primera infancia:

entre la visión normativa y reflexiva del docente. Recuperado de

<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis132.pdf>

Boada., D. & Escalona., J. (2004). Tendencias curriculares en la educación inicial. Educere, vol.

8 (24), pp. 26-21. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/356/35602403.pdf>

Castillo., R. (2014). La Arqueología como ciencia de investigación histórica para la protección

y difusión del Patrimonio Cultural Subacuático. Recuperado de

<http://www.mecd.gob.es/fragatamercedes/dms/museos/fragatamercedes/patrimonio->



Facultad de Educación
cultural-subacuatico/recuperacion-patrimonio-cultural-subacuatico/arqueologia-
ciencia.pdf

Castro, N., Ramírez, E., Celin, M., Tafur, J. & Molina, G. (2015) Evaluación del Currículo en
Educación Preescolar. Recuperado en:

<http://repositorio.cuc.edu.co/xmlui/bitstream/handle/11323/804/EVALUCION%20DEL%20CURRICULO%20EN%20EDUCACION%20PREESCOLAR.pdf?sequence=1>

Comisión Colombiana de Juristas. (2009) ¿Cohesión social? Colombia sigue siendo uno de los
países más inequitativos de la región más inequitativa del mundo. Recuperado de
http://www.coljuristas.org/documentos/boletines/bol_n4_desc.pdf

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012a). Atención Integral: Prosperidad para la
Primera. Recuperado de
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>

Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2012b). Lineamientos Técnico
Administrativo y Lineamiento Técnico de Formación y Acompañamiento a Familias de
Niños y Niñas en la Primera Infancia. Recuperado de
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/5.De-Formacion-y-acompanamiento-familias-ninos-y-ninas-Primera-Infancia.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1991a). Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se
aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General



Facultad de Educación
de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Recuperado de
<https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-12-de-1991.pdf>

Congreso de la Republica de Colombia. (1991b). Constitución Política de Colombia.
Recuperado el 17 de Abril de 2017 en
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Por la cual se
expide la ley general de educación. Recuperado el 3 de Mayo de 2017 en
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia (2001). Ley 715 del 2001. “Por la cual se dictan
normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los
artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política
y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de
educación y salud, entre otros”. Recuperado de
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2006). LEY 1098 DE 2006. Por la cual se expide el
Código de la Infancia y la Adolescencia. Recuperado de
http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.html

Córdoba., M. (2013). Estudios generales y tecnología en un currículo participativo. Recuperado
de <https://www.intec.edu.do/downloads/documents/revistas/ciencia-y->



CORPOEDUCACIÓN. (2006) Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia, Segunda edición. Recuperado el 5 de Septiembre de 2017 en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-114012.html>

Cuervo., J. (2007). Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental. Una revisión a los presupuestos teóricos de las políticas públicas en función de su aplicación a la gestión pública colombiana. En: *Ensayos sobre políticas públicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Cuervo, V. (2015) Currículo y formación de la infancia en educación preescolar. Recuperado el 21 de Marzo del 2017 en <http://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1412/2/TGT-162.pdf>

Deleuze, G. & Guattari, F. (1993). ¿Qué es un concepto?, *¿Qué es la filosofía?* (T. Kauf, Trad., pp. 21). Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Departamento Nacional de Planeación (1991). Plan a favor de la infancia 1991-1994. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2551.pdf>

Domínguez, H., & Duran, J. (2015) Primera infancia y política pública: perspectivas de la política pública de primera infancia, en las investigaciones realizadas por la línea de niñez UPN-CINDE, en el periodo comprendido entre los años 2008 y 2013. Recuperado el 03 de Julio de 2017 en <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1576>



Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en

Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* (22), 119- 154.

Recuperado el 28 de Septiembre de 2016, de <http://rieoei.org/rie22a06.html>

EPS Con Vida. (2013). manual de promoción y prevención. Recuperado en:

http://www.convida.com.co/NORMAS/PROCESOS_PROCEDIMIENTOS/MANUAL

[%20DE%20PROCESOS%20Y%20PROCEDIMIENTOS/PROCESOS%20MISIONAL](http://www.convida.com.co/NORMAS/PROCESOS_PROCEDIMIENTOS/MANUAL%20DE%20PROCESOS%20Y%20PROCEDIMIENTOS/PROCESOS%20MISIONAL)

[ES/MANUAL%20DE%20PROMOCION%20Y%20PREVENCION.pdf](http://www.convida.com.co/NORMAS/PROCESOS_PROCEDIMIENTOS/MANUAL%20DE%20PROMOCION%20Y%20PREVENCION.pdf)

Euscátegui., R., & Pino, S., (2005). La reestructuración curricular como resultado de los

procesos sociales. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación*

Educativa [en línea]. Vol.1(3), pp. 1-10. Recuperado de

<http://revista.iered.org/v1n3/pdf/reysp.pdf>

Facultad de Educación. (2007). *Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Medellín: Facultad de

Educación / Universidad de Antioquia.

FECODE. (2011). FECODE traza un capítulo en la historia de Colombia. El educador

colombiano. Recuperado de

<http://www.fecode.edu.co/images/Periodico%20el%20educador%20Colombiano/2011/E>

[L%20EDUCADOR%20BAJA.pdf](http://www.fecode.edu.co/images/Periodico%20el%20educador%20Colombiano/2011/E)

Gamboa, Nelia y Taleno (1999) *Marco curricular para el trabajo con niños y niñas de 3 a 6 años*

en los preescolares y centros comunitarios. Recuperado el 16 de Enero 2017

www.oei.es/historico/inicialbbva/.../curriculum/marco_curricular_trabajo_ninos_3_6.pdf



Gil, M. (2010) La diversidad cultural en educación inicial y el referente curricular volemos alto”

Recuperado el 1 de Marzo del 2017 en
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2379/1/tps674.pdf>

Gimeno, S. (1991). Una aproximación al concepto de curriculum. *El curriculum: una reflexión*

sobre la práctica. Recuperado el 22 de septiembre de 2016 en
http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Diseno_d_Proyect_Curric/Unidad%201/aproximacion%20al%20concepto%20de%20curriculum.pdf

Gutiérrez, B., Quintero, D., & Zuluaga, C. (2011). Los niños y niñas sujetos en la educación

concepciones de infancia en los saberes sobre directrices oficiales del currículo para la primera infancia en Colombia. Recuperado el 22 de Junio de 2017 en
http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/535/1/Ni%C3%B1os_Ni%C3%B1as_Sujetos_Gutierrez_2011.pdf

Herrera., M., & Infante., R. (s.f). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo

colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. Recuperado de
https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_20_7_las_politicas.PDF

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1993). Acuerdo número 019 DE 1993 21 De abril

1993. Recuperado el 21 de Abril de 2017 en
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/ACUERDO19DE1993Junio30de2010.pdf>



Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017) Manual Operativo Modalidad Familiar Para

La Atención A La Primera Infancia. Recuperado en:

[http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/promocion-
prevencion/primera-](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/promocion-prevencion/primera-)

[infancia/MO13.PP%20Manual%20Operativo%20Modalidad%20Familiar%20Para%201
a%20Atenci%C3%B3n%20a%20la%20Primera%20Infancia%20v2.pdf](http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/procesos/misionales/promocion-prevencion/primera-infancia/MO13.PP%20Manual%20Operativo%20Modalidad%20Familiar%20Para%201a%20Atenci%C3%B3n%20a%20la%20Primera%20Infancia%20v2.pdf)

López, E., & Puentes, A., (2011). Modernización curricular de la universidad surcolombiana:

integración e interdisciplinariedad. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798817.pdf>

Luna, M. (2014). Las Políticas Educativas en el Ecuador, 1950-2010 Las acciones del Estado y

las iniciativas de la sociedad. Recuperado de [http://e-](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mluna/Documento.pdf)

[spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mluna/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mluna/Documento.pdf)

Luna., E. & López., G. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. Revista Científica

Multidisciplinar. Vol. 29 (2); Universidad Mariana; Editorial UNIMAR. Nariño, Colombia. Recuperado de

[http://www.umariana.edu.co/ojs-
editorial/index.php/unimar/article/view/217/193](http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/view/217/193)

Melero, N. (2011) El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en

la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. (P. 344)

Recuperado el 23 de octubre de 2016 en

<file:///D:/Usuario/Downloads/enfoque%20critico%20social.pdf>



Facultad de Educación

Ministerio de Educación Nacional. (1997). Lineamientos curriculares de Preescolar.

Recuperado el 9 de Agosto de 2016 en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2001). Informe nacional sobre el desarrollo de la Educación

en Colombia. 46ª. Conferencia Internacional De educación (CIE): Ginebra-Suiza, septiembre 5 al 7 de 2001. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Plan sectorial de 2002-2006. Recuperado el 27 de

Agosto de 2017 en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85273.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Revolución

Educativa Altablero. Recuperado en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-192419.html>

Ministerio de Educación Inicial. (2010a). Guía Operativa Para la Prestación del servicio de

Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado el 18 de Agosto del 2016 en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-184841_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010b). Política Educativa para la Primera Infancia en el

Marco de Atención Integral. Recuperado el 10 de agosto del 2016 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-235431_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011a). Decreto 4807 del 2011. “Por el cual se

establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293375_archivo_pdf_decreto

Ministerio de Educación Nacional. (2011b). Decreto 4875 del 2011. “Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia -AIPI- y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia”. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177829_archivo_pdf_decreto4875.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013a) *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. Bases técnicas de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, pp. 97- 188

Ministerio de Educación Nacional. (2013b). Proyecto de Educación Rural PER. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 20. Sentido de la educación inicial*. pp. 1- 96. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf

Ministerio de Educación y Cultura de Argentina, (1998). Haciendo currículo contextualizado. Recuperado el 30 de Marzo de 2017 en <https://www.mec.gov.py/talento/convocatoria01-16-nacional/ejes-bibliografia/22-haciendo-curriculo-contextualizado.pdf>



Facultad de Educación

Ministerio de Educación Nacional de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación,

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011). *Diseño curricular de la educación inicial 2011 – 2015*. Recuperado el 22 de Marzo de 2017 de: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ EDUCACION INICIAL web 8-2-11.pdf)

[CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ EDUCACION INICIAL web 8-2-11.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ EDUCACION INICIAL web 8-2-11.pdf)

Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar & DNP-DDS-SS. (2007). Documento Conpes Social. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

MINISTERIO DE SALUD, ICBF, DNP., (1995). El tiempo de los niños. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/2787.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Chile (2001). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Recuperado de www.oei.es/historico/inicial/curriculum/bases_curriculares_chile.pdf

Ministerio de Educación Nacional del Perú (2016). Educación Básica Regular, Programa curricular de Educación Primaria. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>

Morales, L. E. (2006). Plan de estudios por competencia Preescolar. Recuperado el 1 de Septiembre de 2016 en <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/educacionNuevo01dic/iesoldeoriente/planes/PREESCOLAR.pdf>



Facultad de Educación

- Muñoz, I. (2003). Mejorar procesos, mejorar resultados en educación: investigación europea sobre mejora de la eficiencia escolar. España: Grafman. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11172.pdf&area=E>
- Murillo, J., (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1(1). Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110104.pdf>
- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OREALC & UNESCO. (2013). Las políticas educativas de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/las-politicas-educativas-america-latina-caribe.pdf>
- Organización de los Estados Americanos. (2009). *Transiciones en la Primera Infancia: Una mirada internacional*. Recuperado el 20 de Agosto del 2016 en <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Una-mirada-Internacional-Libro.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf



Facultad de Educación

- Ossa, A. (2016). Lo Curricular y Pedagógico en la Educación Superior del Campo Jurídico. En: *Lineamientos Técnicos de los Programas de Derecho en Colombia*. Medellín: Corporación Universitaria Uniremington.
- Ossa., A. & Suárez., J. (2013). Investigación y currículo en la activación de la relación maestro investigador. *El maestro investigador en Colombia*. Universidad de Antioquia
- Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 11(3). Recuperado el 8 de Septiembre de 2016 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL2.pdf>
- Pérez, S., (2001). La arqueología y la genealogía tal como yo las entiendo. En: Estudios políticos. No. 18. Medellín: Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/1743>
2
- Ríos, R., (2006). La apropiación de la escuela nueva en el saber pedagógico colombiano: una mirada a la Escuela Normal de Instructores de Antioquia, 1925 – 1945. Proyecto de Investigación (mediana cuantía). Medellín: Universidad de Antioquia
- Rivadeneira M. (2011). El currículo de educación inicial aplicado en aula y su contribución en el desarrollo cognitivo de los niños de 3 y 4 años del centro de educación inicial ciudad de Cuenca de Quito, en el año 2011. Recuperado el 03 de marzo de 2017 de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/307>



Rivas., J. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. Barbecho, Revista de reflexión

socioeducativa, Núm. 4. Recuperado de

<http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>

Romero, T. (2007). Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre

la política pública para la población menor de seis años. Revista Colombiana de

Educación, pp. 40-57, núm. 53. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635247003.pdf>

Rubio, M., (2004). El análisis documental: indización y resumen en bases de datos

especializadas. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/6015/>

Rubio, M., Pinzón, L. & Gutiérrez, M (2010) Atención integral a la primera infancia en

Colombia: estrategia de país 2011-2014. Nota sectorial para su discusión con las nuevas

autoridades y actores del sector. Recuperado el 26 de Agosto de 2017 en

[https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4951/Nota%20sectorial%3A%20Atenci%C3%B3n%20integral%20a%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.p](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4951/Nota%20sectorial%3A%20Atenci%C3%B3n%20integral%20a%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf)

[df](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4951/Nota%20sectorial%3A%20Atenci%C3%B3n%20integral%20a%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf)

df

Salazar, M (1988) Los vaivenes de la política social del estado: el caso de los hogares infantiles

del ICBF. Revista del Departamento de Educación Pre-escolar. 4 (6), 17-22. Recuperado

el 16 de septiembre de 2016 en

http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_11pole.pdf

Salvador, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y

actualización del currículo de la educación básica. Revista Electrónica de Investigación



Educativa, 8(1), 1 - 17. Recuperado el 31 de Agosto de 2016, de

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607->

[40412006000100012&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412006000100012&script=sci_arttext)

Sandoval, D. (2013). Propuesta Proyecto Pedagógico de Educación Para la Primera Infancia con

Enfoque Holístico Transformador. Recuperado de

<http://www.bdigital.unal.edu.co/12495/1/4868241.2013.pdf>

Tarapuez, E. (2001) Dificultades y potencialidades para el desarrollo de un currículo pertinente

para la educación emprendedora. *Memorias XXI Congreso Latinoamericano sobre*

Espíritu Empresarial. Recuperado en 29 de Septiembre de 2016 en

https://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/5375/1/6P2.pdf

Torrado, M., Reyes, M., & Durán, E. (2006). Bases para la formulación de un Plan Nacional

para el desarrollo de la Primera Infancia. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*. Vol.

1 (001), pp. 15-38. Bogotá, Colombia. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/769/76910103.pdf>

UNESCO. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2010). La tensión entre asistencialismo y educación

Inicial. Recuperado de <http://www.unab.edu.co/content/la-tensi%C3%B3n-entre->

[asistencialismo-y-educaci%C3%B3n-inicial](http://www.unab.edu.co/content/la-tensi%C3%B3n-entre-asistencialismo-y-educaci%C3%B3n-inicial)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*(22),

pp. 6-33. Recuperado en 4 de Septiembre de 2016 en

<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534>

Zuluaga, Olga., (1999). *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza,*

un objeto de saber. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3