



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA GESTIÓN CURRICULAR, EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN
INICIAL EN COLOMBIA, DE 1991 AL 2016

NOMBRE DE AUTORES

GLORIA YINETH MONTIEL ORTÍZ
TERESA DE JESÚS ÁLVAREZ ESPINOZA
YIRLEYS ENAMORADO MORALES

NOMBRE DE ASESOR

ARLEY FABIO OSSA MONTOYA

TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CAUCASIA- ANTIOQUIA

2017



Tabla de contenido

Resumen 4

Introducción 5

1. Antecedentes investigativos 25

2. Horizonte teórico conceptual 42

 2.1. Gestión curricular 43

 2.2. Las políticas educativas como marco jurídico político para la gestión curricular en la Educación Inicial..... 54

 2.3. Educación inicial..... 54

3. Metodología 67

 3.1. Enfoque critico social 67

 3.2. Método o perspectiva de investigación..... 70

 3.3. Etapas o momentos del proceso de investigación..... 72

 3.4. Unidad de análisis..... 76

 3.5. Técnicas o instrumentos de recolección de la información..... 76

 3.5.1. Técnicas análisis documental 76

 3.5.2. Instrumentos de recolección de la información..... 78

4. La gestión curricular, en las políticas públicas de Educación Inicial en Colombia, de 1991 al 2016 80

 4.1. **El diseño curricular en la educación inicial en las políticas públicas de Colombia de 1991 al 2016**..... 81

 4.1.1. Las finalidades propósitos y objetivos como idealidad 86

 4.1.2. Los contenidos como diseño y su despliegue como utopía 91

 4.1.3. Estructuras y responsabilidades que apuntalan la planeación y organización curricular En la educación inicial..... 102



4.2.	La ejecución curricular en la educación inicial en las políticas públicas de Colombia de 1991 al 2016.....	107
4.2.1.	Concepción de niño y niña dentro de las propuestas curriculares a partir del enfoque de derecho y repercusión de estas concepciones	111
4.2.2.	Desarrollo de funciones diferenciadas	115
4.3.	La evaluación Curricular en la Educación Inicial en las Políticas Públicas de Colombia de 1991 al 2016.....	122
4.3.1.	La evaluación de los aprendizajes en la dinámica curricular en la Educación Inicial en Colombia.....	123
4.3.2.	La evaluación curricular en los programas de Educación Inicial	131
5.	Conclusiones.....	142
6.	Referencias Bibliográficas.....	149



Palabras claves: Currículo, educación inicial, diseño, ejecución y evaluación

El cuidado y atención de la primera infancia como parte central de los procesos de transformación y mejora que se han venido desarrollando en Latinoamérica, es una realidad que sigue tendencias mundiales, en las que se busca desde la educación, otorgarle el lugar que merecen los niños y las niñas, en sus primeros años de vida, por el sin número de actividades neuronales, físicas, sociales, afectivas y espirituales que se van constituyendo en ellos, aspecto en relación al cual, se visibilizan enunciaciones que son de factible problematización en las políticas y los discursos curriculares.

Por lo tanto, esta investigación, aborda las políticas educativas que van dirigidas a la primera infancia en Colombia, de 1991 al 2016, con planteamientos que se ponen en cuestionamiento para problematizar la pertinencia del currículo en la educación inicial, mostrando la gestión del mismo a través de la serie: diseño, ejecución y evaluación curricular, preguntándonos a partir de los componentes que integran la mencionada serie, el cómo los mismos se han ordenado, funcionado y transformado en las políticas.



INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga el ordenamiento, funcionamiento y transformación que ha tenido la gestión curricular en las políticas educativas en Colombia entre 1991 al 2016, específicamente en la educación inicial, teniendo en cuenta que desde la primera fecha la historia del país se dividió en dos, ya que la constitución de 1991 trajo consigo nuevos cambios, marcando un hito al estructurar un nuevo andamiaje institucional; “el país se comprometió en un proceso de descentralización, que abrió nuevas posibilidades a la democracia, a la participación y a una ciudadanía plena” (MEN, 2001, p. 2). Las acciones de la descentralización con miras a posibilitar la democracia, la participación y la ciudadanía plena abarcaron, el ámbito social, político, cultural y, educativo, en esta medida se gestionan operaciones específicas de mejoramiento para la educación siendo este un ámbito prometededor de cambios. Por lo tanto se le da un lugar preponderante a la educación inicial, la cual se ocupa de los cero a los seis años de vida de los niños y las niñas, por el sin número de procesos que se dan en dichos primeros años de vida en el ser humano, sabiendo que los procesos se presentan durante toda la vida de la persona, pero esta etapa es crucial dentro de la educación, específicamente en la inicial, se evidencia una gestión curricular que va desde la valoración de propuestas, el diseño de estas y el desarrollo de algunas, pero se evidencia también en este despliegue una tensión entre las propuestas formales y las llevadas a cabo.

Dicho lo anterior podemos decir que en la educación en Colombia se impulsó un proceso de reestructuración, jalonado por las demandas de la ciudadanía que requerían de mayor



autonomía en sus dinámicas territoriales, aspecto que llevó al Estado a trascender las barreras de la centralización para darle paso a una mirada flexible, que permitió abrir espacios de participación y corresponsabilidad que favorecieran la calidad de la educación. En este sentido, se generaron acciones intersectoriales que abarcaron lo nacional y territorial desde las políticas públicas que afianzaron el autogobierno en municipios y departamentos a partir de planes de desarrollo nacionales. La gran mayoría de las acciones implementadas en el país buscaron darle un mejor lugar a la educación, y algunas de ellas fueron dirigidas a la atención integral de la primera infancia, como sucedía y sucede en la actualidad en otros países de América Latina.

Esta focalización para el trabajo educativo con personas de 0 a 6 años, se impulsa entre otras razones, debido a los hallazgos que se han desprendido de estudios en relación al desarrollo cognitivo, en los que se develan las cualidades particulares que a esta edad tanto niños como niñas poseen y la necesidad de un estímulo integral a partir de procesos educativos tempranos. Por consiguiente, la educación inicial que se ocupa de garantizar la atención integral de los niños y las niñas justamente desde su nacimiento hasta los seis años de edad, tiene un papel preponderante.

En contraste con lo anterior, para la educación inicial no hay aún un currículo convencional definido; existen sí, materialidades discursivas impulsadas desde las políticas educativas que visibilizan lineamientos, a seguir para responder a las necesidades de la niñez



en Colombia, lo cual también se puede entender como currículo, según el planteamiento de la Alcaldía Mayor de Bogotá

hablar de currículo no implica –y esa es tal vez la principal apuesta– centrar el trabajo del jardín infantil o el colegio en estos primeros años en prepararlos para la escolarización posterior, aspecto que desafortunadamente es el que con mayor énfasis se presenta en la educación que en la actualidad se imparte en este rango de edad. Lo anterior no quiere decir que no existan unos aspectos específicos para ser trabajados con los niños y niñas durante la etapa de Educación Inicial; por el contrario, estos aspectos existen y por ello es que se habla de currículo, entendiendo éste como la especificación de los por qué y para qué van los niños y niñas a los jardines infantiles y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hace en ellos (Alcaldía mayor de Bogotá, 2013. p. 37).

El currículo no se reduce pues en la primera infancia, a un plan o programa de estudio, sino a una serie de prácticas que han de contar para su materialización con un marco teleológico que oriente su configuración; con lineamientos que brinden un horizonte para la acción; con saberes, prácticas y experiencias que posibiliten su concreción, todo ello en función de la formación de los párvulos. 8 0 3

Planteadas, así las cosas, se encuentran positividad en relación al currículo en las que es posible visibilizar despliegues en su gestión. Entre ellas está la planteada por el Ministerio de Educación Nacional, instancia que con el propósito de impulsar el diseño y ejecución curricular, concibe la educación inicial como un derecho que busca brindarle a los menores



de cinco años, atención integral que favorezca el desarrollo del niño y la niña, a través de las experiencias favorecidas en relación a lecturas del contexto, y articuladas a aspectos pedagógicos enfocados al cuidado, la “salud, nutrición, alimentación, además de aspectos como las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos” (MEN, 2014, p. 11-12). De la anterior postura se desprenden componentes como la salud, el cuidado, la convivencia, el desarrollo de habilidades y otros, que dejan ver cuán amplio es el panorama sobre el cual hay que actuar en la gestión curricular que debe materializarse con la primera infancia y la importancia de que haya una pertinencia entre las propuestas formativas diseñadas a nivel formal, planteadas en las políticas educativas, con las ejecuciones que desde diferentes escenarios y actores de dirección curricular, se llevan a cabo en contextos de realidad, desde una puesta en escena que reconozca los logros esperados y evalúe su nivel de concreción.

El problema de esta investigación se proyectó entonces, en la necesidad de conocer más a fondo cuáles fueron los ordenamientos, funcionamientos y transformaciones que tuvo la gestión curricular en las políticas públicas de educación de nuestro país, como ya se mencionó, más específicamente en la educación inicial, de 1991 al 2016. Para abordar la gestión curricular en las políticas de educación inicial en Colombia, se requirió de la indagación de diversos referentes teóricos, conceptuales y de posiciones institucionales y de sujetos que a nivel político, pedagógico, educativo, curricular, legal, social, económico... nos posibilitaron dar cuenta de los objetos discursivos centrales del problema de investigación, entre los que se relievan: la gestión curricular, compuesta por las subcategorías



diseño, ejecución y evaluación del currículo; serie conceptual que se indaga en su proliferación en las políticas educativas enfocadas a la educación inicial.

En consecuencia, con lo planteado y contextualizado, emerge como pregunta central de investigación la siguiente: ¿Cómo se ordenó, funcionó y transformó la gestión curricular, en las políticas de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016? Como interrogantes derivados de la anterior pregunta se plantean las siguientes:

- ¿Cómo se visibiliza la forma, contenido y transformación del diseño curricular en las políticas de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016?
- ¿Cómo se despliega la ejecución de la gestión curricular, en las políticas de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016?
- ¿Cómo se ordena funciona y transforma la evaluación en la gestión curricular, en las políticas de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016?

Establecido el anterior foco de investigación, nos trazamos unos objetivos relacionados con la gestión curricular y sus subcategorías. Como objetivo general del trabajo se definió el siguiente: analizar a través de un enfoque crítico como se ordenó, funcionó y transformó la gestión curricular en las políticas de educación inicial en Colombia entre 1991 al 2016. De este se derivaron tres objetivos específicos: indagar cómo se visibiliza la forma, contenido y transformación del diseño curricular en las políticas de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016; develar cómo se despliega la ejecución en la gestión curricular, en las políticas



de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016 y visibilizar cómo se ordena funciona y transforma la evaluación en la gestión curricular, en las políticas de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016.

Lo anterior nos permitió delimitar el objeto macro de investigación y las redes conceptuales que se indagaron en la proliferación discursiva a nivel conceptual y teórico para tener una postura definida y crítica frente al problema investigativo. En este horizonte se presentan a continuación, nociones sobre los objetos conceptuales sustanciales del trabajo, por ejemplo, el diseño curricular, el cual puede concebirse según Velascos y Guzmán, como ese que

brinda las bases teóricas y competencias que deben alcanzar los estudiantes para que sean desarrolladas en la escuela; direcciona el ideal de persona que se pretende formar, con el propósito que el sujeto logre las competencias a nivel profesional y personal, para que pueda integrarse y desempeñar una función integral en la sociedad (Velascos y Guzmán, 2009. p. 52).

Así mismo nos interesó investigar cómo se despliega la ejecución curricular, entendida como un “proceso en el que se realiza [a través de la dirección] la actividad educativa prevista para producir aprendizajes e ir generando el desarrollo de las competencias consideradas” (OCDE - MEN, 2016, p. 30). Dentro de este proceso de ejecución curricular se incluyó en nuestro trabajo de investigación la dirección y el seguimiento.



También nos concierne conocer cómo se dispone, despliega y cambia la evaluación del currículo, la cual es entendida como aquella que no solo se encuentra presente en el último momento de la gestión curricular, sino que se hace necesario abordarla desde su diseño hasta su desarrollo, es decir, en la planeación, organización, dirección, ejecución seguimiento y realimentación de las dinámicas curriculares (Brovelli, 2001, p. 103-104).

La anterior serie conceptual, es la que delimitó la estructura de nuestro problema de investigación y como ya se ha indicado, fue la que se indagó en las políticas de educación inicial en Colombia, entre 1991 al 2016.

Pesquisas en relación a la gestión curricular, en las que se han abordado procesos de diseño, ejecución o evaluación es posible verlas en un horizonte internacional o nacional. Para el caso, encontramos el estudio realizado por (Osorio, 2011, p. 67-68) en el marco investigativo de la gestión educativa en relación al currículo, trabajo en el que se realizó un recorrido histórico que permitió ver el proceso de renovación de los contenidos curriculares, que se llevaron a cabo a principios de los años noventa, del siglo XX, en el contexto de un escenario de trascendentes reformas políticas. Por estar enmarcado en un contexto de cambios y posturas políticas, el documento dejó ver demandas extensas sobre la reivindicación de los derechos, además de procesos de participación ciudadana, que terminaron con la proclamación que se hizo de la nueva Constitución Política Nacional de 1991 y, más tarde, con la emisión de la Ley General de Educación. Este antecedente nos



permite **Facultad de Educación** en la anterior perspectiva, problematizar el currículo en la educación inicial, en un tiempo de grandes acontecimientos educativos (Osorio, 2011, p. 67-68).

Además del contexto sociopolítico que nos brindó el anterior trabajo investigativo, encontramos de igual manera pesquisas que se refieren al diseño del currículo en las políticas educativas de educación inicial. Una de ellas es la de Cortes que se menciona en el documento del Departamento Nacional de Planeación de 2010 (DNP, 2010, p. 12). en la cual se evidencia como Colombia fue uno de los principales países de América Latina que comenzó con la descentralización de su sistema educativo, en la región y el que se encuentra más descentralizado; plantea que, aunque el proceso tuvo un alcance amplio y se hizo de manera rápida, se halla incompleto todavía. Se describe en el trabajo de Cortes, como muchas responsabilidades educativas fueron pasadas a los departamentos y municipios. Todo lo anterior gracias al marco jurídico político que posibilitaba la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación, esta última posibilitó autonomía a las escuelas, lo suficientemente sólida, relacionada con el diseño, la dirección y la evaluación del currículo a partir de referentes legales, políticos, pedagógicos, disciplinares y contextuales. La autonomía llevó consigo responsabilidades entre las que se citan: la garantía de los servicios educativos desde la primaria hasta la secundaria; la administración del personal y fondos educativos; y por último, la supervisión a las instituciones privadas (DNP, 2010, p. 12).

Luego las responsabilidades correspondientes a cada nivel de gobierno, fueron aclaradas aún más, gracias a la Ley 715 (MEN, 2001, p. 43), con el fin de concertar de una mejor forma

la financiación con el apoyo de las autoridades regionales y de modificar el sistema que asignaba los recursos para la educación (OCDE - MEN, 2016, p. 43-44).

Por su parte la gestión curricular tuvo varias transformaciones, ya que los programas curriculares empezaron a organizarse por niveles y grados, por tipos de educación como la educación no formal, la educación informal y la formal; esta última se estructuró en cuatro niveles: preescolar, básica, media y superior, convirtiéndose el grado preescolar, en un requisito obligatorio para que las niñas y los niños pudiesen avanzar a la educación básica, nivel que se instituyó totalmente gratuito en todas las instituciones del Estado (MEN, 2001, p. 6).

Se encuentran en nuestra investigación algunas perspectivas acerca de la escuela y la educación que fueron de gran ayuda en nuestra pesquisa, ya que se hizo necesario conocer cuál fue el papel de la escuela y de qué manera ello afectó la gestión del currículo; encontramos que la escuela es vista como un lugar de entrenamiento de aprendizajes interesados en formar competencias y productividad. Esta visión de la escuela se aleja de una definición más vivificante de educación en la que se visibiliza ésta como la instancia en la que se realizan acciones de ayuda y acompañamiento a los discentes con el propósito de que ellos encuentren su propio camino. Choca esta mirada con dinámicas de gestión curricular en las que la educación adquiere según Martínez

valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción, o lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas,



Facultad de Educación
sólamente de la democracia representativa (Martínez, 2004.

p. 7)

La escuela y su dinámica de diseño, organización y dirección curricular, es vista entonces como el lugar para formar futuros trabajadores que dinamicen la productividad y el mercado en función de la concentración de la riqueza. Según estas discursividades, que se planean y ejecutan en los currículos, la educación inicial pierde el objetivo central de contribuir a formar en las primeras etapas de la vida, individuos que ejerciten su libertad, creatividad e independencia.

Otro enfoque de diseño, organización y dirección curricular de la educación inicial a nivel preescolar, se centra, según la investigación llevada a cabo por Peralta, en el desarrollo de procesos educativos en los que se dé una “preparación para la escuela primaria” (Peralta, 2015, p. 83-90). Pero es solo hasta finales del siglo XX, donde empiezan a resurgir las nuevas retóricas en las que se dirige una apuesta por la educación como pieza clave de la construcción del futuro (Martínez, 2004, p. 23).

En relación a la ejecución del currículo en las políticas educativas de educación inicial, encontramos la posición jurídico política del Ministerio de Educación Nacional que nos deja ver como en Colombia se han constituido bases firmes para crear una perspectiva común de la reforma, estas bases son: la exaltación de la educación como algo primordial para la presidencia y el intenso interés de convertir a Colombia en la mejor educada en América Latina, interés que ha sido predominante, fijando como fecha para esta misión, el año 2025.

Facultad de Educación
A su vez el PND del 2014 al 2018 precisa una serie de prioridades que son estratégicas, con metas a largo plazo de cambios en todos los niveles de la educación.

En el sector educativo se visibiliza una planificación a mediano y largo plazo, pues se hace necesario contar con tiempo para que germine el efecto que se espera del cambio y las enormes reformas, por ejemplo, la de una reforma o transformación curricular, que implica planificación, organización, dirección y evaluación cuidadosa. Como ejemplo de esta planificación a largo plazo está el Plan Decenal de Educación en Colombia, el cual se concibe en un horizonte temporal más extenso del 2016 al 2026 (OCDE - MEN, 2016, p. 47).

De igual forma la política educativa para la primera infancia en el marco de la atención integral, busca entrelazar estrategias para lograr una educación con calidad, dando a conocer las diversas miradas disciplinarias que hacen parte de este proceso; este enunciado se relaciona con la organización curricular, puesto que deja ver una ordenación en las modalidades de atención en la prestación del servicio a nivel familiar, con el propósito de involucrar a las familias como actores fundamentales en el desarrollo de la primera infancia; en el entorno comunitario en el que se compromete a la sociedad a cumplir con su papel de delegar procesos educativos desde la actuación en colectividad; y el entorno institucional que logra una mirada holística frente a la atención integral, ya que cuenta con un equipo interdisciplinario más cimentado.

Además, se organiza una línea de acción que tiene que ver con la dirección de la estrategia, lo que permite observar que el Ministerio de Educación Nacional, no solo es una



Facultad de Educación
instancia organizadora de la política pública de atención a la primera infancia, sino de igual manera un aliado para su desarrollo en relación a múltiples instituciones, cumpliendo un lugar protagónico en la formación de la población parvularias (OCDE - MEN, 2016, p. 3).

Respecto a la evaluación del currículo en las políticas educativas de educación inicial, encontramos de igual forma como antecedente legal, el documento del Ministerio de Educación Nacional que nos habla de cómo los gobiernos locales que se encuentran certificados en Colombia, varían de manera considerable en sus capacidades para realizar sus funciones de desarrollo curricular, de igual forma el MEN ha fichado 48 Evidencias en tal sentido, Entidades Territoriales Certificadas -ETC- que de acuerdo a unos indicadores relacionados con el número de estudiantes matriculados, la calidad y también la gestión, develan que no poseen capacidades para la gestión curricular. Gran cantidad de municipios no pueden responder con la calidad de escuelas o colegios que están bajo su cargo, porque no tienen recursos financieros, técnicos y talento humano; así en casos extremos como en el departamento del Choco o la Guajira, las ETC han sido relevadas de sus funciones descentralizadas por el Ministerio de Educación Nacional, ya que no lograron llevar a cabo una gestión curricular que fuera efectiva (DNP, 2010, p. 15).

Es de resaltar de igual manera en el ámbito de la evaluación curricular, como las capacidades para el desarrollo curricular por lo regular se tornan mínimas en los lugares donde las necesidades en lo educativo son más grandes, estas regiones son las que se encuentran afectadas por el conflicto, las que están en sitios remotos e incommunicados, o en

Facultad de Educación
aquellos en donde la descentralización más que ser factor de equidad ha marcado es la desigualdad por la corrupción y la ineficiencia en la administración de las dinámicas curriculares.

Lo anterior se logró evidenciar por medio de visitas de revisión, en el que funcionarios del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, pudieron ver, que los municipios más grandes ubicados en zonas urbanas, estaban ligados y poseían estrategias respectivamente sofisticadas y a su vez prometedoras, las cuales se observaron menos evidenciadas en las áreas más pobres y conflictivas (OCDE, MEN, 2016, p. 44).

Por otro lado, la Resolución 2343 promulgada en 1996, tomó en cuenta los tres grados del nivel de preescolar, al establecer los indicadores de logros curriculares para estos niveles; como consecuencia de lo anterior, los logros curriculares para su formulación deben tomar como punto de referencia las dimensiones del ser humano. Se menciona también desde donde deben formularlos los otros niveles (desde las áreas obligatorias y fundamentales); para el nivel preescolar se definen las dimensiones corporal, comunicativa, cognitiva, ética y la dimensión estética como aspectos que deben contemplarse en la Resolución para formular los indicadores de logros curriculares (MEN, 2012, p. 20).

Las dinámicas de gestión curricular avizoradas en los antecedentes legales e investigativos arriba planteados, en relación a los conceptos de diseño, ejecución y evaluación curricular, delimitados en las preguntas y objetivos de la investigación, se justificó indagarlas en tanto existe la necesidad de generar saber sobre la gestión curricular a partir de la búsqueda y



problematización del ordenamiento, funcionamiento y transformaciones que esta ha tenido desde 1991 a 2016 en las políticas educativas de educación inicial. El saber que en relación a la anterior problemática se produjo, brindó aportes importantes y para maestros, directivos, académicos, funcionarios y otro tipo de personas relacionadas con la formación de la primera infancia, en tanto podrán conocer cuáles han sido las propuestas de gestión para orientar el nivel curricular con los niños y niñas en sus primeros años, las necesidades básicas, habilidades, destrezas y actitudes que toda institución mediante la planeación, ejecución y evaluación curricular debe garantizarle a cada uno de los niños. Nuestra investigación muestra elementos que de alguna manera se entrelazan y dejan ver un trabajo que si bien es complejo, permite conocer un panorama enfocado en la práctica del despliegue curricular y muestra cómo éste a través del tiempo circula en el contexto educativo para poder tener conciencia del devenir pasado y, a partir de él, entender cómo se ha forjado el presente curricular de la educación en la primera infancia, posibilitando ello una gestión curricular con mayor potencia y pertinencia hacia la infancia.

Este recorrido que hemos trazado hasta ahora, hace posible reconocer la realidad, de que en el país se han evidenciado gran cantidad de reformas educativas, con impacto en las políticas en la primera infancia, en sus procesos de planeación, organización, ejecución y evaluación curricular y en la forma en que gestionan las escuelas y demás entidades que garantizan la calidad a favor de la educación de los párvulos. Se deja ver en las políticas la reiteración de la relevancia que tiene la etapa desde el nacimiento hasta los seis años de edad,



en la vida del ser humano. Para el caso, la UNICEF, como entidad global que impulsa políticas públicas relacionadas con la población objeto de nuestro estudio, plantea que en

los primeros momentos, meses y años de vida, cada contacto, cada movimiento y cada emoción en la vida del niño pequeño redundan en una explosiva actividad eléctrica y química en el cerebro, pues miles de millones de células se están organizando en redes que establecen entre ellas billones de sinapsis (UNICEF, 2001. p. 1).

Por lo tanto, fue relevante en esta investigación, indagar y problematizar con toda la rigurosidad el despliegue que se dio a la gestión curricular de los cero a los cinco años en nuestro país en los últimos 25 años, aspecto que brinda conocimientos que sin duda alguna aportarán a profesionales e interesados, en emprender acciones que traspasen las barreras que se erigen entre el Estado y la realidad y las instituciones en donde se atiende a la mencionada población; entre la realidad de los maestros e indiscutiblemente la realidad de los mismos niños y la posibilidad de crear y dar aportes significativos para la educación en la etapa de la vida ya referida. Se hace necesario entonces, un diálogo entre la gestión curricular formal y la gestión curricular real, que permita ver un trabajo no fragmentado donde no se vea invisible el papel del maestro y del estudiante, los cuales no se pueden ver como recipientes vacíos. Esta situación debe superarse a través de un trabajo interdisciplinario, al cual debe estar abierto el currículo, para lograr garantizar el bienestar de los niños y las niñas de Colombia de cero a cinco años.



En Colombia, como ya se mencionó, se han venido gestando cambios en lo educativo con la intención clara de reformar y guiar las acciones a favor de la educación, de manera tal que logren contribuir a visualizar un mejor país para la infancia. En esta medida el Estado ha promovido programas y otras formas que permiten fomentar un trato especial para la niñez Colombiana, ejemplo de ello es la propuesta De Cero a Siempre; este es un programa que tiene como finalidad garantizar la atención integral a la primera infancia (PREDLR, 2016) para responder a ella se hacen necesarias acciones que garanticen el desarrollo infantil; puesto que en cada uno de los entornos por los que transita el niño como lo es el hogar, el educativo, el de salud y el espacio público, se deben llevar a cabo acciones de mejoramiento para ellos (los niños); el entorno hogar, debe garantizar la crianza; el entorno salud, debe garantizar la vida; el entorno educativo, debe garantizar el desarrollo infantil, a través del juego, las artes plásticas y otros elementos; el entorno del espacio público debe garantizar la autonomía, la ciudadanía, etc.. (Congreso de Colombia, 2016, p. 2). Como el que nos compete es el educativo, ámbito que se relaciona de manera transversal con los otros, demanda de la pertinencia necesaria que proponga una gestión curricular integral en la primera infancia.

Por lo tanto, fue posible conocer la gestión curricular en las políticas de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016, ya que nos propusimos entrever dicha pertinencia; de esa manera se empleó como método o perspectiva de investigación la arqueología del saber, la cual nos permitió analizar las diversas formas de discursos, realizar un recorrido histórico en la época actual y contemporánea, en la cual evidenciamos cómo se ha ordenado, funcionado

Facultad de Educación

y transformado la gestión curricular en las políticas de educación inicial en Colombia. La arqueología del saber nos dio la posibilidad de realizar descripciones acerca de los diversos discursos abordados en esta investigación, para explicarlos, analizarlos, criticarlos y, evidenciar como lo propone Foucault “relaciones de continuidad y discontinuidad y en la posibilidad de definir actualmente objetos tácticos y estratégicos en función de ellas” (Foucault, 2000, p. 171); desde allí pusimos en discusión y relación diferentes discursos para problematizar y conocer cómo se gestó el currículo en estos 25 años.

Desde la postura de la teoría crítica que brinda la escuela de Frankfurt nos enfocamos para tratar nuestra investigación, porque el interés por conocer cómo se gestó el currículo desde 1991 al 2016 en todo lo relacionado con las políticas en educación inicial en Colombia, fue el motor que movió esta pesquisa. Nos acercamos al cúmulo de información hallada en el rastreo de las distintas discursividad y miradas que organizaciones, instituciones y sujetos realizaron, para a partir de nuestro proyecto con una actitud crítica, no reproducir lo ya establecido, sino posicionarnos como seres sociales, políticos, culturales y éticos que somos, elevando el mástil de una nueva perspectiva, de un nuevo hallazgo, que ofrece la oportunidad de crear y aportar miradas y, a través de estas, coadyuvar a posibles cambios a la educación inicial.

Es por eso que para la recolección de la información de nuestro trabajo de investigación se utilizaron las fichas que permitieron almacenar en ellas el contenido relevante y pertinente de los textos y el que más se relacionaba con el tema de la investigación. Se realizó entonces



dentro del esquema de las fichas un análisis metodológico de la información a partir de la arqueología del saber, en este análisis se sintetizaba y reescribía de manera coherente la información extraída del documento original. De esta forma las fichas se convirtieron en un instrumento importante ya que es en ellas se consignaron las bases que sustenta este proyecto de investigación.

El presente informe de investigación se presenta por capítulos. En el primer capítulo, se abordan los antecedentes investigativos dentro de los cuales se da una mirada de las pesquisas relacionadas con la gestión curricular dentro de la educación inicial, para ello se indagaron antecedentes bibliográficos (teóricos y conceptuales), temáticos (conjunto de autores, ante todo libros y artículos que han abordado el tema de investigación) de carácter internacional y nacional. Entre ellos se encontró información en países como República Dominicana, Venezuela, Ecuador, Perú e Inglaterra.

En el segundo capítulo se plantea el horizonte conceptual y teórico relacionado con el trabajo, en el que se problematizan objetos discursivos como gestión curricular, desde tres subcategorías, el diseño que comprende la planeación y organización, la ejecución y la evaluación curricular. Otros conceptos abordados en este capítulo fue las políticas públicas de educación inicial en Colombia, mencionando las principales políticas que se han creado de 1991 a 2016 en materia de educación inicial y, finalmente, el tema de la educación inicial, evidenciando en ella cómo se ha ordenado, funcionado y transformado esta en este periodo de tiempo.



El tercer capítulo da cuenta de la metodología utilizada, en la que usamos como enfoque la teoría crítico social de la escuela de Frankfurt; como método o perspectiva de investigación, empleamos la arqueología del saber, la cual nos permitió analizar las diversas formas de discursos. El este proceso de investigación se realizó a partir de momentos metodológicos divididos por etapas, las cuales se desarrollarán en el respectivo capítulo.

Como técnica usamos el análisis documental y como instrumentos de recolección de la información la tematización.

El cuarto capítulo se presenta la gestión curricular en la educación inicial en las políticas educativas, en este capítulo se incluye los tres temas principales de nuestra investigación, el diseño, la ejecución y la evaluación, desde su diseño se puede visibilizar la forma, contenido y transformación del diseño curricular de educación inicial, por lo que se plantea analizarla, desde las siguientes categorías de análisis: contenidos curriculares, finalidades y propósitos, por último, estructuras y responsabilidades, apuntalando con ellas la planeación y organización curricular en la educación inicial y evidenciando, hacia dónde se ha enfocado el ordenamiento, funcionamiento y transformación del diseño curricular para la primera infancia en Colombia.

Desde la ejecución, tratamos sintéticamente los asuntos relacionados con el desarrollo del currículo en las políticas educativas diseñadas para la educación inicial, en diálogo con distintos discursos que a lo largo de estos 25 años, han marcado de alguna forma la ruta para la atención integral de la primera infancia, abarcando dos categorías, una que hace referencia



a la concepción de niño y niña dentro de las propuestas curriculares a partir del enfoque de derecho y repercusión de estas concepciones y, otra categoría, referente al desarrollo de funciones diferenciadas; en ambas se plantea que con una gestión del currículo dirigido para la primera infancia y Colombia un país que se debate en procesos de mejoramiento, la posición de la primera infancia debe ser repensada.

Desde la evaluación curricular, se tuvieron como base dos categorías, en la primera de ellas se desarrolla la evaluación de los aprendizajes, en la cual se deja ver qué aspectos se tienen en cuenta a la hora de evaluar a los niños que hacen parte de la educación inicial; de igual forma, también se plantean discursos que señalan cómo debería ser realmente este tipo de evaluación. Desde otra óptica, en la segunda categoría, se muestran los resultados que surgieron de algunas evaluaciones curriculares realizadas a los programas de Cero a Siempre, Hogares Comunitarios y Buen Comienzo y se evidencian algunos cambios que se realizaron a estos programas debido a los resultados de las evaluaciones.

Por lo tanto, el trabajo realizado no solo nos permitió dar respuesta a la pregunta que nos planteamos inicialmente, sino que también fortaleció nuestra mirada e hizo posible transitar por estos 25 años para conocer el proceso que se vivió en este periodo de eventos significativos en las políticas públicas de educación inicial y rescatar los aportes que contribuyeran al pleno desarrollo de la primera infancia.



1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Para llevar a cabo el proyecto de investigación, se indagaron antecedentes bibliográficos (teóricos y conceptuales) y temáticos (conjunto de autores, ante todo libros y artículos que han abordado el tema de investigación) de carácter internacional y nacional que sirvieron de base para analizar cómo se ordenó, funcionó y transformó la gestión curricular de 1991 al 2016 en Colombia.

En el anterior horizonte se hace necesario resaltar que el concepto de educación inicial se visibiliza en la teoría social existente de manera reciente y se viene trabajando hace poco tiempo en nuestro país, aspecto que deriva en que en Colombia no se cuenta aun con un currículo oficial. En este sentido, los resultados de investigaciones encontrados en relación a la gestión curricular en este nivel de formación son muy pocos, pese a que se buscó en base de datos como Dialnet, en repositorios de universidades como la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional, la Universidad de la Sabana, la Biblioteca Virtual de nuestra universidad y en buscadores académicos; sin embargo con la información que encontramos pudimos problematizar cómo se ha ido ordenando, funcionando y transformando la gestión curricular de la educación inicial en Colombia, en las fechas antes mencionadas. Para ello, nos dimos a la tarea de investigar qué ha pasado con el diseño, la ejecución y la evaluación del currículo de la educación inicial en Colombia, en algunos países



de América Latina (Ecuador, República Dominicana, Venezuela y Perú) Europa y en el contexto nacional. Pero antes de tocar estos aspectos, vale la pena profundizar un poco más en qué es la educación inicial y cómo se ha ido construyendo este concepto en nuestro país y, de igual forma, se hace necesario saber qué es la gestión curricular, la cual abordaremos en este trabajo más adelante.

Cuando hablamos de la educación inicial en Colombia, traemos como antecedentes a la Alcaldía Mayor de Bogotá la cual, en sus lineamientos y estándares básicos de formación, señala a partir de indagaciones teóricas y conceptuales realizadas, información importante, que vale la pena traer a colación. En los lineamientos la Alcaldía Mayor de Bogotá, nos dice que la educación inicial tiene una construcción reciente y que es posible que se encuentre desde mediados del siglo XIX referencias a la atención de los niños y a la educación infantil, muchas veces con fines solo de protección y custodia, en casos de orfandad, abandono infantil y en algunos, con fines pedagógicos en función de la educación de los niños y, es solo, desde la segunda mitad del siglo XIX, que se va dando la institucionalización de los niños, la cual desde sus orígenes se ha enfrentado a la tensión de si debe otorgárseles una función meramente asistencial o reconocerles una función educativa. Esta tensión se va desarrollando a lo largo del siglo XX en favor de propuestas educativas con sentido pedagógico, basadas en el reconocimiento de los niños como seres activos. Esta tendencia va fortaleciendo los conceptos como enseñanza infantil y educación preescolar, con los



propósitos de formar hábitos, apoyar el desarrollo integral de la infancia y preparar a los niños para la escolaridad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 6-12).

Es solo hasta finales del siglo XX que toma fuerza la preocupación por la educación inicial, entendida como aquella que se ocupa de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años, esto va hacerse evidente a partir de diversos estudios, en lo que se visibiliza como las experiencias vividas por los niños en esta etapa, son fundamentales para su desarrollo afectivo, cognitivo, físico, social y cultural. La educación inicial de esta forma se va posicionando en el escenario de las reflexiones académicas y de las políticas educativas internacionales, ocupando un lugar importante en las declaraciones y marcos de acción de congresos, foros, conferencias, que reúnen a representantes de organismos internacionales, autoridades gubernamentales, académicas, maestros y maestras del mundo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 15).

En Colombia la educación de la primera infancia está a cargo del Ministerio de Educación a nivel nacional, es conocida también como educación inicial de carácter formal; de igual forma el ICBF se encarga de la educación inicial no formal, la cual se implementa a través de programas de cuidado de los menores. En Bogotá la Secretaria Distrital de Integración Social es otra entidad que se hace cargo de la educación inicial no formal, la cual tiene como objetivo principal el cuidado de los niños (Roncancio y Sichacá, 2009, p. 6).



Con respecto a la gestión curricular podemos decir que esta se relaciona directamente con la toma de decisiones con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, ya que constituyen actividades que se desarrollan en los establecimientos escolares (Castro, 2005, p. 8).

Teniendo más claro en lo que se basa la educación inicial y en lo que consiste la gestión curricular, podríamos atrevernos a decir que la gestión del currículo dentro de la educación inicial, se debería centrar en qué saberes y experiencias, bajo qué procesos de enseñanza y aprendizaje y desde qué ambientes se les va a ofrecer a los niños de primera infancia, partiendo de la importancia que tienen los primeros años de vida para una persona. Dicha gestión a nuestro juicio, debe desarrollarse a partir de estándares que permitan evaluar y destacar los aprendizajes que los niños han adquirido dentro de este primer ciclo de educación, tal como se hace en algunos países de Europa (OCDE, 2016, p. 96)¹

En el documento número 20 de la serie de Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, no sólo se dejan ver lineamientos de política curricular y pedagógica para este grupo poblacional, sino que se evidencia un texto elaborado a partir de reconocimientos teóricos, conceptuales y metodológicos que posibilitan a los autores del mismo, proponer orientaciones educativas,

¹ La OCDE en su libro Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia, menciona a países de Europa que están mucho más avanzados con respecto a la educación inicial, dichos países son: Francia e Inglaterra

de enseñanza y aprendizaje pertinentes para este grupo poblacional. En él se muestra como la educación inicial pone en el centro de su hacer a los niños, reconociendo sus

particularidades y contribuyendo a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Esta modalidad educativa también busca promover el desarrollo integral; esto significa reconocer a las niñas y a los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo (MEN, 2014, p. 21).

Cabe mencionar que en estas orientaciones pedagógicas del MEN, aún no se evidencia un diseño curricular en el que se explicita una propuesta formal y oficial, pero se resaltan ciertos lineamientos a seguir a la hora de trabajar con la primera infancia y se proponen estrategias de enseñanza como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Es por eso que, en este trabajo investigativo, evidenciamos que en comparación con otros países² en Colombia se demanda de mayores desarrollos en relación con el diseño formal y oficial del currículo para la primera infancia, ello a pesar de las evidencias que demuestran que, durante los primeros años de vida, se demanda de múltiples estímulos en función de un adecuado desarrollo neuronal, psicoafectivo y físico. Por ello en distintos países como Inglaterra y Francia se han puesto en la tarea de crear un currículo que les brinde a los niños,

² como República Dominicana, Ecuador, Inglaterra y Francia



en esos primeros años, una educación integral, que vaya más allá de la exploración del medio y la nutrición, obviamente reconociendo que estas necesidades no pueden dejarse de lado.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE- señala que Colombia a diferencia de los países que integran este organismo multilateral³, no cuenta con un currículo ni estándares básicos para la educación inicial. Aún lo anterior, existen los lineamientos del Ministerio de Educación que mencionamos anteriormente, en los cuales se evidencian positividad relacionadas con el diseño curricular, ofreciendo una guía con respecto a las instalaciones, los espacios y la certificación del personal, la cantidad de niños por maestro y los requisitos pedagógicos de los agentes educativos. Estos lineamientos no definen las expectativas de aprendizaje en cuanto al desarrollo cognitivo, dependiendo de las edades, tampoco establecen áreas temáticas que se deban impartir en los espacios de la educación a la primera infancia, ni se encuentran orientaciones de lo que se espera que los niños aprendan en su transición a la escuela (OCDE - MEN, 2016, p. 91).

El Ministerio solo ofrece una guía para orientar cómo deben estar estructuradas las aulas de aprendizaje, cómo debe ser la nutrición adecuada de los niños en sus primeros años, pero no piensa en un currículo específico que le brinde al niño conocimientos, valores y destrezas que le ayuden a cuestionarse sobre su realidad, a interactuar con ella y a ir desarrollando un horizonte ético, político, estético, físico y cognitivo.

³ Algunos de los países que integran la OCDE son Colombia, Chile, Alemania, España, Francia, EE. UU entre otros

Facultad de Educación
Aun lo anterior resaltamos lo positivo de las estrategias que ellos proponen en sus lineamientos, tales como el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio, estas habilidades sin duda le permiten al niño aprender de una manera más didáctica y divertida, pero a esto deben sumársele aspectos como los que mencionamos anteriormente.

Si hacemos un paralelo entre lo que se hace en nuestro país y en lo que se lleva a cabo en otros países de Latinoamérica⁴, podríamos encontrar que a diferencia de Colombia, el Ministerio de Educación de República Dominicana propone un acompañamiento a los niños y niñas en todo su proceso de desarrollo integral, con el propósito de promover competencias fundamentales como: la competencia ética y ciudadana, la comunicativa, el pensamiento lógico, creativo y crítico, la resolución de problemas, la competencia científica y tecnológica, la competencia ambiental y de la salud para la organización del nivel. Todas estas competencias son formuladas desde el diseño curricular general de este país; además de esto, se han establecido grados que se conforman por ciclos, dependiendo de las edades de los niños que van desde los 45 días de nacidos hasta los 5 años y 11 meses (MINERD, 2014, p. 40).

En Colombia dentro de las positivities de diseño curricular que se evidencian, se encuentran desde el MEN, algunas competencias para estimular el desarrollo de los niños

⁴ Ecuador, Chile, México



desde los cero a un año, de uno a tres y de tres a cinco. Estas competencias están enfocadas al saber hacer; al reconocimiento del entorno; a la interacción con diversos objetos, diferenciando texturas, características, tamaño y peso; a la expresión de sus sentimientos; a la socialización con sus pares a través del juego y la exploración del medio; al acercamiento a la literatura y el dibujo como medio de expresión que ayuden a la regulación de los actos y a la resolución de problemas y lecturas gráficas. Estas competencias se van desarrollando desde los espacios educativos que provee la educación inicial (MEN, 2009, p. 27-83).

El análisis del diseño curricular de la educación inicial a nivel internacional, evidencia que solo hasta los años 60, en Iberoamérica, se iniciaron los programas de educación inicial, aún lo anterior, la maduración de este nivel educativo se alcanzó solo hacia los años 90, mostrando como organismos responsables de estos programas, el gobierno y los ministerios de educación nacionales. Los objetivos de la educación inicial no formal están direccionados a la atención de la población con condiciones de vulnerabilidad menores de 6 años, usando acciones de salud, alimentación y cuidado; los recursos humanos que apoyan esta labor provienen de los padres y madres de familia, la comunidad. En este tipo de labor educativa se usan materiales de apoyo para la recreación, la lectura, el seguimiento y la evaluación, últimos dos, destinados específicamente a la sistematización de experiencias (Roncancio, y Sichacá, 2009, p. 12).

Ecuador desde su Ministerio de Educación, centra su diseño y organización curricular de la educación inicial en el reconocimiento del desarrollo infantil integral y contempla aspectos



como los cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos, interrelacionados entre sí, los que se potencian en el entorno natural y cultural. Para que se garantice este enfoque, es necesario promover oportunidades de aprendizaje, estimulando la exploración de ambientes ricos y diversos, con afecto, calidez e interacciones positivas (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, p. 27).

Otra positividad en el diseño curricular para la educación inicial en Colombia, se evidencia en la necesidad de propiciar para los niños, espacios educativos enriquecidos que ayuden en las interacciones con sus pares, con los adultos y con el contexto social y físico; ello a través de los diversos recursos que tenga el cuidador o maestro en función del desarrollo cognitivo, afectivo o social. Por ello la educación en la primera infancia, se apoya en su elaboración curricular, principalmente en el juego y el arte, como la estrategia más importante para favorecer las necesidades y potencialidades de los niños, ya que es a través de este tipo de actividades, con las que se pretende que las infancias desarrollen su autonomía, solucionen problemas e interactúen entre sí, con los otros y con el contexto físico en el que se encuentran (OCDE - MEN, 2016, p. 33).

Dicho lo anterior, se deja ver que en palabras del Ministerio, la educación inicial se encarga de potenciar y desarrollar las habilidades de los niños a través de las estrategias como el juego y el arte, pero si vamos a la práctica desde nuestras experiencias en las aulas, compartiendo con las maestras y con los niños, podemos observar como muchas veces la atención de las maestras está enfocada en actividades centradas en un desarrollo técnico del



currículo como llenar las planeaciones que no completaron a tiempo, cumplir con los diarios atrasados, etc; mientras que los niños juegan solos, sin ninguna orientación pedagógica. No se desmerita el trabajo de las agentes educativas que acompañan a los niños, pero en las practicas se observa cómo se hace necesario que en las aulas, se encuentren pedagogas infantiles que les enseñen, más allá de que solo los acompañen y los utilicen únicamente, cuando necesitan tomar la foto que pruebe que si llevaron a cabo las actividades planeadas.

Dicho esto, y resaltando la relevancia y enfoque que propone el Ministerio de Educación para la educación de la infancia, creemos necesario que en Colombia se potencie de manera integral, aún más, la calidad del trabajo educativo con el grupo poblacional en cuestión.

Siguiendo el rumbo de nuestro trabajo podemos ver como en una de las escasas investigaciones que encontramos sobre el diseño del currículo en la educación inicial, Carranza resalta que los espacios físicos deben ser reconocidos en el diseño del currículo y son importantes para el desarrollo del mismo, ya que es evidente que el niño crece dentro de un contexto y vive inmerso en un ambiente que le ofrece la adquisición de experiencias y nuevos aprendizajes. Para Carranza es por ello importante saber configurar espacios de trabajo para que así se garantice un ambiente estimulante y fácil de dominar por los niños y niñas (Carranza, 2011, p. 21).

Es de resaltar que República Dominicana y Ecuador, reconocen la importancia de que la gestión del currículo de la educación inicial se centre en competencias que favorezcan el desarrollo cognitivo del niño, que se preocupe por estimular el pensamiento científico,



matemático y tecnológico, ello en tanto valoran el cómo los niños a esa edad, están en condiciones de tener un acercamiento a estas áreas del conocimiento a partir no de estrategias didácticas como el juego y experimentos que les permitan descubrir de manera didáctica y divertida, conocimientos que a la vista pueden sonar complejos y de tipo únicamente escolar.

Creemos entonces que, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, es importante que se empiece a diseñar un currículo que realmente aproveche los primeros años de vida de los niños, que les permita generar conocimientos que sirvan como base para el resto de sus vidas.

Inglaterra proporciona un ejemplo de un currículo bien definido para la edad temprana, con áreas temáticas y metas de desarrollo específicamente definidas, así como expectativas de aprendizaje al concluir la educación inicial. La Educación Preescolar entonces en Inglaterra concibe un diseño en el que se abarca a los niños y niñas desde su nacimiento hasta la edad obligatoria de escolaridad y se enfoca en siete dominios de aprendizaje que buscan mejorar la preparación educativa: comunicación y lenguaje; desarrollo físico; desarrollo individual, social y afectivo; comprensión lectora y escritora; matemáticas; conocimiento del mundo y expresión artística y diseño. Adicional a lo anterior, se definen metas específicas para cada una de las áreas y se evalúa el progreso de los niños a los dos años y antes de hacer la transición a la escolaridad obligatoria, generando un perfil para cada niño, el cual es entregado a los padres y madres y a los docentes de la escuela primaria (OCDE-MEN, 2016, p. 93).

Facultad de Educación
Estas son acciones que no solo se deberían dar en Inglaterra sino también en Colombia, permitiendo así que el niño aprenda y que haya una articulación entre la educación inicial y la escuela.

Por otro lado en la ejecución de la gestión curricular en la educación inicial, cabe mencionar un apartado de la Revista Iberoamericana, escrito por Inmaculada Egido, el cual nos dice que el origen de la educación inicial, al menos la institucionalizada, se dio como una respuesta al abandono infantil, por lo que durante mucho tiempo las instituciones destinadas a los niños más pequeños servían solo para alejarlos del peligro y tuvieron ante todo una función de custodia y cuidado de las clases populares, siendo menos frecuentes los casos en que se hablaba de una verdadera preocupación educativa (Egido, 2000, p. 22).

A medida que fue pasando el tiempo en varios países, la educación inicial fue respondiendo a necesidades educativas: En este sentido en el Ministerio de Educación de Ecuador, se establece un modelo curricular para la Educación Infantil Comunitaria (EIFC) - conocida en Colombia como la modalidad familiar. Este tipo de educación, constituye un elemento fundamental en la construcción del currículo para la educación inicial. Lo que plantea el EIFC, es que es importante la participación de las familias y comunidades en el desarrollo de los niños, además este modelo busca un desarrollo de las lenguas, los saberes y conocimientos ancestrales, rescatando la memoria colectiva y fortaleciendo la identidad cultural, autoestima y autonomía del niño (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014, p. 12).
Teniendo en cuenta lo anterior, los maestros encargados de trabajar en la educación



comunitaria, deben guiarse desde estas orientaciones para cumplir con el currículo establecido desde el Ministerio de Ecuador.

Por su parte en Colombia, cuando hablamos de la modalidad familiar en la educación inicial, se tocan en los lineamientos curriculares, aspectos como el reconocimiento de las particularidades de los niños, sus saberes, sus intereses, sus ritmos y características de desarrollo, Se tiene además en cuenta el contexto en el que se desarrolla la vida cotidiana de los niños y sus familias. El proceso pedagógico, define las formas de trabajo que serán la base para generar experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos, para favorecer interacciones y prácticas curriculares de cuidado, que promuevan el desarrollo integral de los niños. Asimismo, a partir de estas definiciones se establecerán las herramientas para el seguimiento de cada niño (MEN, 2014, p. 19).

Teniendo en cuenta todo lo mencionado a lo largo de este trabajo, también se hace necesario recalcar una problemática que de igual forma está surgiendo con todo el auge de la Educación Inicial y no solo en Colombia, sino en otros países como Perú, donde debido a la demanda que se la ha dado últimamente a la educación en la edad inicial, se ha presentado para la ejecución curricular, una proliferación de instituciones proveedoras de los servicios de atención a la primera infancia, en muchos casos únicamente con objetivos lucrativos y no siempre con intencionalidad educativa. De esta manera se da una competencia cada vez mayor entre las instituciones y sin mayor control por parte del Estado, así como también se presenta una heterogeneidad en la calidad de los servicios que estos lugares ofrecen, ya que



a algunos solamente se les puede denominar “guarderías” ya que en vez de educar solo cumplen la función de “guardar” a los niños (Valdiviezo, 2011, p. 15).

Y es debido a esta proliferación de instituciones de educación inicial que se viene extendiendo en algunas, en la ejecución curricular, la aplicación de metodologías no apropiadas como las memorísticas y repetitivas de estímulo-respuesta, se hacen uso de cuadernos de trabajo, distorsionando así el sentido de la educación inicial, desconociendo los avances conceptuales y metodológicos que promueven la libertad, la actividad, la interactividad, la exploración, el juego, su capacidad de descubrimiento, la espontaneidad, la creatividad, la iniciativa y la toma de decisiones. También se ve como muchos padres y madres desconocen el verdadero sentido de la educación inicial, obsesionados porque el niño aprenda a leer lo más rápido posible, miden la calidad de la educación por la cantidad de tareas de papel y lápiz que se le dejan a los niños, sin entender el verdadero significado que tiene la educación inicial (Valdiviezo, 2011, p. 17).

Esta situación nos deja ver como la educación inicial en algunos casos es permeada por los deseos y exigencias de los padres y madres, los cuales piensan que una ejecución curricular, entre más rápido el niño aprenda a leer o a escribir, mucho mejor, cuando lo que se busca, es potenciar en la educación inicial el aprendizaje significativo, pero no que se de una manera escolarizada y cohartante como en muchos casos exigen los padres y madres y proponen algunas instituciones.



En lo que respecta a la evaluación en la gestión curricular, vale la pena mencionar lo que nos dice la Alcaldía Mayor de Bogotá y es que se debe tener en cuenta que los niños están en proceso de desarrollo y que hay ritmos particulares en cada uno de ellos. Para esta entidad, por lo anterior, hay que tener cuidado con las observaciones que se hacen, de manera que se respeten los ritmos, las diferencias individuales y la relación de las valoraciones en la dinámica curricular, con el contexto sociocultural del infante y las historias de vida personales, familiares y colectivas, que posibilitan una observación situada con la que se evitan prejuicios y valoraciones homogenizantes. No hay que olvidar que la Educación Inicial es válida en sí misma y en este sentido hay que tener mucho cuidado con el uso indiscriminado de instrumentos evaluativos que miden logros y resultados, propios de la educación formal o plantean una mirada lineal del desarrollo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 21).

La anterior racionalidad técnica en la evaluación del currículo, presenta otra perspectiva desde la OCDE - MEN entidades que plantean que

tener expectativas claras sobre los resultados del aprendizaje de los niños promueve un nivel más uniforme de calidad entre los distintos proveedores y proporciona una base a los ministerios nacionales y a los proveedores y al personal de EIAIPI para monitorear el progreso y garantizar que no se pongan en riesgo los estándares de calidad a medida que el acceso aumenta (MEN, 2006. p. 95).

Cabe en este asunto de la evaluación volver a mencionar lo que la OCDE - MEN en él 2016 había dicho anteriormente sobre Inglaterra país en el cual, la evaluación en el currículo, genera un perfil del niño y la niña a lo largo de su trayecto por los espacios educativos de la educación inicial, para ser presentado a sus padre, madre, maestras y maestros de preescolar. Este perfil contiene los logros y competencias que los niños cumplieron en todo este trayecto.

Así mismo Venezuela también plantea unos indicadores de logros que deben cumplir los niños al finalizar su etapa en la educación inicial, algunos de ellos son: que los niños se reconozcan como independientes; que sean capaces de identificar sus características personales y las de la familia a la que pertenece; que aprenda a reconocerse como un ser único e irrepetible; que sea capaz de construir su identidad propia; que sea solidario con los otros, con su entorno natural y social; que logre expresarse con un lenguaje comprensible; que sea capaz de manifestar sus emociones y pensamientos; que disfrute de los lenguajes artísticos y que pueda manifestarse a través de ellos y que demuestre habilidades motrices gruesa y fina (Ministerio de Educación de Venezuela, 2005, p. 34).

Es necesario entonces cuidar muy bien que es lo que se busca evaluar en la educación inicial en los niños y niñas, ello en la perspectiva de lo planteado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, en la que se expresa que cada niño es diferente y no se puede pretender que todos aprendan lo mismo, en el mismo lapso de tiempo, ya que el aprendizaje varía de persona a persona (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 22).



Es relevante de igual manera expresar, que la evaluación debería ser algo más cualitativo que busque realmente fomentar un aprendizaje significativo y no un aprendizaje momentáneo, que se puede olvidar fácilmente.

Podemos decir entonces que después de todo este recorrido por Colombia y por otros países de Latinoamérica y algunos europeos, si se está trabajando por la educación inicial, se ha reconocido la importancia de los primeros años de vida de los niños y se he empezado a trabajar de manera decidida en ellos, dejando ver en los lineamientos creado por el MEN rastros relacionados con el diseño, la ejecución y evaluación en relación con la gestión curricular. Como pudimos darnos cuenta, aún no hay un currículo oficial, pero hay algunas positivities que de a poco van dejando ver una formación lenta de un futuro currículo, aunque aún se discuta si en la educación inicial se deba o no enseñar, es por eso que aún no se cuenta con información suficiente que nos permita ampliar más este tema y nuestro trabajo de investigación, por lo que se hace evidente que es necesario que exista a futuro más contenidos que amplíen la gestión curricular que se implementa dentro de la educación inicial.



Para abordar la gestión curricular en las políticas de educación inicial en Colombia de 1991 al 2016, se requiere indagar diversos referentes teóricos, los cuales permitan dar cuenta de los objetos discursivos centrales que se abordan en esta investigación y los objetivos macro de la misma. Los conceptos claves a abordar son: la gestión curricular, conformada por el diseño, la ejecución y evaluación del currículo; las políticas educativas y la educación inicial. El abordaje de lo anterior, nos permite sustentar este proyecto de investigación, ampliar nuestra mirada conceptual y teórica para tener una postura definida y crítica en relación al tejido conceptual de la investigación.

Dentro de este horizonte se tendrán en cuenta conceptos como los que se muestran en la siguiente manera:



Grafica 1. Conceptos de gestión curricular. Elaboración propia



El primer tópico a mencionar es la Gestión Curricular, la cual hace parte fundamental de la gestión educativa, ya que permite introducir, desarrollar, y mejorar aspectos principales de esta última. Por medio de ella se elaboran conocimientos teóricos y prácticos, con respecto a la organización de las instituciones educativas, los procesos administrativos, los miembros que forman parte de los establecimientos escolares y el currículo; ella se enfoca en los aspectos de selección, organización, puesta en circulación y evaluación de los conocimientos y experiencias escolares, con todo lo que ello implica a nivel pedagógico, didáctico, administrativo, financiero, político y cultural (Castro, 2005, p. 13-14).

La gestión curricular le permite a la escuela tener autonomía para que, en su quehacer pedagógico, establezca en relación con lineamientos curriculares del orden nacional y regional, sus objetivos, metas, propósitos y fortalezca las interacciones entre los miembros de las instituciones escolares. En ella también se realiza una lectura de la práctica del docente, para con base en ella, llevar a cabo observaciones y análisis de la realidad social que presenta la escuela (Castro, 2005, p. 14-15). La gestión curricular debe incluir a las familias, los estudiantes, los maestros, los directivos y la comunidad en general, para que la calidad de la educación para los alumnos sea responsabilidad de todos (Salgado, Medel, & Cisterna, 2015, p. 28).

Esta no solo se encarga de establecer los lineamientos de qué, cómo y cuándo se debe enseñar, sino que también debe estar presente en las relaciones que se establecen en la



escuela, evidenciar cómo se forman, se constituyen, se instauran y se organizan, permitiendo que se generen procesos de reflexión por parte de los directivos, los maestros y los estudiantes. Con la gestión curricular, se hace necesario de igual manera analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se ejecuta en la escuela, lo cual involucra no sólo la mirada de los diferentes contenidos que se enseñan sino el reconocer del significado que tiene para una institución educativa enseñar y aprender bajo la responsabilidad de generar y fortalecer en los estudiantes apropiaciones significativas, pertinentes y contextualizadas (Castro, 2005, p. 18-19).

Otra manera de realizar y llevar a cabo la gestión curricular en las escuelas es a través del Proyecto Curricular, este se encuentra incluido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El Proyecto Curricular es una herramienta educativa pertinente, flexible, contextualizada a las necesidades de la institución escolar, una guía, una orientación, en este se encuentran los lineamientos y parámetros desde los cuales se posesiona la escuela, este debe dar cuenta del deber ser de la escuela, lo que debe enseñar, cómo lo debe enseñar, los tiempos en los que se debe hacer, teniendo siempre presente las metas, los objetivos y propósitos que cada estudiante debe alcanzar, en coherencia con lo establecido en el PEI (Castro, 2005, p. 24), en tanto la gestión curricular es la encargada de ejecutar lo que se ha planeado en el PEI y en los planes de área (Ortega, 2011, p. 29).

La gestión curricular debe evidenciarse de igual manera en el plan de estudio; el modelo pedagógico; los proyectos planeados para ejecutar en el aula; en la evaluación constante del



proceso de enseñanza y aprendizaje; en las estrategias, metodologías y los recursos que se van a utilizar, en función del logro de los propósitos y objetivos propuestos por las instituciones educativas, buscando la formación y afirmación de sujetos que le puedan aportar conocimientos y elementos positivos a la sociedad (Ortega, 2011, p. 60).

La gestión curricular ha de impulsar la formación de los estudiantes para que sean sujetos que se autodeterminen y autogobiernen, que se empoderen, que problematicen los conocimientos y resuelvan problemáticas sociales. Desde ella de manera explícita o implícita, se deben dar lineamientos acerca de cómo se deben comportar los estudiantes para que se desenvuelvan como ciudadanos que coadyuven con el acrecentamiento de la comunidad donde viven (Salgado et al, 2015, p. 61).

Igualmente, la gestión curricular es un proceso permanente que es ejecutado cuando los distintos sujetos que forman parte de los establecimientos escolares, diseñan, desarrollan y evalúan el currículo que se encuentra establecido o que es el resultado en una actividad o un momento en particular (Ortega, 2011, p. 36).

La gestión curricular puede problematizarse a partir de categorías como el diseño, la ejecución y la evaluación curricular (Ortega, 2011, p. 3), estas etapas de la gestión curricular, se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. Y además le permiten a los sujetos relacionados con los procesos educativos planear, organizar y decidir los contenidos, las metodologías y el tiempo estimado para el desarrollo de las actividades (Castro, 2005, p. 14).



En la gestión curricular, el diseño curricular, es concebido como la planeación que se realiza con antelación de las actividades y acciones que se van a llevar a cabo en la institución educativa o institución de educación infantil. Dicho momento implica pensar lo que se le va a enseñar a los estudiantes, cómo se van a formar, los elementos del plan de estudio, las herramientas y componentes a ejecutar, con el propósito de que los alumnos construyan experiencias de aprendizajes significativos (Universidad Santo Tomás, 2015, p. 21). Planear el currículo es un proceso en el que se ven involucrados diversos aspectos y factores, es por ello que (Meza, 2012, p. 17), el diseño curricular, debe establecer los contenidos, las metas y los objetivos que se van a realizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además debe tener en cuenta los conocimientos previos que llevan los estudiantes al aula, trabajar desde la cotidianidad, la resolución de problemas y las necesidades propias del contexto. Es desde estas perspectivas que el alumno construye y adquiere conocimientos para la vida, los cuales le van a ayudar a plantear soluciones a las dificultades que se le presenten (Meza, 2012, p. 16).

Como se evidencia, el diseño del currículo no solo debe planear aspectos en cuanto a lo educativo de una institución escolar, también debe y está en la obligación de involucrar otros aspectos relacionados con diversos sectores sociales, culturales, económicos, familiares y políticos, en los cuales los estudiantes se encuentran inmersos y hacen parte de la formación integral de los sujetos (Meza, 2012, p. 11-12). En este orden de ideas, el diseño curricular debe ser abierto, en cuanto permita que la enseñanza y el aprendizaje sean mediados por las



realidades sociales, flexible para que éstas hagan parte del currículo, en tanto si en algún momento se requiere que el diseño pueda ser modificado y transformado, dependiendo del contexto (Meza, 2012, p. 25-26). Lo anterior puede realizarse, en tanto que “al diseñar un proyecto curricular siempre deberán tomarse en cuenta los contextos sociales y culturales, [...] los aprendizajes significativos; [...] así como deberá preverse una evaluación para fortalecer lo que está bien y modificar lo que deba ser modificado” (Meza, 2012, p. 26).

Continuando con el diseño curricular, este también es entendido como un documento en el cual se encuentra debidamente planeada y explicada la propuesta de intervención y evaluación, también organizado metodológicamente; en él están pues, las actividades diseñadas por los diferentes miembros que hacen parte de la comunidad educativa, articulando diversos aspectos formativos, administrativos y sociales (Luna & López, 2011, p. 65).

El diseño tiene como etapas la planeación, que permite el orden de los contenidos y la información que hace parte del proceso educativo Aranda & Salgado. Según estos dos autores, la fase

más importante del diseño curricular es el planteamiento teórico y fundamentado de las actividades que propicien los resultados esperados del currículo. Una forma sistemática de organizar de modo integral el currículo es la planeación estratégica. Ésta se definiría, aplicada al diseño curricular, como el proceso mediante el cual se identifica la razón de ser (o pertinencia) del currículo, se vislumbran su estructura y desarrollo tanto actuales como



Facultad de Educación
En la planeación del currículo se establecen los objetivos, metas y acciones considerados necesarios para alcanzar el nivel proyectado y los resultados del currículo (Aranda & Salgado, 2005, p. 27).

Con lo anterior, se puede afirmar que la planeación es la fase de referencia para las siguientes etapas, ya que estas dependen de ella, también busca organizar los diversos componentes del currículo y evitar o mitigar los inconvenientes que se generen en el desarrollo o ejecución curricular (Aranda & Salgado, 2005, p. 28- 34).

El diseño curricular además de contener la fase de planeación, también posee otra subcategoría llamada organización, la cual permite la articulación de la misión, la visión, los objetivos, los propósitos y finalidades con los logros alcanzados por la comunidad educativa, aunque dicha subcategoría, pensada desde un único enfoque no garantiza nada, para que pueda ser efectiva y logre buenos resultados, debe involucrar en el proceso de organización a otros sectores como la sociedad, las familias, las ciencias, la epistemología, la filosofía, la política, la economía, entre otros (Ruíz, 1995, p. 1).

Aunque cabe aclarar que cada Institución Educativa es autónoma para escoger el tipo de organización que utilizará, (Ruíz, 1995, p. 1), debido a que la organización curricular esta ordenada por diferentes enfoques, formas, modelos y diseños, pero la selección de las estructuras que ella implica, dependen única y exclusivamente de las nociones y conceptos del currículo que cada establecimiento educativo posea, de los enfoques que en relación a él se definan y en los aspectos que se vaya a intervenir, es decir, algunas pueden centrarse en



los estudiantes, sus potencialidades, los contenidos, las metodologías, los recursos, los docentes, las necesidades sociales, los objetivos, y la evaluación (Universidad Nacional de San Juan, 2010, p. 4).

Pero la mayoría de las escuelas optan por organizar su currículo enfatizando en los intereses, la autorregulación, las necesidades, el trabajo en equipo, el desarrollo y la personalidad de los alumnos, y muy comúnmente también se concentran en los contenidos académicos, las materias, áreas, asignaturas y temas. Si bien las escuelas se enfocan en estos dos aspectos (alumnos y contenidos), también existen otros tipos de modelos de organización curricular, que deberían ser implementados por las escuelas; solo por mencionar algunos; están los currículos correlacionados, interdisciplinarios, los que combinan áreas, los flexibles, abiertos, los que su punto de partida es la experiencia, las necesidades centradas en el alumno, la vida, el desarrollo integral, el contexto y la cultura (Universidad Nacional de San Juan, 2010, p. 4-6).

El diseño y la ejecución curricular necesitan que sean gestionados y evaluados constantemente, porque es así como se logra evidenciar los aspectos que han sido bien planeados y desarrollados y los que necesitan ser intervenidos para hacerles algunas transformaciones y modificaciones. La gestión curricular debe acomodarse a las necesidades y propósitos de la institución escolar, debe ser flexible e implementar un plan de estudios que esté basado en el contexto social, cultural y económico, en el cual se encuentran los niños y las niñas, referente a partir del cual se lleva a cabo la práctica educativa (Ortega, 2011, p. 8).



La otra categoría de la gestión y fase del diseño curricular, es la ejecución o desarrollo, la cual es considerada como el ejercicio del currículo, la puesta en marcha, la acción del documento escrito y teórico que anteriormente se mencionó Aranda & Salgado. Así, la ejecución curricular es el momento que corresponde a la

puesta en funcionamiento del currículo diseñado. Comprende el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la aplicación de los métodos y las estrategias pedagógicas las didácticas y las estrategias e instrumentos de evaluación, en esta etapa también se tienen en cuenta las relaciones profesor-estudiante y la influencia de factores como los medios y las mediaciones pedagógicas en los procesos de formación integral (Aranda & Salgado, 2005.p. 21).

En este proceso se coloca en práctica el desarrollo del currículo, se ponen a funcionar lo planeado en la misión, la visión, los objetivos, los contenidos y las herramientas didácticas propuestas en el Proyecto Educativo Institucional, en función del desarrollo de experiencias de aprendizaje (Flores, 2006, p. 26), la interacción entre los miembros de la institución educativa y los elementos que se relacionan con los procesos de enseñanza (Moromi, 2002, p. 29).

La puesta en funcionamiento del currículo, es un proceso que no se realiza solo, para llevarlo a acabo se debe evidenciar una dirección, la cual consisten en dirigir todas las actividades que hacen parte de la práctica del currículo, de acuerdo a lo diseñado, planeado y siguiendo el orden de la estructura organizacional del establecimiento educativo, este



proceso **Facultad de Educación** tiene en cuenta las diversas funciones, capacidades, destrezas, habilidades y experiencias tanto académicas como administrativas de todos los miembros que hacen parte de la institución, esto con el fin de contribuir a un correcto funcionamiento y eficacia académica (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 2015, p. 1). La dirección, implica el liderazgo, la supervisión, la comunicación, la autoridad, la delegación y la toma de decisiones. La supervisión permite realizar un constante monitoreo y vigilancia de las acciones que se ejecutan, para que éstas sean desarrolladas de acuerdo al plan de estudio que fue pensado (Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p. 1). El liderazgo por su parte es fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que permite que los miembros de la comunidad educativa se relacionen y se comuniquen entre sí, además, un liderazgo centrado en el currículo direcciona e interactúa principalmente con los profesores, se dedica a apoyarlos, supervisarlos en todo lo referente a la puesta en funcionamiento del diseño, es decir de la planeación y organización. Los líderes pedagógicos deben acompañar y asesorar a las personas que son sus colaboradores para favorecer su desempeño y deben realizar seguimiento a su formación tanto personal como colectiva. Quien dirige debe además valorar y reconocer el esfuerzo realizado por los docentes y los estudiantes en todo el proceso de la gestión curricular (Rodríguez, 2011, p. 264).

La comunicación también forma parte de la dirección del currículo, en esta etapa se transmite, se recibe información, se comparten y se intercambian ideas, uno de los propósitos



de la dirección, es establecer un buen sistema de comunicación entre el personal”
(Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p. 2).

La toma de decisiones como responsabilidad de quien gestiona el currículo, consiste en seleccionar las opciones y alternativas que mejor se acomoden al diseño curricular y a las metas, objetivos y propósitos de la institución educativa. Tomar una decisión implica tener en cuenta definir y analizar una problemática, para buscar soluciones, evaluar alternativas y seleccionar la opción más viable, tomando en cuenta el tiempo, los factores tanto cualitativos con cuantitativos, los recursos y la objetividad de la decisión (Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p. 2-3).

Se hace necesario e igualmente importante mencionar la evaluación curricular, que ha sido considerada por el Ministerio de Educación Nacional como un proceso constante e integrador que permite valorar el:

- alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos;
- b) Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media
- c) Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y
- d) Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (MEN, 2002.p. 4).

Lo anterior nos permite ver la evaluación curricular como un proceso de valoración, la parte final y el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los estudiantes son



cuantificados y medidos a través de competencias y logros de aprendizaje. Esta concepción ha sido reconfigurada a tal punto que la evaluación actualmente se considerada como un proceso constante, permanente, con el cual se busca realimentar y mejorar la gestión curricular, desde el diseño, la ejecución y la evaluación misma (Aranda & Salgado, 2005, p. 28), donde el estudiante, el maestro y el directivo docente, desempeñan una función fundamental, que les brinda espacio para la reflexión y autoevaluación, con el propósito de transformar y hacer modificaciones en la enseñanza y aprendizaje, permitiendo establecer una relación entre lo planeado, la práctica y los resultados, para poder mejorar la educación. Es importante señalar que la evaluación curricular no solo se encuentra presente en el último momento de la gestión curricular, sino que se hace necesario abordarla desde su diseño hasta su desarrollo, es decir, en la planeación, organización, dirección, ejecución seguimiento y realimentación (Brovelli, 2001, p. 103-104).

La gestión curricular no se encuentra separada de la evaluación curricular, por el contrario, la evaluación es fundamental para mejorar los procesos de diseño, ejecución del currículo, la elaboración de los planes de estudios y el Proyecto Educativo Institucional. La evaluación curricular tiene como características ser constante, integradora, participativa, democrática, imparcial y debe tener como propósito mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas (Ortega, 2011, p. 8). La gestión curricular posibilita planear y evaluar el currículo, en esta se debe dejar ver una coherencia entre lo que se planea, se ejecuta y se evalúa del mismo, además, debe tener como principal objetivo, potenciar los procesos

de enseñanza en función del aprendizaje de los estudiantes en las instituciones educativas (Salgado et al, 2015, p. 9).

2.2 Las políticas educativas como marco jurídico político para la gestión curricular en la Educación Inicial

Las políticas educativas, son consideradas como parte de las políticas públicas de un país y siendo la educación un derecho mundial e importante para el ser humano, estas políticas deben dirigirse a la creación de prácticas e instrumentos que afiancen la calidad de la educación y la adopción de una variedad de leyes y normas que sean diseñadas y ejecutadas por una administración Estatal. En definitiva, las políticas educativas se convierten en un componente fundamental para la conformación del sistema educativo de cualquier nación, siendo distintas instituciones entre las que se encuentra el Ministerio de Educación, el encargado de crearlas para así determinar cuál es la dirección que va a tomar la educación, es decir, fijar la orientación que se debe seguir, en función de motivar la apropiación de todos los fines de la educación (Vargas, 2014, p. 1).

Con las políticas educativas, lo que se busca es constituir la manera de llevar a cabo la educación, esta organización se realiza a través de teorías, leyes y diferentes corrientes pedagógicas, psicológicas y sociológicas, así mismo estas políticas determinan las pautas y conductas que son admitidas e invisibiliza o excluye aquellos aspectos que para el momento histórico no son de interés por los grupos hegemónicos. También se convierten en un

Facultad de Educación
componente fundamental para la toma de decisiones con relación a las acciones que se van a llevar a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vargas, 2014, p. 1).

Las políticas educativas, históricamente han sido consideradas como “planes, procesos de reformas educativas que se caracterizan porque tienen una centralidad, un referente, un lugar de existencia, también de resistencia, además de tener relación con el Estado, el Gobierno y la ley” (Salazar, 1995, p. 240); pero ese lugar de existencia se convierte en el resultado de variadas influencias sociales, culturales, políticas y económicas que ejercen poder sobre el sistema educativo (Vargas, 2014, p. 1). En este sentido, las “políticas educativas son un mecanismo que le permite al Estado controlar y regular el acontecer escolar, y demostrar su interés por la educación” (Centro Virtual de Noticias de la Educación, 2011, p. 1).

Desde la perspectiva anterior, las políticas educativas se convierten en un mecanismo de poder en las que el Estado es el responsable de idearse los propósitos, los objetivos, los recursos que se van a invertir y finalmente ejecutar, las acciones que se van a evidenciar como educativas, aunque algunas veces esas “acciones políticas traducidas en poder; son una relación de fuerza que genera poder” (Centro Virtual de Noticias de la Educación, 2011, p. 1). Esto ocasiona que las políticas educativas no sean coherentes con lo que se evidencia en la práctica de las escuelas, debido a que estas se plantean bajo otros objetivos ajenos al del proceso de enseñanza y aprendizajes, propósitos que responden a intereses de particulares y que no están pensados para el bienestar de los miembros de las instituciones educativas (Centro Virtual de Noticias de la Educación, 2011, p. 1).



También se puede decir que las políticas educativas en la contemporaneidad, se han organizado de una manera estratégica, conformándose así un poder económico que fortalece el capital de pocos y además impulsa y potencia la noción de “Capital Humano”, esto debido a que pocas veces se evidencian en ellas el reconocimiento y el pleno ejercicio del derecho a la educación sino que por el contrario, se prioriza más el garantizar la existencia del capital humano, bajo los argumentos de que la escuela debe enseñar para satisfacer las necesidades de la sociedad, para que así los sujetos puedan ser competentes, con habilidades que les permitan desenvolverse en el mundo laboral, económico, tecnológico e industrial (Centro Virtual de Noticias de la Educación, 2011, p. 1).

Así como algunas de las políticas educativas del país en materia de educación se han enfocado hacía un componente de capital humano y se han formulado en medio de diferentes transformaciones sociales, también la educación inicial se ha tenido que enfrentar a diversos cambios de orden social, económico, epistemológico, a la globalización, la modernidad y la descentralización, los cuales han sido históricamente trascendentales en el momento de la formulación de las políticas educativas de educación inicial y, es en este proceso, donde es notorio evidenciar algunos cambios que han surgido en la educación inicial. Solo por mencionar algunos hechos importantes que marcaron un hito para las infancias, se destaca desde la década de los 70, hasta finales de los ochenta, un enfoque de educación inicial meramente asistencialista, que se enfocaba en el cuidado y la protección del menor. A principio de los años 90, la educación inicial empieza a tener un nuevo horizonte, pasa de ser



meramente asistencialista y se orienta hacia el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos (República de Colombia 2006, p. 18), fue como a partir del año de 1991, el Congreso de Colombia aprobó mediante la Ley 12, del 22 de enero de 1991, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Esta política pública, la cual se enfocó hacia la atención y la protección de los niños y las niñas del país, con una nueva mirada legal y constitucional, bajo la premisa de que "el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento" (Congreso de Colombia, 1991, p. 2).

Esta Ley permitió impulsar para las niñas y los niños, la prestación de servicios de educación, formación, capacitación, salud, recuperación, recreación, integración social en función de la potenciación del desarrollo tanto individual, espiritual y colectivo (Congreso de Colombia, 1991, p. 10). De igual forma, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, permitió que los niños y las niñas no estuvieran solos en el proceso formativo, sino que reglamentó la inclusión de otras instituciones sociales como la familia y la comunidad, las cuales brindarían el acompañamiento a las niñas y los niños, en los diferentes programas de salud, nutrición, higiene y lactancia materna (Congreso de Colombia, 1991, p. 11).

En la misma Ley 12 de 1991, más específicamente en el artículo 29, se establece que la niña y el niño, debe tener un desarrollo físico, mental, de competencias, de habilidades, de su personalidad, responsabilidad, convivencia y diversos valores que le que le permitan vivir

Facultad de Educación
en sociedad y tener igualdad y respeto por la diversidad y el ambiente (Congreso de Colombia, 1991, p. 13).

Para el año de 1993, a través del acuerdo N° 019 del mismo año, se buscó organizar Jardines Comunitarios, en el cual se asistirían a los niños y las niñas de población vulnerable. En estos jardines, se les brindaba acompañamiento pedagógico, alimentación y cuidado, promoviendo de esta forma el desarrollo integral de los niños y las niñas (Junta Directiva del Instituto Colombiano del Bienestar Familiar, 1993, p. 1).

Otra política pública creada para la educación inicial fue el CONPES 2787 de 1995 “El Tiempo de los Niños” el cual fue materializado, con el propósito de brindarle a los niños y las niñas de población vulnerable, atención, cuidado, alimentación, salud, mejor calidad de vida e impulso de su desarrollo integral a través de una participación intersectorial entre el Estado, la comunidad, la familia, las niñas y los niños (DNP, 1995, p. 1).

Otra norma que visibiliza políticas estatales hacia la educación inicial, es la Ley 1098 de 2006 “por medio de la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia” en la cual se reglamentó que la primera infancia -como así la nombran en la presente Ley- tiene derecho a la salud, a la nutrición, a acceder al servicio de vacunación, al cuidado y, finalmente, a la educación inicial (Congreso de Colombia, 2006, p. 8). También manifiestan que es obligación del presidente, los gobernadores y los alcaldes, planear, organizar, desarrollar, direccionar, y evaluar las políticas públicas y educativas que benefician a la educación inicial (Congreso de Colombia, 2006, p. 69).

Para esta misma fecha, se crea el Plan Nacional Decenal de Educación 2006- 2016, el cual busca de manera general orientar la educación durante este periodo. Este Plan, planea los lineamientos que deben seguir las instituciones educativas en materia de educación; en él se busca fortalecer los currículos de la educación inicial, media y la superior. Con relación a la educación inicial, se incluyeron elementos como el desarrollo de las dimensiones del sujeto, el conocimiento de la cultura y el entorno, a través de estrategias didácticas novedosas (MEN, 2006, p. 16-22). En el PNDE, se propone que la educación inicial se desarrolle a través de un proceso intersectorial e intercultural, donde todos los sectores se responsabilicen y ejecuten propuestas que beneficien a los niños y las niñas y sobre todo que se les garantice el cumplimiento de sus derechos (MEN, 2006, p. 36). Como se vislumbra, tanto en esta directriz político jurídica como en las hasta acá mencionadas, existe una retórica que demanda de recursos concretos para trascenderla.

Por paradójico que parezca, esta misma Ley pretende convertir a la educación inicial en prioridad de la inversión económica nacional, regional y local. Señalando la obligatoriedad de la asignación de recursos necesarios para garantizar el cumplimiento de las políticas públicas de la niñez en los niveles nacional, departamental, regional distrital y municipal (MEN, 2006, p. 37). Se presenta pues una reafirmación de espejismos que en la dinámica social están distantes de ser concretados.

Otra de las principales políticas públicas nacional de primera infancia, fue la creada en el año 2007 por el Departamento Nacional de Planeación “Colombia por la primera infancia”,



la cual se encuentra amparada por el marco legal del Plan Nacional de Desarrollo “Estado Comunitario: Desarrollo para Todos” 2006-2010, en cabeza del presidente Álvaro Uribe Vélez. Dicha política también tiene en cuenta la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, aprobada por el Congreso de la República, mediante la Ley 12 de 1991 (DNP, 2007, p. 2). Esta política tiene como finalidad, brindarle a los niños y las niñas bienestar, desarrollo integral, salud, nutrición, educación, posibilitar la asistencia escolar, mejorar sus destrezas motoras y ampliar la cobertura de la atención de la primera infancia en las diferentes modalidades (DNP, 2007, p. 2-4). En medio de lo anterior, la realidad muestra como figura hegemónica para la educación inicial un asistencialismo que genera distancia entre lo expresado y lo concretado.

Para el año de 2009 el país tuvo una nueva política educativa para la primera infancia, la cual se deja ver en la Ley 1295 del 06 de Abril de 2009, a través de la cual se estableció la atención de los niños y las niñas de los sectores clasificados como estrato 1, 2 y 3 del Sisbén. Esta política buscó garantizar una adecuada asistencia, cuidado en salud, alimentación, higiene, educación inicial, y atención integral para población vulnerable de los estratos uno, dos y tres del Sisbén, con el acompañamiento de la comunidad, las familias y demás instituciones escolares y de salud. Otro de los propósitos de esta política educativa fue crear Planes de Atención Integral (PAI) con la implementación de la guía operativa para la asistencia de los niños y las niñas. Así mismo la presente Ley, buscó invertir algunos de los recursos del CONPES 115 en las tres modalidades; la familiar, la comunitaria y la



Facultad de Educación
institucional. En esta política educativa, se establece que el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, son los responsables y los encargados de la atención de los niños y las niñas, así como también de diseñar, ejecutar y vigilar programas para que propicien actividades de salud, nutrición y desarrollo integral (Congreso de Colombia, 2009, p. 1). Se perpetúan desde la presente norma los ideales para la educación inicial, sin concreción digna para el presente.

El Ministerio de Educación Nacional establece para el año 2010, una política educativa la cual se desarrollará a través de cinco estrategias. La estrategia que se enfoca a la educación inicial, se centra en el acceso que deben tener los niños y las niñas, a una atención integral que parta de las necesidades del contexto; dicho acceso se garantiza a través de las modalidades del entorno familiar, que consiste en atender a los niños y las niñas con el acompañamiento de sus familiares o cuidadores, a encuentros semanales y desde visitas domiciliarias. La segunda modalidad se desarrolla en el entorno comunitario, que permite brindarle una atención a los niños y las niñas, a través de la asistencia a los Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; en estos espacios a los niños y a las niñas, se les brinda cuidados, nutrición y un componente educativo y, finalmente, el entorno institucional, que cuenta con un equipo interdisciplinario que le brinda a los niños y las niñas, cuidado, nutrición y educación inicial, durante el tiempo que permanezcan en la institución. Con esta primera estrategia se busca trabajar desde el contexto, el reconocimiento

de la cultura, la diversidad, articular el programa de más familias en acción con la asistencia a las revisiones periódicas de crecimiento y desarrollo del niño (MEN, 2010, p. 5-9).

En el año 2016, con la creación de la Ley 1804, se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual tiene como objetivo “fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad” (Congreso de Colombia, 2016, p. 1). Esta política, apunta a garantizarle a las madres gestantes y a los niños y niñas, el pleno cumplimiento de sus derechos, la protección y un desarrollo integral, con el acompañamiento de otros sectores sociales, para así realizar un trabajo articulado.

Como se percibe, si bien en Colombia se han creado varias políticas para la educación inicial en diferentes épocas, se evidencia que, en su mayoría, estas en su discursividad son muy halagüeñas siendo en la práctica preponderantemente asistencialistas, para apuntar sin mayor caridad al cumplimiento de los derechos de los niños, amparados por la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y el Código de Infancia y Adolescencia.

2.3 Educación Inicial

La educación inicial es definida como un derecho que busca brindarles a los menores de cinco años atención integral que favorezca su desarrollo través de diferentes experiencias y la relación con el contexto. En ella se relaciona el aspecto pedagógico con el cuidado, la



Facultad de Educación
“salud, nutrición, alimentación, además de aspectos como las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos” (MEN, 2014, p. 11-12). La educación inicial no solo se reduce al cuidado y la atención integral, también brinda un espacio pedagógico donde los niños aprenden a compartir con otras personas diferentes, a sus familiares y/o cuidadores, y en ambientes distintos a los de sus familias. En esta etapa de la vida se puede explorar, favorecer el pensamiento, la creatividad, la imaginación, la inventiva, se promueve la resolución de problemas, se enseña según el Ministerio de Educación Nacional a

a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidadosos y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, participes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que se vive, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país (MEN, 2014. p. 12).

En este sentido podemos decir, que la educación inicial, permite que los niños construyan aprendizajes para la vida, para relacionarse con los otros, para formarse integralmente por medio del juego, los lenguajes expresivos y las dimensiones del desarrollo como lo son: ético,

estético, espiritual, cognitivo, comunicativo y corporal; para que lo anterior se lleve a cabo, es necesario el acompañamiento del adulto (Rodríguez, 2011, p. 4).

La educación inicial, es vista desde dos perspectivas, la primera alude al asistencialismo, entendida esta como el cuidado que se le brinda al niño y la niña con respecto a la alimentación y la salud, siendo esta altamente importante para la atención de los niños, dejando de lado el aspecto pedagógico, el cual es retomado en la segunda perspectiva, la cual considera que en esta etapa los niños y niñas, deben iniciar su proceso de enseñanza y aprendizaje en centros escolares (Alcaldía Mayor de Bogotá 2013, p. 16). Es importante señalar que el asistencialismo se va a evidenciar más en las poblaciones vulnerables y de bajos recursos económicos, bajo la idea que este tipo de infancia requiere suplir las necesidades básicas como alimentación, cuidado, atención, salud, mientras que los aspectos pedagógicos serán para los niños que están en niveles socioeconómicos medios y altos, debido a que las familias pueden suplir estas necesidades (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 16-17).

También la educación inicial es considerada como un lugar de partida o un “punto cero”, por orientar una de las etapas más importantes del ser humano, como lo es la primera infancia, es por ello que debe contener una identidad, un reconocimiento, unos objetivos y unas proposiciones precisas, las cuales deben estar diseñadas con base a las particularidades de cada niño y niña (Reyes, 2015, p. 1).



De los planteamientos anteriores, se pueden decir que existe una tensión entre las políticas de educación inicial y lo que realmente ocurre en los establecimientos educativos, debido a que se ha evidenciado “un grave desequilibrio entre las afirmaciones teóricas, las justificaciones generosas, las condiciones pedagógicas oportunas, utópicas, respecto a la educación, y las realizaciones y puestas en práctica de tales planteamientos” (Sandoval, 2013, p. 3), es decir, no hay coherencia entre lo que se dice y se ejecuta en la educación inicial, lo que ha generado problemáticas que afectan significativamente el bienestar de los niños y las niñas del país. Solo por mencionar algunas de estas dificultades, tenemos que en las políticas se propone un desarrollo integral de la niña y el niño, mientras que en la realidad el ordenamiento y funcionamiento de la educación inicial apunta a la asistencia, el cuidado y la alimentación.

En la planeación no se tienen en cuenta las edades de las niñas y los niños, ni el contexto, ni las dimensiones estéticas, éticas, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, corporal y socio-política, evidenciando de este modo prácticas descontextualizadas de las necesidades e intereses de los niños y las niñas. Si bien las políticas educativas hacen como responsables de la educación inicial a la familia, la comunidad e instituciones del Estado, en la realidad no se nota un trabajo articulado e intersectorial. Con relación al talento humano, se presenta una baja preparación académica, debido a que muchas veces los maestros y las maestras no tienen un título profesional universitario y los pocos profesionales que cumplen su función como docentes, son personas graduadas en otras profesiones distintas al campo pedagógico. Esta



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

problemática genera que las personas que están a cargo de los niños y las niñas, realicen prácticas pedagógicas poco pertinentes, lo que trae como consecuencia que se considere a la educación inicial como poco significativa (Sandoval, 2013, p. 9-11).



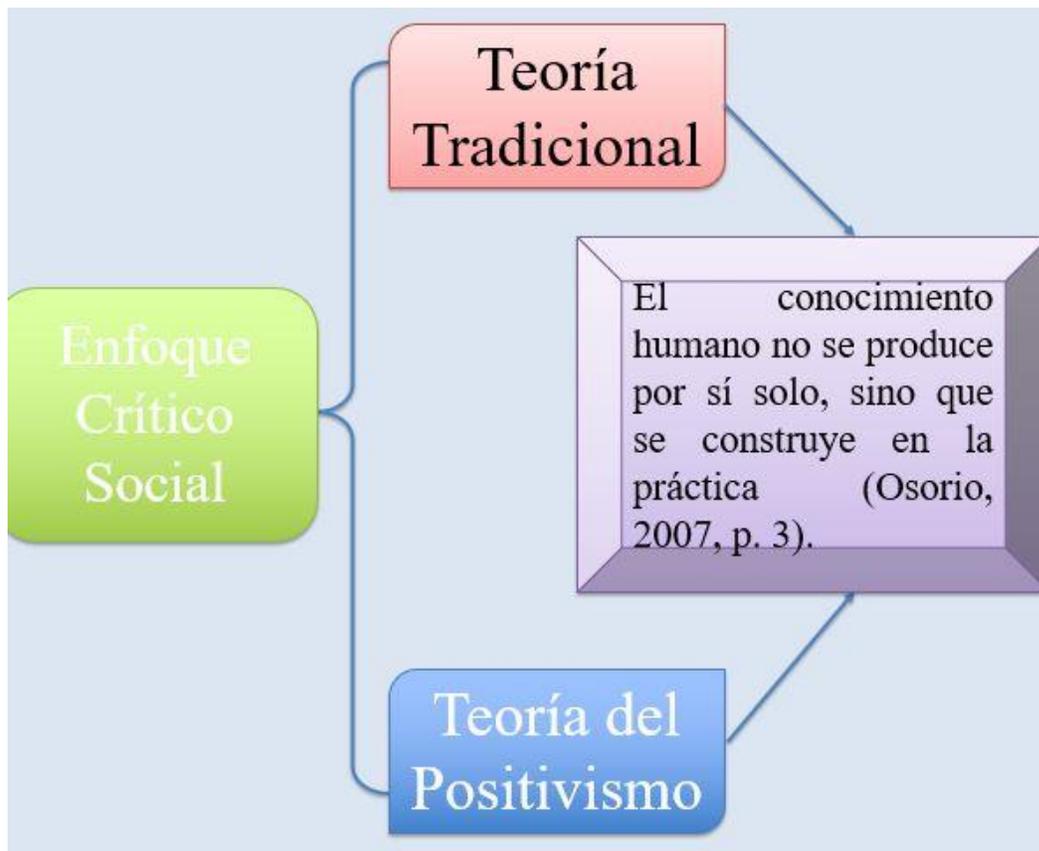
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque crítico social.



1 8 0 3

Grafica 2. Enfoque critico social. Elaboración propia

Como se evidencia en la gráfica anterior dentro de la metodología de esta investigación se tiene en cuenta el enfoque critico social que, según la escuela de Frankfurt, es uno que va en contra de la teoría tradicional y la teoría del positivismo, con premisas tales como



La razón instrumental erige un universo que cierra cualquier posibilidad de escape del proceso social en el que el hombre es “devorado por su existencia objetiva”, que es una existencia enajenada por el suministro de satisfactores que hacen en la complacencia una manera racional de ser ante la cual la idea de autodeterminación pierde sentido y convierte a la democracia en la forma de control político más eficiente para el dominio (Palacio, 2005, p. 4).

La mencionada escuela desde el plano social (teoría tradicional) planteó que la ciencia siendo un sistema o método de ordenamiento, depende de los intereses intra-teóricos, que es la orientación que se le da a la investigación nada más, pero que no tiene en cuenta los intereses extra-teóricos, los cuales contemplan las dinámicas intrínsecas en la esfera social. Por otra parte, el positivismo partiendo del plano teórico-cognitivo, considera que para que haya un buen resultado en una investigación, debe estar separado el objeto que es conocido y el sujeto que está conociendo dicho objeto, pues de esa manera los resultados serían objetivos y verdaderos. La teoría crítica, por el contrario, no concibe el conocimiento humano como el que se produce por sí solo, sino que se da en la práctica, en relación con el objeto y viceversa, porque el objeto no tendría ninguna connotación sino fuera por la intervención humana, más esa carga social que los atraviesa a ambos (Osorio, 2007, p. 3).

Desde la postura de la teoría crítica que nos brinda la escuela de Frankfurt, nos enfocamos para tratar nuestra investigación, porque el interés por conocer cómo fue gestado el currículo desde 1991 al 2016 en todo lo relacionado con las políticas en educación inicial en Colombia, fue el motor que movió esta pesquisa. Nos acercamos al cumulo de información hallada en



el rastreo de las distintas discursividades y miradas que organizaciones, instituciones y sujetos aportaron, para a partir de nuestro proyecto, con una actitud crítica, no ser reproductores de lo ya establecido, sino tomar posición como seres sociales, políticos, culturales, éticos que somos, elevando el mástil de una nueva perspectiva, de un nuevo hallazgo, que ofrece la oportunidad de crear y aportar miradas y, a través de estas, coadyuvar a posibles cambios a la educación inicial. Es así como nos apoyamos en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, “cuyos miembros se encontraban inmersos en la tradición de la teoría marxista y quienes se comprometieron, desde dentro de esta teoría, a desarrollar y defender su forma auténtica y sus ideas” (Fernández, 2015, p. 2). En este horizonte, decidimos adoptar el papel de sujetos de derechos, libres, capaces de acercarse a el objeto macro de investigación que se aborda en este trabajo de investigación en un horizonte ético, político y estético.

Tuvimos entonces la intención de tomar una postura clara y auténtica en esta investigación, analizamos y problematizamos lo encontrado en relación al objeto macro de investigación: gestión curricular, la cual se indagó a partir de la serie conceptual: diseño, ejecución y evaluación, problematizando los hallazgos de los distintos autores abordados, y tomando posición frente a lo encontrado, aportando a la humanización del proceso educativo en la primera infancia, ello en la perspectiva teórica crítica de la escuela de Frankfurt.

En este horizonte, fue clave analizar relaciones de saber y poder, creando una mirada potente de lo que fueron las épocas que devinieron y que han constituido transformaciones

significativas de orden gubernamental, poblacional e institucional en nuestro país a nivel de la educación de la primera infancia.

3.2. Método o perspectiva de investigación

Para la investigación de la gestión curricular, en las políticas de educación inicial en Colombia, de 1991 a 2016, se empleó como método o perspectiva de investigación la arqueología del saber, la cual permitió analizar las diversas formas de discursos, hacer un recorrido histórico en dicha época, para evidenciar cómo se ordenó, funcionó y transformó la gestión curricular en las políticas de educación inicial en Colombia.

Fue un referente para este trabajo, la idea de que la educación en Colombia a partir de los años setenta, tuvo transformaciones, haciendo surgir la necesidad de investigar, cuestionarse y reflexionar con base a acontecimientos históricos que nos afectaron a todos (Zuluaga, 1999, p. 20). En esa medida la arqueología del saber posibilitó la realización de descripciones de los diversos discursos abordados en esta investigación, explicándolos, criticándolos y analizándolos, evidenciando “relaciones de continuidad y discontinuidad y en la posibilidad de definir actualmente objetos tácticos y estratégicos en función de ellas” (Foucault, 2000, p. 171), lo que quiere decir según el autor, el involucrar “la diversidad de los sistemas y el juego de las discontinuidades en la historia de los discursos” (Foucault, 2000, p. 172)

Dicho por el mismo Foucault, la arqueología del saber se caracteriza porque no pretende definir los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se



ocultan o manifiestan en los discursos, lo que busca definir son esos mismos discursos en tanto práctica que obedecen a unas reglas (Foucault, 2002, p. 234-235).

La arqueología no se encuentra ordenada a la figura insuperable de la obra, no quiere encontrar el punto enigmático en que lo individual y lo social se invierten el uno en el otro, la arqueología no trata de restituir lo que ha podido ser pensado, querido, encarado o experimentado dentro del discurso, no propone recoger ese núcleo entre el autor y la obra donde ellos intercambian su identidad, en otros términos, la arqueología no busca repetir lo que ya se ha dicho, lo que busca es que haya una reescritura producto del eclipse entre el discurso y el individuo, lo que pretende es que haya una transformación pautada de lo que ya ha sido escrito, es la descripción sistemática de un discurso objeto (Foucault, 2002, p. 234-235)

Definida la arqueología y esclareciendo un poco las características de esta, podemos mencionar entonces que en el trabajo de investigación que hemos llevado a cabo se buscó conocer y desarrollar los objetos discursivos que tomaron lugar en estos 25 años, con relación a la gestión curricular en las políticas de educación inicial en Colombia; trayendo a colación las posiciones y oposiciones que se entretejieron en los planteamientos que develaron, cuál o cuáles fueron las propuestas con las que contaba nuestro país, cuál la pertinencia del currículo al llevarlo a la acción, cuál la relación entre el currículo formal y el currículo real. Por tal motivo, nuestra perspectiva de investigación, arqueología del saber, contribuyó enormemente a obtener una amplia mirada de lo que este terreno sin abordar (desde la postura

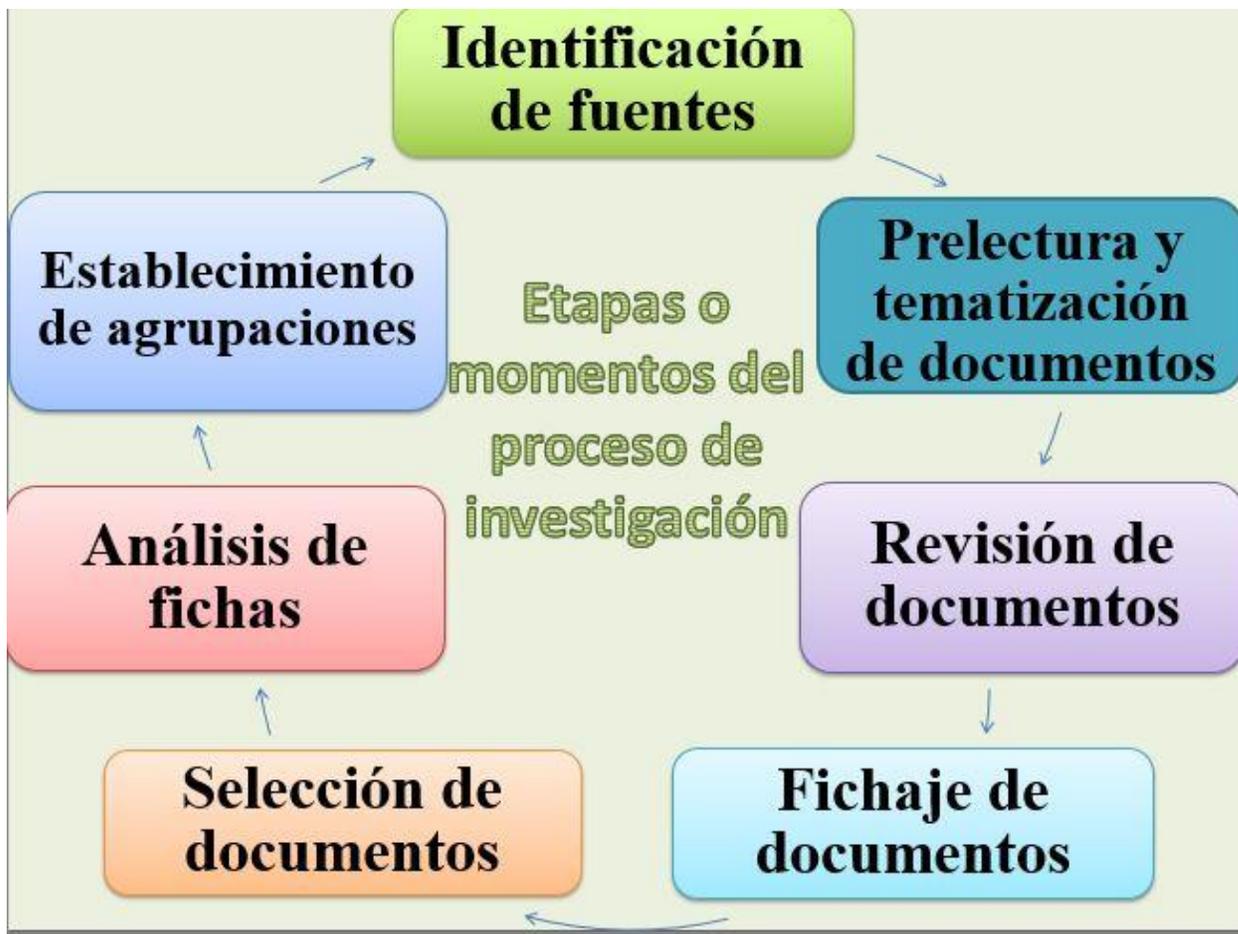


descrita anteriormente) entre la época de 1991 a 2016 provee para la educación inicial; ya que a través de la arqueología del saber, todos esos equilibrios estables que cuestan alterar, se pueden conocer e intervenir, desde las tensiones, la relación de los enunciados (lo que se dice, lo que no), la correspondencia entre saberes, instituciones y sujetos, entre otros aspectos que dictan la forma en cómo funciona o deben funcionar lo educativo. Con el abordaje de lo que ha sido la gestión curricular en educación inicial desde los parámetros ya planteados a partir de la arqueología del saber, construimos una perspectiva no lineal que permite a los que se acerquen a esta, también producir conocimiento a partir de ella, pues “una investigación no prueba cuál es el significado verdadero, sino cuál está vigente en determinada sociedad y en determinado momento de la historia de esa sociedad” (Magariños, 2008, p. 140). No se intentó entonces establecer una postura determinista.

Encontrando los puntos en la historia que produjeron rupturas, cambios en los saberes, acciones y propuestas, echamos mano de la arqueología del saber que gracias a sus características hizo posible continuar y fortalecer nuestra mirada crítica al abordar la macro pregunta, sus derivadas y el problema planteado. 3

3.3. Etapas o momentos del proceso de investigación

El proceso de investigación se realizó a partir de momentos metodológicos divididos por etapas:



Grafica 3. Etapas del proceso de investigación. Elaboración propia

- **Identificación de fuentes**

Durante este momento se realizó la búsqueda de diversos documentos que nos ayudaron a focalizar y recolectar información pertinente para el tema de nuestro problema de investigación, es importante resaltar que la información no solo podía ser de reconocimiento institucional o de fuentes especializadas, también podíamos acudir a diferentes formas del



discurso como fueron: ensayos, artículos de revistas, investigaciones, libros y distinta información que se encontraba en la web.

- **Revisión de documentos**

Al documento escogido, se le realizó una exploración inicial, se ordenó en una lista, según el tipo de categoría o fuente al que hacía referencia con sus respectivos datos bibliográficos, y posteriormente se seleccionaba como alternativa para el desarrollo de nuestra temática de investigación.

- **Selección de documentos**

En este momento se observaba la lista que contenía los documentos seleccionados los cuales eran escogidos bajo la realización y ejecución de las temáticas de nuestra investigación; los textos escogidos fueron de diversas fuentes para tener variedad de información que sustentara nuestro proyecto, ampliara nuestra mirada, y nos diera dominio conceptual y teórico.

- **Prelectura y tematización de documentos**

Es en este espacio se realizó una lectura vertiginosa de los documentos seleccionados, con el propósito de conocer su contenido, luego se enumeraron y organizaron las fichas que se convirtieron en nuestro método de registro que nos permitieron tener mayor acceso a la información pertinente que se encontraba consignada en ellas, las cuales estaban clasificadas en archivos y carpetas, según el tema del que hacía referencia la ficha.



- **Fichaje de documentos**

Aquí se reescribieron en fichas los párrafos que fueron extraídos de los textos seleccionados que guardaban estrecha relación con el tema de nuestro problema de investigación, este proceso nos permitió recolectar información, desde distintos autores, almacenarlos y organizarlos con el propósito de enriquecer nuestros argumentos los cuales constituyeron la más fuerte armadura que se utilizó en el informe de nuestro proyecto.

- **Establecimiento de agrupaciones o cortes históricos**

Con la información contenidas en las fichas se hizo una clasificación según las épocas, es decir, las que perdieron vigencia o desaparecieron con sus respectivas razones, las que actualmente se mantienen, las modificaciones que se realizaron, la emergencia que tuvieron, las razones por las que hasta la fecha todavía se sostienen esos argumentos, esta etapa fue importante porque nos ayudó a organizar históricamente los sucesos más relevantes por los que tuvieron que atravesar el tema a investigar, además nos permitió conocer los antecedentes del mismo.

- **Análisis de las fichas y articulación de la información para la redacción de informe.**

La información que contenía la ficha se organizó en grupos que dieron cuenta de las etapas o períodos de la temática abordada, sus recurrencias, distancias, continuidades, regularidades, discontinuidades y repeticiones, luego se entretejieron los capítulos que hacen



parte del informe final de la investigación la cual nos mostró el modo cómo se constituyó el tema abordado.

Después de haber llevado a cabo todas estas etapas, sacamos de cada uno de los textos seleccionados la información que de manera relevante ayudara a resolver nuestras preguntas de investigación o que de igual forma aportaran a la construcción de los capítulos, se tuvieron en cuenta las discontinuidades que surgían en algunos periodos de tiempo y que marcaban un cambio importante dentro del diseño, ejecución y evaluación de la gestión curricular de la educación inicial en Colombia, también se tuvieron en cuenta esas discontinuidades que nos dieron la oportunidad de poner a discutir los textos académicos, las políticas públicas y educativas, todo con el fin de lograr que en los capítulos se evidenciara como se gestión el currículo dentro de la educación inicial.

Unidad de análisis

Como unidad de análisis en el presente proyecto se planteó:

- La Gestión Curricular indagada a partir de la serie diseño curricular, ejecución curricular y evaluación curricular.

3.4. Técnicas o instrumentos de recolección de la información

3.4.1. Técnicas: análisis Documental



La técnica utilizada en la elaboración del proyecto fue el análisis documental, la cual es definida según Dulzaides y Molina, (2004) como

Una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas (Dulzaides y Molina p. 2).

El análisis documental es un subproducto secundario que actúa como intermediario entre el documento original y la persona que solicita la información. El documentalista debe realizar el proceso de interpretar y analizar la información encontrada para luego sintetizarla con sus propias palabras elaborando así de tal manera un escrito renovado y con la información apropiada (Castillo, 2004, p. 1).

La finalidad entonces del análisis documental fue la transformación de los documentos originales en otros secundarios que redujeron de manera pertinente la información del original. Esta técnica permitió recuperar datos vitales para la investigación del proyecto

El análisis documental se caracteriza porque es un proceso de comunicación ya que posibilita y permite recuperar la información para luego transmitirla, permite de igual forma una transformación ya que el documento original es sometido a un análisis que permite crear un documento nuevo al cual es más fácil de acceder y compartir (Castillo, 2004, p. 3).



El análisis documental fue de vital importancia en la elaboración del proyecto de investigación ya que fue a través de este que logramos obtener la información que sustenta nuestro proyecto de igual forma fue con esta técnica que recuperamos y analizamos la información relacionada con nuestro tema de interés, con ella reescribimos de manera coherente y sintetizamos la información para que de esta manera pudiera ser integrada a nuestro proyecto, fue con esta técnica que logramos obtener respuesta a la pregunta que generó nuestro proyecto de investigación.

3.5.2 Instrumentos de recolección de la información

La tematización es la metodología que busca reescribir las reglas de formación del discurso en tanto práctica discursiva, aquí cobra sentido el saber en su dispersión más amplia, por su génesis y por las condiciones de aparición y de emergencia en diversos documentos.

En la tematización se rompe el texto en tantos temas como en él se aborden, es aquí donde se empezaron a utilizar las fichas ya que es en ellas donde se plasmó la información sintetizada extraída de los documentos originales.

Una vez tematizados los documentos, se pudo encontrar que un mismo tema o temática se repetía en varios registros de los respectivos documentos (proliferación discursiva).

Este enfoque para analizar las prácticas de saber acoge los documentos, no tanto como fuente, sino como registro de prácticas, el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber,



cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho (Zuluaga, 1999, p. 18).

Es por eso que para la recolección de la información de nuestro trabajo de investigación se utilizaron las fichas que permitieron almacenar en ellas el contenido más relevante de los textos y el que más se relacionaba con el tema de la investigación, se realizó entonces dentro del esquema de las fichas un análisis metodológico de la información a partir de la arqueología del saber, en este análisis se sintetizaba y reescribía de manera coherente la información extraída del documento original. De esta forma las fichas se convirtieron en un instrumento importante puesto que en ellas se consignaron las bases que sostienen el proyecto de investigación.

Por otra parte, al ser esta una investigación arqueológica, el contexto y la población focalizada para el desarrollo del trabajo fue la educación inicial colombiana, para analizar en ellas las políticas a través de la selección intencional de documentos relevantes del periodo, producidos a nivel de políticas educativas -documentos estatales- como de política pública educativa -documentos de académicos, grupos de investigación e instituciones no gubernamentales.



4. LA GESTIÓN CURRICULAR, EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA, DE 1991 AL 2016

Antes de empezar a desarrollar los capítulos de diseño, dirección y evaluación de la gestión curricular en la educación inicial de 1991 a 2016, creemos necesario plantear que aunque el concepto de educación inicial se ha venido trabajando con fuerza sobre todo desde la primera década del siglo XXI, gracias a la definición que se plantea en el Conpes 109 de 2007, la atención a los niños de cero a seis años, ha sido algo que se ha venido dando desde la época de la colonia con los hospicios y asilos, en los cuales se atendía a la infancia abandonada o muy pobre por comunidades religiosas que les brindaban cuidado y protección. De allí se empezaron a generar más propuestas y trabajos para atender a esta población (MEN, 2014, p. 15) que ayudaron a que la educación para la primera infancia, fuera avanzando de manera importante, desde ahí surgieron muchísimos cambios en la educación inicial, se creó la escuela Yerbabuena en 1851, a finales del siglo XIX se inicia el funcionamiento de las escuelas parvularias, en 1962 empiezan a funcionar seis jardines infantiles y diez años después, se crean los hogares comunitarios (MEN, 2014, p. 16-27). Es solo hasta 1976, que se establece la educación preescolar con el Decreto 088, en el que se define a la educación preescolar como aquella que atiende a los niños menores de seis años y la cual tiene como objetivo promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño (MEN, 1976, p. 1).



Como se sabe, la educación inicial abarca a la educación preescolar, ya que esta, está dividida en educación formal y no formal, la formal sería el último grado obligatorio de la educación preescolar (transición) y la no formal incluye el prejardín, jardín y todas las prácticas realizadas con niños menores de tres años, se hace necesario entonces aclarar que nosotras en nuestro trabajo solo abordaremos la educación inicial desde lo no formal, ya que el grado transición incluye otra forma de organización, mallas curriculares, indicadores de desempeño, etc. Mientras que la educación inicial es válida en sí misma y se trabaja con prácticas diferentes que es lo que a lo largo de nuestro trabajo dejaremos ver.

4.1. El diseño curricular en la educación inicial en las políticas públicas de Colombia de 1991 al 2016.

Para describir aspectos de cómo se visibiliza la forma, contenido y transformación del diseño curricular en las políticas de educación inicial en Colombia, en los mencionados veinticinco años, planteamos tres categorías de análisis, las cuales nos permitirán evidenciar cuáles han sido las orientaciones que han tenido las principales políticas educativas del país en materia de educación inicial, evidenciando en ellas, el Diseño Curricular (planeación y organización). Así mismo, mostrando hacia dónde se han enfocado, cuáles han sido sus finalidades y propósitos, sus contenidos, estructuras, subestructuras y quiénes han sido los responsables de estar a cargo del acompañamiento y del bienestar de los niños y las niñas.



Partiendo de que en Colombia de 1991 a 2016 han ocurrido diferentes hechos que han sido trascendentales para la historia del país y, ante todo, para la formación de la educación inicial, mencionaremos algunos de estos acontecimientos. El 22 de enero de 1991, por medio de la Ley 12, se aprobó en Colombia la “Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989”; en dicha Ley en desarrollo del mencionado lineamiento internacional, se declaró que las infancias tienen derecho a la protección legal y a ser asistidas de una manera especial (Congreso de Colombia, 1991, p. 1-2). Otro acontecimiento relacionado con las infancias, lo constituye el desarrollo de la Constitución Política, que empezó a regir a partir del 4 de Julio de 1991 en Colombia (El País, 2011, p. 1), en ella se instituyó que los derechos de los niños y las niñas son primordiales y prevalecen sobre los derechos de las demás personas, y se estableció como fundamental, el derecho a la educación (Constitución Política de Colombia, 2015, p. 18-19). Aún lo anterior, como un tímido desarrollo constitucional, el Acuerdo 019 del 21 de Abril de 1993, consideró instaurar Jardines Comunitarios, que ofrecieran atención a los niños y las niñas, con el acompañamiento de los agentes educativos, las madres, los padres o cuidadores (Junta Directiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1993, p. 1-2). Para el 8 de febrero del año de 1994, se crea la Ley General de Educación, en la cual se estableció a la educación inicial formal (preescolar), como el primer nivel de la educación en Colombia (Congreso de la República, 1994, p. 4). En esta ley, se estableció uno de los grandes saltos para toda la educación en el país, considerando al preescolar -pre-jardín, jardín y transición- como el primer nivel de educación en Colombia. Es de anotar que si bien se garantizaron



recursos para la formalización del grado de transición en el nivel oficial, no sucedió lo mismo para los años de pre-jardín y jardín, aspecto que limitó de manera drástica su implementación en las instituciones estatales, con el consiguiente empoderamiento para la prestación de estos niveles en los centros privados.

De igual manera en la década de los 90, en el año 1995, se creó el Conpes 2787, en el que se puso en consideración la política de atención a niños y niñas, priorizando los de la población vulnerable.

Si bien la educación inicial tuvo su nacimiento en la década de los ochenta, fue a partir de la década del 2000 cuando este concepto, empieza a tener su mayor auge; para esta época, se publica el documento “Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 9), el cual es considerado como el primero que especifica los lineamientos que debe seguir la educación inicial, articulando a él algunas políticas internacionales y bajo el enfoque de los derechos de los niños y las niñas. Luego se crea un segundo documento denominado el Proyecto Pedagógico Comunitario, elaborado por el Instituto de Bienestar Familiar, el cual se enfocó a la definición de criterios para la atención de los niños y niñas menores de seis años de edad. Para el año 2003, se crea el documento “Desarrollo Infantil y Educación Inicial” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 9), donde se menciona propiamente la educación inicial. Los anteriores documentos plantean como directrices curriculares para la educación inicial. El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, como únicos, diversos, los cuales deben ser atendidos integralmente, ofreciéndoles una



formación de calidad, educación en la que se ven incorporados al proceso los padres, madres y agentes educativos.. Para el año 2006 se crea la Ley 1089 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, normativa a partir de la cual, los demás documentos, políticas y normativas deberán garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas a acceder a los servicios de salud, alimentación y a la educación (Congreso de Colombia, 2006, p. 8). El Plan Nacional Decenal de Educación, creado en el 2006 y con vigencia hasta el año 2016, incluyó a la educación inicial, y planteó para su pleno desarrollo, potenciar las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica. Además de ellas propuso que la educación de los niños y las niñas, debía iniciar desde el reconocimiento de la cultura y el entorno; por medio de la implementación de diversas estrategias lúdico pedagógicas (MEN, 2006, p. 16-22). El Conpes 109 de 2007, puso en consideración la política pública: Colombia por la Primera Infancia; en este Conpes se asignan recursos para la atención integral de los niños y las niñas. Atención que se orientaba a la prestación de los servicios de vacunación, control de crecimiento y desarrollo, alimentación y cuidados por parte de los agentes educativas (DNP, 2007, p. 2). Luego de la creación del Código de Infancia y Adolescencia, para el año de 2008, se publicó el documento “La Calidad en la Educación Inicial: un compromiso de ciudad”, puntualizando que la atención de la educación inicial no solo se debe enfocar a la asistencia de los niños y las niñas, sino que también debe garantizar el pleno cumplimiento de sus derechos y bajo la responsabilidad y el acompañamiento de los padres, madres, cuidadores, el Estado, los agentes educativos, y la comunidad en general. Para el año 2009, se creó la Ley 1295, en la



cual se estableció la atención de los niños y las niñas de población vulnerable. En ella se articuló el programa de más Familias en Acción a través del programa de Crecimiento y Desarrollo, donde los niños que cumplieran con todos los requisitos podían acceder al beneficio brindado por el Departamento de Prosperidad Social (DPS), además, en dicha norma se le garantizaba a la infancia, tener acceso a las modalidades familiar, institucional y comunitaria, donde serían cuidados y alimentados (Congreso de Colombia, 2009, p. 1). Para el año 2010, se elaboró la política educativa que pretendía garantizar el desarrollo del niño y la niña, a través de las Modalidades Familiar, Institucional y Comunitaria, brindándole a las infancias salud, nutrición y protección (MEN, 2010, p. 5-9). Y, finalmente, la expedición de la Ley 1804, en la cual se estableció la estrategia de Cero a Siempre como política de Estado, donde la educación inicial continua con la misma línea de atención integral a través de las tres modalidades y la prestación de los servicios antes mencionados (Congreso de Colombia, 2016, p. 1).

Planteado lo anterior, se evidencia que la educación inicial no formal en Colombia ha sido tomada en cuenta, en tanto desde 1991 hasta 2016, se han expedido diversas leyes, decretos, políticas, programas y estrategias que apuntan a garantizar el bienestar de los niños y las niñas, desde el cumplimiento de sus derechos. Es en este apartado donde queremos realizar un foco de análisis, para visibilizar que si bien en los documentos desde la década de los noventa, se ha manifestado la necesidad de garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas, en la práctica institucional, las concreciones hacia dicha finalidad han sido limitadas,

vislumbrándose una retórica en las materialidades discursivas, que amerita develar cómo ha sido el diseño curricular que se vislumbra en las mencionadas políticas.

4.1.2. Las finalidades, propósitos y objetivos como idealidad

Como ya se mencionó, abordaremos el diseño curricular desde tres categorías de análisis, siendo el primer foco de análisis las finalidades, propósitos y objetivos de la educación inicial. Desde el año de 1991 hasta el año 2016, la educación para la primera infancia, ha tenido como principales propósitos, potenciar el desarrollo integral; la inclusión de los niños y las niñas de población vulnerable a los diferentes programas y estrategias diseñados; la prestación del servicio de salud, alimentación, nutrición y educación para dicho grupo poblacional (DNP, 1995, p. 13). La inversión de algunos recursos de los distintos CONPES creados para mejorar la atención de las infancias, han pretendido tener como finalidad, el convertirla en prioridad para el desarrollo social y económico nacional, departamental y municipal. En este sentido se ha tenido la intención de aumentar la cobertura de esta población, en las modalidades Familiar, Comunitaria e Institucional (DNP, 2007, p. 28-30), en función de intentar garantizar de esta manera a los niños y las niñas, la permanencia, cobertura e inclusión en los establecimientos educativos (Universidad Tecnológica de Pereira, 2009, p. 45-56). Además de lo anterior, en la Política Pública Nacional de Primera Infancia, se propone que a las y los infantes, se les propicien espacios de socialización, de protección y compañía en los cuales puedan compartir experiencias, que permitan su pleno



desarrollo. Se incluye en este sentido, los lenguajes expresivos y el juego como mediador didáctico. Se plantean estos entornos enriquecedores, donde no necesariamente se tiene que dar la escolarización, sino espacios formativos en los que también se potencien las capacidades de los niños y las niñas, por medio de “la recuperación, el aprovechamiento y el enriquecimiento” (MEN, 2009, p. 4-30) de acciones y situaciones contextualizadas que generen aprendizajes en los niños, pero partiendo de la vida cotidiana de ellos, incluyendo actividades artísticas, culturales, la resolución de diversos problemas, aspectos con los que en su conjunto se busca propender por un desarrollo integral de la primera infancia.

En el anterior horizonte, se plantea desarrollar una política educativa que ofrezca una educación inicial de calidad, inclusiva, ecuánime y participativa, que le posibilite a la población parvularia entornos educativos que le proporcionen experiencias enriquecedoras a través del cuidado, afecto y el acompañamiento de los adultos y las personas con las que interactúa en su vida diaria. Para ello, se plantean los entornos Familiares, Institucionales y Comunitarios, donde tanto niños y niñas, podrán interactuar y aprender a través del juego y los lenguajes expresivos, potenciando así la creatividad, la inventiva y la imaginación, elementos importantes que hacen parte de su desarrollo. Esta política está amparada bajo el marco de la Ley 1098 de 2006, señalando como derecho, la atención integral de los niños y las niñas menores de los cinco años de edad, con esta política se pretende garantizarle este derecho que es propio de la primera infancia, con el propósito de permitir su desarrollo y



brindarle herramientas propias para que la niñez potencie sus habilidades, sus competencias, en función de ser felices y tener una mejor vida (MEN, 2009, p. 6- 13).

En el año 2010 las políticas públicas de educación inicial en Colombia, tenían como finalidad garantizarle a los niños y las niñas una atención integral, en el marco de sus derechos, haciendo énfasis en las infancias que eran de población vulnerable, brindándole ambientes educativos donde se les facilite y potencien la interacción, además se plantea como un proceso intersectorial, donde las familias, el barrio, la comunidad, los agentes educativos y los equipos interdisciplinarios adscritos a la institucionalidad, se unen en beneficio de las infancias.

Se propone que los enfoques de la educación inicial sean para formar a la primera infancia integralmente. Vemos así, que algunos lugares donde los niños y las niñas son atendidos, el currículo tiene como propósito y finalidad la escolarización temprana (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 37). Principalmente en los sectores privados, donde se debe pagar por la educación. El anterior planteamiento del diseño curricular, se encuentra desde una mirada de currículo para la calidad, la eficacia académica y la formación del niño y de la niña para ingresar al grado de transición. Se evidencia de igual forma en este despliegue curricular, la propuesta del currículo para la excelencia académica y la supuesta formación integral, en función de una disminución de la segregación y exclusión social. Se pretende así, ofrecer escenarios donde se presente una educación pública digna, que fomente la formación fundamentada desde un enfoque diferencial que tenga en cuenta la multiplicidad de



características que constituyen al ser humano, articulando no solo los conocimientos que provienen de la academia sino también aquellos provenientes de la ciudadanía como tal.

Desde este impulso político y educativo, el ciclo de educación inicial tiene el interés de impulsar el desarrollo general en el pleno de los y las niñas, por medio de la ruta de operación, relacionada con la invención de ambientes prósperos que ayuden a la construcción del progreso de sus dimensiones de una forma activa e imparcial, de manera tal que se reduzcan los peligros de cualquier tipo de exclusión (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p. 20-29).

Los lineamientos y estándares técnicos de educación inicial de la Alcaldía Mayor de Bogotá, nos dicen que las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación inicial deben estar orientadas hacia el reconocimiento de los niños y las niñas, los demás sujetos con los que interactúa, el mundo y las situaciones que los rodean, con el propósito principal de brindarle los recursos necesarios para que identifiquen, comprendan su realidad, y le den sentido a sus vivencias e historias de vida. Es importante resaltar que la Educación Inicial tiene por finalidad la promoción del desarrollo armónico e integral de los niños y niñas y no la preparación para la escuela formal, pues el desarrollo de sus potencialidades los prepara para la vida, incluido el ciclo escolar. Desde esta perspectiva, la educación inicial no implica escolarización ni instrumentalización, se reconoce en ella, la necesidad de una pedagogía para fundamentar la acción educadora, en la que no se considera apropiado transferir la pedagogía escolar a la educación inicial. Se propone en este sentido, una pedagogía que esté centrada en las infancias y al mismo tiempo sea constructora de saber, experiencias,



identidad, cultura e inclusión. Se encuentran así de un lado, quienes consideran que la atención a los niños y niñas entre 0 a 3 años, tiene propósitos básicamente de cuidado, mientras que la atención a los niños y niñas entre 3 y 6 años tiene propósitos educativos y corresponde a la etapa preescolar de la educación formal; de otro lado, se encuentra quienes consideran que los niños y niñas entre 0 y 6 años, son sujetos de derecho y que a través de la Educación Inicial, como un continuo, se debe garantizar una atención integral que promueva su cuidado, protección y potenciación de su desarrollo. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 11-97)

A partir de todo lo abordado, evidenciamos que la educación inicial en Colombia, ha tenido los mismos propósitos, desde la década de los noventa, hasta la fecha, es por ello que otras entidades proponen que para mejorar la educación inicial en el país, se deben incorporar a los diversos discursos que circulan, las propuestas de origen público y privado, no para eliminar las propuestas existentes del Ministerio ni de las Políticas Educativas creadas por el Congreso de la República, sino para darle fuerza y potenciarlas, con la participación del Estado, las comunidades y los diferentes sectores públicos y privados.

A través de esto se piensa en orientar los propósitos de la educación inicial, hacía un enfoque que se aleje del mero asistencialismo en alimentación, en las vacunas, el juego y la protección, con presunciones homogeneizadoras y que a pesar de tener buenas intenciones son injustas. Se direccionan entonces los fines de la educación inicial hacia métodos que



fortalezcan la autonomía, la independencia y la edificación de la ciudadanía (Universidad Tecnológica de Pereira, 2009, p. 45-56).

4.1.3. Los contenidos como diseño y su despliegue como utopía

Si observamos cada una de las políticas públicas en este nivel de formación y los diferentes documentos que han sido publicados, la mayoría de ellos plantean que van dirigidos a población vulnerable, bajo la premisa de que en el país existen altos índices de desempleo, lo que genera que las madres, los padres o cuidadores de los niños y las niñas, no cuenten con los suficientes ingresos económicos para garantizarse adecuados hábitos alimenticios, de salud, cuidado, protección y escolarización. Muy por el contrario, la niñez se ve expuesta a maltratos físicos, psicológicos, laborales, abandono infantil e incluso, abuso sexual. Por las razones anteriores, para la década de los años noventa, se plantearon programas y estrategias que desde los cero a los cinco años de edad, se fundamentaron en orientación para las madres y padres, en cuanto a la importancia de la lactancia materna, el periodo en el que se debe lactar y la manera de hacerlo; alimentación; el cuidado e implementación de las vacunas; la salud orientada a prevenir y controlar las enfermedades y un seguimiento al crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas (DNP, 1995, p. 1).

Como ya se había mencionado, las propuestas más potentes de intervención para la educación inicial en Colombia, se dieron a partir de la década del 2000. Fue para el año 2004, cuando la escuela replantea un poco su quehacer curricular y pedagógico, vislumbrándose así, nuevas acciones y métodos para garantizar la atención de los niños y las niñas, en función



de impulsar una educación más estable, que promoviera el aprendizaje de una adecuada convivencia, el pensamiento científico, la ciudadanía, los lenguajes artísticos y las tecnologías de la información y la comunicación. En este horizonte, estos nuevos elementos que se incluyen en la escuela, son apropiados en la educación inicial, para intentar garantizar a las infancias no solo mejor educación, sino apropiadas metodologías y estrategias que permitiesen estabilidad y calidad educativa, para los niños y niñas (Cajiao, 2004, p. 37). Si bien esta nueva perspectiva se incluyó en este periodo de tiempo, en el año 2007, vuelve a aparecer la premisa de “atención integral a la primera infancia”; así para este momento histórico, se considera a la educación inicial como fundamental para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas. Debido al grado de importancia que tiene esta etapa, se le incluyen otros componentes teóricos y prácticos, pero con la finalidad de dar garantía al cuidado y la protección (DNP, 2007, p. 22).

A finales del decenio, para el año 2007, en el Documento Conpes Social, la educación inicial es asumida como un asunto progresivo, continuo e indisoluble, lo que hace posible que los niños y las niñas puedan constituirse como sujetos de derechos. De esta manera, se evidencia que los contenidos para esta época, se organizaron hacía la creación de interacciones y formas de relacionarse socialmente: amenas, de calidad y oportunas, en las que se permitiera la obtención de competencias útiles para la vida, se favoreciera el desarrollo, se propiciara el autocuidado a través del juego y, en donde los niños y las niñas, siendo únicos, fuesen respetados en su diversidad respecto a los demás. En los anteriores



aspectos, no se deja de lado el tema de la salud, la atención y la nutrición, los cuales fueron retomados nuevamente (DNP, 2007, p. 23-26).

En el año 2009 a la educación inicial en Colombia, se le consideró como uno de los más grandes desafíos, que permitirían garantizar el derecho a la educación en el País. En este horizonte, se consideró que el ciclo de cero a cinco años, es una etapa en la que se pueden plantar las bases para tener una sociedad más equitativa, competente y con mejores condiciones de vida, aspectos que desde el espíritu de la política, se lograrían potenciando el desarrollo de los niños y las niñas, por medio de la atención que no excluye lo educativo, el cuidado, la nutrición y la salud. Por esta vía, desde el discurso oficial, se daría cumplimiento a los derechos del Código de Infancia y Adolescencia (MEN, 2009, p. 6-9).

Los contenidos del currículo de educación inicial, deben estar organizados por lineamientos de desarrollo “social y emocional, lenguaje, literatura y comunicación, desarrollo físico y salud, matemáticas, ciencia y tecnología, y las artes” (MEN, 2009, p. 110), debido a que con estas dimensiones, articuladas a indicadores de logro, se puede hacer una evaluación, evidenciando en ellas en qué proceso formativo se encuentra las infancias atendidas, además de coordinar y direccionar la planeación y organización de la educación inicial (MEN, 2009, p. 110).

Por su parte Henao, considera que se deben incorporar a las políticas públicas nacionales para la Educación Inicial, contenidos que se relacionen con la Convención Internacional de los derechos de los niños y niñas, con el propósito de trascender los procesos educativos



actuales anclados de manera relevante a una preparación para el ingreso a la educación básica, en los cuales se forman en una perspectiva racional tecnológica del currículo, sujetos descontextualizados y carentes de una formación integral (Henaó, 2010, p. 5). En este sentido la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, propende por una Educación Inicial en la que se desarrollen las potencialidades, la personalidad, la capacidad física y cognitiva del niño y la niña, en la que se valoren y respeten los derechos humanos, la cultura propia y otras diferentes a la suya y el idioma. Una educación con esta perspectiva forma al infante para que sea responsable y tolerante socialmente, para que se contextualice en las relaciones que establecen como niño y niña con la vida cotidiana (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, p. 30).

Otra manera de organizar los contenidos de la educación inicial, es a través de competencias básicas de: “lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales, formación en valores y desarrollo moral en los niños y las niñas que se encuentran matriculados en el grado de Transición en los centros educativos, o que asisten a instituciones de cuidado, protección y bienestar” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 20). En este sentido, se consideró para el año 2010 que esta estrategia beneficiaría a los niños y a las niñas del país, porque por medio del desarrollo de aptitudes y habilidades, ellos podrían adquirir mayores saberes con relación a la realidad, el contexto en donde viven y las interacciones que establecen (MEN, 2010, p. 3). El anterior fundamento, se contradice con los planteamientos anteriores, en los cuales se plantea potenciar el pleno desarrollo de los niños y las niñas, dejando de lado la preparación



para la vida escolar, mientras en este apartado, se evidencia un currículo de educación inicial, enfocado hacia la adquisición de habilidades como leer, escribir, las matemáticas, las ciencias, entre otras, que son exclusivamente de la educación formal.

Además de esto, diversos académicos consideraron pertinente para el año 2010; que desde la primera infancia, se iniciase con el proceso de formación en la participación y la ciudadanía desde la perspectiva de derechos que comprende la primera infancia, asumiendo que los niños y las niñas a partir de sus primeros años de desarrollo, son sujetos que de manera protagónica y activa toman una postura definida, que a su vez posibilita comprender que la participación, en tanto derecho, presenta a los niños y niñas, al interior de una ciudad como ciudadanos y sujetos activamente posicionados. Además de esto, también se plantea que el proceso de formación de las infancias, tenga en cuenta los saberes previos de los niños, es decir, relacionar los nuevos conocimientos con los de la experiencia y la reflexión, en la conformación de contenidos de la vida cotidiana y de lo habitual de los entornos (Pinzón, Borrero y Piñeros, 2010, p. 31-42).

El mismo Ministerio de Educación Nacional para el año 2010, planteó que a la escuela se le hace necesario revisar algunos asuntos, para no repetir las maneras de enseñar que años atrás tenían presencia constante en los niveles de educación inicial, pues ante el panorama actual, de diversos cambios y transformaciones sociales y de otro tipo, ella no se puede quedar de brazos cruzados o bajo el asombro que generan los acontecimientos. Algunos de estos asuntos proponen lo siguiente: que se entienda que se puede leer y escribir, sin que se



tenga pleno manejo del código alfabético; también que se logre superar la concepción de que el ejercicio de escribir es algo meramente motriz y que esa es la labor de la educación inicial; por otro lado se propone que los textos escritos que transitan socialmente, puedan ser trabajados en clase (MEN, 2010, p. 32). Estos textos no solo deberían ser de origen Estatal, sino también de diversos pensadores y académicos que le apuestan a una educación para nuestros niños y niñas, diferentes a la que se ha venido impartiendo en el país desde épocas atrás.

Continuando con el planteamiento anterior, la Alcaldía Mayor de Bogotá, propone que la educación inicial debe estar de acuerdo a las requerimientos y demandas presentes en el desarrollo de los niños y las niñas; por tal motivo la educación inicial no es solo la preparación que reciben los niños para entrar en la educación formal, se hace esta aclaración, debido a que la palabra currículo se asocia con la idea de institución educativa de índole formal y en esta medida se considera que sí se menciona la palabra currículo en los jardines infantiles, se están direccionando a que estas instituciones se formalicen, lo cual se encaminaría a “escolarizar” a la niñez que se encuentra en este rango de edad. En este sentido, se ha presentado inquietud por parte de algunas personas que laboran en el medio educativo de niños y niñas que tienen menos de 5 años de edad, en tanto para algunos, hablar de lineamiento pedagógico y curricular en la Educación Inicial, provoca desasosiego. Hay que anotar sobre esta posición que el currículo no solo se reduce a la escuela y lo pedagógico, también es una cuestión de carácter social, cultural, económico, de poder, de aptitud, de



sentimiento. Visto de esta forma, el diseño curricular pensado así, le da un valor a la educación inicial, ya que los niños en esta etapa de la vida, son exploradores y curiosos por naturaleza (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 9-37).

Teniendo en cuenta que desde 1991 a hasta la primera década del año 2000 el diseño curricular de la educación inicial, ha tenido un enfoque asistencialista y en algunos planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, entidades Gubernamentales y académicos tenga otras orientaciones, hasta la fecha, estas no han dado cuenta, ni han potenciado, lo que se expresa en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, muy por el contrario, se ha planeado cuidar, proteger, y prepararlos para su futuro ingreso a la escuela, diseñando y ejecutando así propuestas descontextualizadas (Parra, 2012, p. 190).

Pensadores como Squires, plantea el currículo de la educación inicial, enfocado hacía la “construcción de identidad positiva y autoconciencia desde las diversas culturas, la equidad de género, el aprendizaje de valores y actitudes como la cooperación, la solidaridad y la valoración de la diversidad, el entendimiento mutuo y la convivencia pacífica” (Squires, 2012, p. 38-38). Desde esta perspectiva la planeación y organización de los contenidos dirigidos a los niños y las niñas, se aísla de los planteamientos de las políticas públicas en materia de educación inicial del país, se piensa en un currículo más amplio, intersectorial, que toma en cuenta elementos de la vida cotidiana, la interacción, la curiosidad, exploración, la diversidad, la particularidad, lo colectivo, las dimensiones del ser, por medio del juego, los lenguajes expresivos y una constante relación con el ambiente. Se desprende de este modo lo



curricular, de su carácter de atención, desarrollo y aprendizajes memorísticos, los cuales buscan que los niños y las niñas sean medidos y obtengan buenos resultados para ingresar a una Institución oficial (Parra, 2012, p. 12).

Para el año de 2014 aparece un nuevo elemento para el diseño curricular de los contenidos, y es la autonomía que tienen las agentes educativas y el equipo interdisciplinar para liderar y direccionar el proceso formativo, siendo ellos los responsables de seleccionar la temática, los momentos en los que se divide la sesión, las metodologías y la evaluación, para favorecer el cuidado, la protección y atención integral de los niños y las niñas. Se proponen algunas recomendaciones de intervención, en las que se destacan “la canasta de los tesoros, la hora del cuento, los talleres, los proyectos, los rincones de trabajo, los centros de interés, entre otras” (MEN, 2014, p. 63). Si bien los maestros y las maestras pueden crear sus propias planeaciones, estas deben ser conforme a lo establecido en las políticas públicas de educación inicial (MEN, 2014, p. 63). Esto último deja mucho que pensar, debido a que se le otorga autonomía a las maestras y maestros, pero las planeaciones, deben regirse por lo que el Ministerio de Educación Inicial propone, lo que llevaría a un currículo que no está acorde con los intereses y particularidades de los niños y las niñas.

Así mismo la Alcaldía Mayor de Bogotá para este mismo año, plantea que el diseño de un currículo de educación inicial diverso, en el que se vislumbren aspectos pedagógicos, procedimientos de estudios, habilidades, formas de llevar los contenidos y maneras de evaluación, debe considerar las dimensiones del desarrollo, dirigir su atención en responder



creativamente y de muchas formas a las características propias de los niños y las niñas que se encuentran de 3 a 5 años de edad, reconociéndolos como sujetos de derechos y perfectos representantes de la sociedad, respetando sus diferencias, teniendo en cuenta que tienen una historia y una cultura propia, la cual es determinante para el pleno desarrollo de ellos mismo como el de los contextos de los cuales hacen parte. Así mismo, plantea que para ejecutar esta propuesta, se deben considerar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el juego como mediador didáctico, los lenguajes expresivos como la música, la literatura, las artes plásticas y gráficas, sin dejar de lado y teniendo siempre presente el contexto donde se encuentra el niño y la niña (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p. 20-27).

Hasta la fecha y según lo abordado, se evidencian dos tensiones acerca de los contenidos curriculares de la educación inicial en Colombia. La primera hace referencia al tema del asistencialismo y la educación, la segunda en la preparación para la escuela y el fortalecimiento del desarrollo integral de la primera infancia. Desde la perspectiva del asistencialismo, se considera fundamental que la atención del niño y la niña este enfocado hacía los cuidados necesarios, como alimentación, salud y buenos hábitos alimenticios y de higiene. Con relación a los procesos pedagógicos que debe recibir la primera infancia, se plantea que para esta etapa de la vida, los niños, deben estar escolarizados y empezando su formación académica en establecimientos educativos. Analizando esta tensión entre lo asistencial y lo educativo, se evidencia que si bien, las políticas de educación inicial en el país, deben ser impartidas en las instituciones escolares tanto oficiales como privadas, es en



estos dos contextos donde más se evidencia, esta tensión, es decir, mientras que en las instituciones educativas privadas, los niños y las niñas pueden acceder a las dos, o en la mayoría de los casos, lo pedagógico se le deja a las escuelas, mientras que la alimentación y la salud son atendidos por los padres, madres, familiares o cuidadores. Los niños de población vulnerable de estrato bajos, que no cuentan con los suficientes recursos económicos, tienen que conformarse con ingresar a Centros de Desarrollo Infantil, donde serán cuidados y atendidos, otorgándole la responsabilidad de la educación a las familias o en el peor de los casos no tener ningún tipo de atención (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 18).

La segunda tensión (preparar para la escuela y fortalecer el desarrollo). Se evidencia que el desarrollo ocupa un lugar menor, pero es una idea potente sobre todo en los niños y las niñas que pertenecen a estratos altos, a los que se les brinda una educación de calidad donde se les potencia su desarrollo integral. Y en relación con preparar a la primera infancia para la básica primaria, esta se propone como superior al desarrollo, desde esta mirada se plantea una aceleración de contenidos para que los niños ingresen lo más pronto posible a la educación formal, entre los contenidos más comunes encontramos, según la Alcaldía Mayor de Bogotá

el llenado de guías desde los 2 años y a veces desde más temprano; se trata de repetir los números, de escribirlos, de aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad, de aprender las vocales y las letras. El desarrollo de la motricidad fina parece ser uno de los principales objetivos. Las tareas para la casa aparecen muy pronto (Alcaldía mayor de Bogotá, 2013. p. 17).



Desde lo anterior se puede decir que se plantea que los niños y las niñas desarrollen habilidades y competencias para mejorar el trabajo en la escuela y el manejo del código alfabético y los números, se pretende que aprendan lo más pronto posible a leer y escribir, para que cuando se dé el ingreso al grado de transición ya tengan estas competencias memorizadas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 18).

En el diseño de la educación inicial en Colombia, para el año 2014, se hacen planteamientos pedagógicos que apunten a acciones relacionadas con el arte, el juego, la lectura, el reconocimiento del otro, del contexto, una educación para la primera infancia, donde se articulen diversas áreas del conocimiento, así como también un trabajo intersectorial, que sea contextualizado a las necesidades de los niños y las problemáticas del entorno. Por medio de esta idea se propone una integralidad del currículo, en el que se considere el proceso de enseñanza y aprendizaje como capacidades, habilidades y facultad que posee el niño y la niña para la articulación de temas, concepciones y comprensión acerca del mundo, de tal manera que lo que conozca, no se adquiera de manera aislada (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014, p. 21-43).

Ya para finalizar el periodo de investigación relacionado con los contenidos del diseño curricular de educación inicial. Para los años 2015 y 2016, se ha propuesto continuar con la misma línea de intervención, atención integral, desarrollo, contenidos que surjan de la experiencia, las particularidades del niño y la niña, los conocimientos previos, las reflexiones, las necesidades y problemáticas del contexto, la cotidianidad, el establecimiento de

relaciones (Alcaldía, Mayor de Bogotá, 2015, p. 97). Enseñar a los niños y a las niñas para que cultiven valores que le ayuden a desempeñarse en comunidad, que le favorezcan para la vida, para servir y ser útil (Aparicio, 2015, p. 14). Desde esta perspectiva la educación para la primera infancia tiene como fin propiciar el desarrollo integral de los niños y las niñas (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 1).

Analizando todo lo dicho hasta este momento quisiéramos retomar al autor Zabalsa, quien manifiesta que hablar de “educación integral, atención global, primacía del interés del niño son palabras hermosas, pero solo palabras si no se concretan en acciones. Eso es el currículo: la concreción de los contenidos que se incluyen en ese supuesto derecho a la educación” (Zabalsa, 2015, p. 67). Y, es precisamente esto, lo que evidenciamos en nuestro país, planteamientos, discursos y políticas públicas orientadas hacia la educación inicial, en las que se entrevén tensiones. En el momento de ejecutarlas, no se da una coherencia, entre lo que se diseña, ejecuta y evalúa. Además, en Colombia en estos veinticinco años vemos que en su mayoría las retóricas de las políticas educativas y los distintos documentos se repiten, se han mantenido, ha sido de la misma orientación para todos los años, dejando de lado que las infancias son diversas, cada época trae consigo transformaciones, cambios, que nos afectan a todos y principalmente a nuestros niños y niñas.

4.1.4. Estructuras y responsabilidades que apuntalan la planeación y organización curricular en la educación inicial



El tercero y último objeto discursivo a problematizar, son las estructuras y responsabilidades, donde se vislumbra que desde 1991 hasta el año 2016, según las políticas y los diversos discursos que circulan en el país en materia de educación inicial, se le ha dado principal participación a los agentes educativos, los padres, madres, familias, a la sociedad, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación Nacional, los cuales en la perspectiva jurídico política, deben ofrecerle a las niñas y los niños, nutrición, alimentación, salud, y educación inicial. Esta última debe contener metodologías y modelos pedagógicos flexibles, diseñados para la edad en la que se encuentren los niños y niñas que pertenezcan a poblaciones en niveles 1, 2 y tres de SISBEN (DNP, 1995, p. 5). Así mismo, deben ser responsables de la atención, cuidado, protección y el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, para que a través de un trabajo articulado e intersectorial, garanticen su bienestar, eviten el abandono, el maltrato físico, psicológico, el abuso, el secuestro, el trabajo infantil, entre otros, en definitiva deben velar por el cuidado de los niños y las niñas (DNP, 1995, p. 1).

El Estado, las familias y la sociedad están en la obligación de velar por el cuidado de la primera infancia, como también en hacer predominar los derechos de los niños por encima del resto de los de la sociedad (MEN, 2009, p. 6-7). Analizando estas estructuras, se evidencia que los responsables de planear, organizar, diseñar, direccionar, desarrollar y evaluar las diferentes políticas públicas de la primera infancia, son el Presidente, los gobernadores, el Ministerio de Educación Nacional y el Congreso de la República (Congreso de Colombia,



2006, p. 69). Excluyendo de este modo para su diseño a las familias, los agentes educativos, los pedagogos y a la sociedad. Desde esta perspectiva, las políticas, normas y leyes creadas para la primera infancia, son descontextualizadas, en la medida que son elaboradas por personas externas, que desconocen la realidad de los niños y las niñas con los que se va a intervenir, pero aun así se sigue apostando por una educación inicial donde se le dé reconocimiento de las infancias y el contexto (MEN, 2010, p. 15).

El Ministerio de Educación Nacional, siendo uno de los responsables de la educación de la primera infancia, ha organizado la atención de los niños y las niñas a través de tres modalidades; Familiar, Comunitaria, e Institucional. El primer entorno (familiar), está enfocado en poblaciones vulnerables de las zonas rurales y urbanas, esta modalidad consiste en capacitar a madres, padres y cuidadores, acerca del cuidado, la protección, la alimentación y la salud de los niños y niñas desde su gestación, hasta los cinco años de edad. Otra estrategia es el entorno comunitario, en este, los niños y las niñas, tienen el acompañamiento de una madre comunitaria, que es la encargada de la protección, la salud y la educación. Finalmente, se evidencia la modalidad institucional, que integra igualmente el cuidado, la educación, la protección de los niños y las niñas, pero en un espacio institucional, donde los niños deben permanecer ocho horas al día, cinco días a la semana (MEN, 2009, p. 10)

Los maestros y agentes educativos, deben planificar y organizar actividades que se relacionen con el ambiente, con los intereses de los niños y las niñas, la planeación debe contener los objetivos, los propósitos que quieren fortalecer, el tema a abordar, las



metodologías y los aspectos a evaluar tanto de las propuestas ya ejecutadas como las que se piensan desarrollar. También es responsabilidad de los docentes y agentes educativos, gestionar que la comunidad, incluyendo a la familia, se involucren en participar en los programas, estrategias y acciones dirigidas a la primera infancia. Las acciones pedagógicas anteriores deben estar orientadas por estrategias, como el juego, los lenguajes expresivos y la exploración del contexto, donde se encuentran inmersos los niños y las niñas, de esta forma se potencian el vínculo y las relaciones de confianza, la autonomía, la experiencia y reflexión entre los actores que intervienen en el proceso (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 25-63)

El Estado por su parte, debe amparar a la educación inicial, asegurando la integralidad en los aspectos físicos, éticos y morales de los y las niñas, que se avalen, estando dentro y fuera del espacio de aprendizaje de ellos. De esta manera, se hace posible garantizar que el desarrollo de su formación integral se lleve a cabo con libertad, tomando como primacía las necesidades de los niños y niñas, las cuales son nutrición, vivienda y vestido, asuntos esenciales para que se dé una mejor educación inicial, formándolos como personas de buenos principios, capaces de convivir pacíficamente y que en el futuro se incluyan dentro del sector laboral (Aparicio, 2015, p. 4-8).

La educación inicial se ha organizado por componentes, siendo la familia, la comunidad y las redes sociales, uno de ellos, el cual tiene como propósito integrar a las familias para que participen e interactúen con otros acerca de la formación de los niños y las niñas, también se



le brinda participación a la comunidad para que se involucre en el cuidado, protección y atención de la primera infancia. El componente de salud y nutrición, también hace parte de la organización de las modalidades de la educación inicial, en este espacio se les brinda a los niños actividades y acciones que están encaminadas a garantizar el cumplimiento del derecho a la salud y la nutrición, a través de la promoción y prevención de pautas para tener una vida más sana, propuestas para mantener una alimentación y un espacio saludable para los niños y las niñas.

La educación inicial en Colombia en su organización, contempla el componente pedagógico, en el cual se evidencian prácticas educativas, de protección, cuidado y atención a los niños y las niñas, lo que posibilita su desarrollo integral. Estas iniciativas pedagógicas deben estar amparadas por el proyecto pedagógico que planea cada modalidad, siendo el proyecto pedagógico la guía que permite dirigir todas las actividades planeadas y ejecutadas. Las acciones que se planeen en el proyecto pedagógico, debe regirse bajo el marco legal, las condiciones del entorno donde se desarrolla el niño, las familias y los lineamientos pedagógicos para la atención a la primera infancia. El componente pedagógico y educativo, se origina como una construcción colectiva, se encuentra en permanente seguimiento, evaluación y realimentación, por parte de las familias o cuidadores, los docentes y personal de apoyo que se encuentra en cada modalidad familiar (Ministerio de Educación Nacional 2016, p. 1). La gestión curricular para la educación inicial también está organizada por el componente talento humano, con este componente se le garantiza a las modalidades el



recurso humano capacitado, apto y competente para atender los aspectos pedagógicos, administrativos y de asistencia. La cantidad de capital humano para cada modalidad, será determinada por la cantidad de niños y niñas con los que cuente la institución y también por el nivel de estudios, el perfil y la práctica de las personas que van a laborar. Para definir el personal idóneo que acompañará el proceso, se debe elegir, capacitar, evaluar y brindarlas garantías que deben tener durante su servicio en el establecimiento educativo. En este componente se pretende garantizar las condiciones psicológicas, de infraestructura y humanas necesarias para que la atención de los niños y las niñas, se de en ambientes educativos sanos y protectores, donde se crean vínculos afectivos, relaciones interpersonales (Ministerio de Educación Nacional 2016, p. 1).

Se vislumbra de esta manera que el diseño de la educación inicial en el país, se encuentra organizado, pero ocurre una tensión entre lo que dicen las políticas y lo que realmente ocurre en la realidad de los niños y las niñas, esta premisa la abordaremos en el siguiente apartado de este capítulo, la ejecución curricular de la educación inicial.

4.2.La ejecución curricular en la educación inicial en las políticas públicas de Colombia de 1991 al 2016.

En las políticas educativas diseñadas para la educación inicial en el Estado colombiano, para el período en cuestión, se enuncian propuestas verdaderamente interesantes, políticas que obedecen en gran medida a procesos que se venían gestando en toda Latinoamérica, con aportes bien definidos que brindan ayuda para que esta etapa deje de estar relegada al terreno



de la subestimación y descuido, a posicionarse como aquella que debe ser tomada muy en cuenta, si se desea garantizar un pleno desarrollo en el ser humano; de tal manera que desde 1991 a 2016, hemos encontrado lineamientos, pautas que se han trazado para potenciar dicho desarrollo, en las cuales se visibiliza un currículo en el que es posible observar la transversalidad en la forma en cómo se debe llevar a nivel educativo a los niños y las niñas y del para qué y por qué de los contenidos que deben acompañar su proceso formativo.

Perspectivas como las anteriores, dejan ver que la educación inicial es considerada un derecho impostergable para los niños y niñas entre los cero a los cinco años de edad, porque recoge varios elementos en los cuales ellos se ven inmersos, para desde un dialogo de los mismos, propender por la integralidad requerida. Así lo deja ver la Alcaldía Mayor de Bogotá, (2014) dentro de una propuesta que contiene una serie de orientaciones generales en el marco escolar, que apuntan a la integralidad, planteando que la

riqueza de este espacio dentro de la rutina escolar de los niños y niñas de primera infancia es la posibilidad del encuentro con nuevos compañeros y compañeras, y nuevos docentes que, sin duda alguna, enriquecerán las posibilidades de interacción pedagógica, planteada a partir del arte, el juego, la literatura y la exploración del medio (Alcaldia mayor de Bogotá, 2014. p. 56).

A partir de lo planteado, nos encontramos frente a una propuesta que presenta la educación inicial, como una oportunidad de aportar al progreso que de manera integral se debe llevar a cabo en la primera infancia. En este sentido, son distintos los componentes a valorar: las



relaciones interpersonales, los pilares de este nivel como lo son el arte, el juego y demás; en general, hay muchas cuestiones que juegan un papel importante en la construcción y formación de las personas a esta edad y estas directrices se dejan ver en el anterior enunciado.

En esta medida, este capítulo que da cuenta del segundo objetivo de nuestra investigación, el cual buscaba responder a un interrogante sobre la ejecución del currículo, devela distintas miradas que hacen posible presentar detalles oportunos para la educación inicial. En los hallazgos que arrojó nuestra pesquisa, se evidencia una gestión en lo curricular que, si bien presenta un panorama alentador, lleno de oportunidades, herramientas y actores dispuestos a trabajar en la educación de los primeros años de vida de las personas de nuestro país, también sale a relucir una dicotomía entre las propuestas escritas y las que se llevan a cabo en la práctica, como se mencionó en otro apartado de esta indagación. Dentro de la gestión del currículo, particularmente desde su ejecución, en el periodo de estos 25 años, operativamente o en cuanto a las acciones, Colombia comenzó poniendo en marcha con los niños y las niñas de 3 a los 4 años de edad, la realización de la política de educación inicial (DNP, 2007, p. 30), más tarde se amplía la cobertura, constituyéndose como objeto de interés el desarrollo de la niñez.

En este sentido, para responder a disipar las carencias que como sociedad colombiana se presentaban para este grupo poblacional, el Estado reconoció la importancia de invertir en la niñez, respecto a lo cual se formuló que, para que existiera un avance en el perfil técnico de la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional desarrollaría una postura y



responsabilidad que recitó en su momento: “1, 2, 3, por la educación inicial, me la juego esta vez” (MEN, 2014, p. 9).

En esa medida, la educación inicial fue concebida como un derecho obligatorio de la primera infancia y al mismo tiempo oportunidad hincapié para el proceso integral de niñas y niños, también fue base para el progreso razonable del país y el primer eslabón que refuerza las bases de un sistema educativo en Colombia (MEN, 2014, p. 9) de manera sólida y equitativa. Sin embargo, aunque aquí claramente se exhibe en cabeza del MEN, una dirección que muestra los fines curriculares a los que se puede aspirar en el momento de emprender una proposición, también es verdad y, es de entenderse, que se necesitan de dispositivos pertinentes que acompañen dichas propuestas, para que se vean los resultados esperados, porque es allí donde la gestión en el currículo, muestra la fragmentación que en la realidad se ostenta, la cual abarca los ámbitos educativos, sociales, económicos y políticos.

Desde el anterior panorama se visibiliza en la dispersión discursiva dos categorías identificadas dentro de la gestión del currículo en la educación inicial, que consideramos recogen en gran medida algunas situaciones propias de la forma en cómo se ha ejecutado esta, las cuales son: concepción de niño y niña dentro de las propuestas curriculares a partir del enfoque de derecho y repercusión de estas concepciones y, la categoría llamada, desarrollo de funciones diferenciadas, dentro de la cual tratamos asuntos relacionados con las tensiones que se evidencian entre lo oficial y lo privado, la distancia encontrada entre lo planeado y lo desarrollado, la atención integral y la no integral, la importancia de la atención



integral y el aporte pedagógico de la misma. Estas categorías con sus respectivas características se tratarán con mayor amplitud a continuación.

Categorías Centrales en el Trabajo Investigativo.

La gestión en el currículo a develado características propias de un proceso colmado de luchas, intentos por reaccionar a un mundo cambiante donde las demandas son apremiantes y potenciar el desarrollo en la primera infancia como asunto que promete ser la base de oportunidad de cambio en la sociedad colombiana. En este horizonte, se han planteado por lo que los gobiernos de turno, alternativas para la mejora de la educación en nuestro país, son estos planteamientos, en conjunto con los discursos de profesionales, los que ponemos en discusión, los que nos permiten categorizar algunas características sobre lo que ha arrojado la labor curricular que se ha desarrollado en Colombia.

4.2.1. Concepción de niño y niña dentro de las propuestas curriculares a partir del enfoque de derecho y repercusión de éstas concepciones.

Esta categoría permite conocer la concepción predominante desde la cual se han planteado propuestas, miradas curriculares para la primera infancia y la relevancia de dichos pensamientos e ideas acerca de la misma. Respecto a lo anterior, traemos a colación un artículo presentado por Parra, en donde se entiende que la niñez se constituye como sujeto



de derechos. Tales análisis son realizados en el marco de investigaciones llevadas a cabo en la capital de Colombia, con relación a los programas de pregrado en el marco de la educación inicial, en las que se indagaron las concepciones acerca de los y las niñas, el desarrollo infantil y el enfoque de derechos (Parra, 2012, p. 191). La postura de esta autora sobre la niñez, surge una vez evidencia las miradas que otros tienen sobre los niños y las niñas, siendo interesante anotar que partir de la concepción de los y las niñas como sujetos de derechos, les concede una posición que exige repensar estrategias para potenciar su desarrollo integral desde una posición de igualdad, de respeto y participación, donde el papel de la primera infancia sea activo, como lo deja ver una proposición de Comfenalco Antioquia realizada por Zabalsa quien plantea que

cuando un Estado reconoce un determinado currículo (el derecho de los niños), tiene que hacer provisiones para que tales derechos se puedan llevar a buen término. No basta decir que el currículo de la educación infantil les da derecho a los niños de tres años a la música; tiene que haber alguien que les enseñe música y, por tanto, que sepa de música. Ergo, o los futuros educadores se preparan en música o las escuelas cuentan con profesores especialistas en música. De no ser así, ¿de qué me sirve que el currículo de la educación infantil incluya la música? (Zabalsa, 2015. p. 68).

La anterior es una mirada clara que devela una de las realidades contenidas en diferentes perspectivas, en este caso la de derechos, que hacen parte de la gestión del currículo, la cual empieza a presentar preocupación por la manera de cómo trascender barreras, ya que con una puesta en escena adecuada se traspasa la línea de separación entre un mero planteamiento y



la ejecución pertinente del mismo; no es solo saber a qué tienen derechos los niños y niñas de nuestro país, sino echar mano de las herramientas necesarias para generar los ambientes propicios para garantizar sus derechos en función de una potenciación de las distintas áreas que demanda el trabajo educativo con los niños y las niñas que hacen parte de la primera infancia. En este sentido, las políticas se han venido pronunciado, ya lo muestra el documento Conpes que desde el año 1995 le había agregado a esta concepción sobre la infancia una nueva condición que no solo los presenta como sujetos de derechos, sino sujetos plenos de derechos, pues tanto niños como niñas, reciben un reconocimiento a su dignidad e igualdad, lo que los hace sujetos plenos de derechos, estableciéndose que no debe existir alguna diferencia por situación racial, sexo, idioma, religión, ni desde el ámbito político, social u otro (DNP, 1995, p. 2). Es interesante anotar que se planteen parámetros que especifiquen el reconocimiento de los menores como sujetos plenos de derechos, pues cuando se alude a desarrollo integral, se está pensando o se debería estar pensando en los anteriores aspectos y todos los que garanticen el desarrollo de las infancias. Sin embargo, bajo esta concepción de niño y niña, también se corre el riesgo de no ubicar al mismo nivel de los derechos, los actores y ambientes que los hacen viables, ya que desde los tres principios que la política social Conpes presenta, se vislumbra que ante todo parece ser más apremiante que este sujeto pleno de derecho produzca, funcione por sí solo, bajo esta consigna, y la pregunta es: ¿dónde se encuentran los recursos y el trabajo interinstitucional suficiente para fortalecer lo que se requiere potenciar en los primeros años de vida de dichos sujetos?. Que no parezca que lo propio de la persona se desvanece ante lo funcional, develado en una propuesta hecha por



Aparicio en el marco de la educación inicial, con aportes a la paz de nuestro país, pronunciando que

el desarrollo y bienestar de un país se logra por medio de la forma como piensen y actúen sus habitantes, por eso es bien interesante tener en cuenta que la educación inicial, permite desarrollos únicos y valiosos en las personas, por consiguiente se recomienda como el camino a seguir para transformar y moldear la estructura mental y corporal de los niños, para que a futuro se desarrollen los valores que le aporten al propósito de formar ciudadanos íntegros para fortalecer las acciones derivadas de la paz (Aparicio, 2005. p. 3).

Aunque la paz sea un asunto de mucha importancia y aún más en el territorio colombiano donde los conflictos han marcado nuestra sociedad, apelamos a que las propuestas curriculares que se hagan, partan de una mirada crítica, holística, integral, que no se sobreentienda que la educación solo sirve como reproductora de ideales y que en esta la llamada era del postconflicto, sea más importante “la paz” que la vida de los sujetos para quienes supuestamente se hacen estos procesos.

Por lo tanto, siguiendo esta línea, presentamos otra característica que acompañan estas concepciones desde las cuales se pretende favorecer la primera infancia a partir de una mirada activa, reconociendo que los niños y las niñas en cuanto a la participación y la ciudadanía que promueve el enfoque de derechos en la primera infancia, son protagonistas que asumen activamente el proceso de desarrollo desde los primeros años, por eso, hace posible que se



comprenda la participación como un derecho que a su vez permite que niños y niñas se conciban como sujetos activos que hacen parte de una ciudad, reconociéndolos como a los mismos ciudadanos (Jiménez, Londoño y Rintá, 2010, p. 42). Al hacer mención del niño y la niña como sujetos activos, se hace también un claro llamado al fortalecimiento sustancioso de la primera infancia, que va más allá de la mirada simplista del mero asistencialismo, que aclama por herramientas para participar de la vida en sociedad de una manera funcional, para vivir la cultura en la que se encuentra inmerso; se necesita entonces de propuestas, pero que estén acompañadas de la materialización de las mismas, no solo desde la mera retórica

4.2.2. Desarrollo de funciones diferenciadas.

En esta categoría presentamos la gestión curricular que se ha desarrollado en la educación inicial a partir de la recolección de piezas claves que hacen posible reconstruir las realidades que han devenido en el país, desde periodos de tiempo que son necesario mencionar, partiendo de algunas propuestas y hechos que nos muestran cómo ha sido la ejecución de las mismas. Resaltamos entonces, el importante dictamen que el Congreso de la República de Colombia realizó a finales de la primera década del siglo XXI con la ley 1295, en la cual propone que en término máximo de seis (6) meses, después de promulgada la presente ley, los Ministerios de Hacienda, Educación, Protección Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, bajo la coordinación del Departamento Nacional de Planeación,



presentarán una propuesta de atención integral que se proyecte más allá de los programas que ya vienen ejecutando, para garantizar a la mujer en embarazo y a los menores de seis (6) años, de los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, el acceso progresivo e integral a la salud, a la alimentación y a la educación, que además tenga el respaldo financiero, para que su ejecución sea efectiva (Congreso de la República, 2009, p. 1).

Dicha postura exhibe una palabra que en sí misma puede ser polémica, ya que obliga a comprometerse con ella, una vez mencionada se activan demandas, la palabra es integral; alrededor de la cual los actores responsables como el Ministerio de Protección Social, el Ministerio de Educación, entre otros, deben llevar a cabo propuestas que trasciendan las ya planteadas, a través de un trabajo interinstitucional que responda a la atención integral de los niños y las niñas, desde la gestación hasta los seis años de edad, garantizando sus derechos impostergables de alimentación, educación y demás, que como se mencionó en la categoría anterior, los posiciona de una manera distinta ante la sociedad en general o por lo menos eso es a lo que se aspira.

La propuesta antes planteada, además tiene un componente en particular, va dirigida a cobijar a la primera infancia de los estratos bajos del país, porque se sobre entiende, que el acceso de las familias de estos, a la plena atención, es complicada por las dinámicas sociales, económicas, culturales, políticas en las que se asienta nuestro país y como iniciativa de cambio es loable que se valgan de diferentes estrategias, en este caso la ley. Sin embargo, una de las primeras dicotomías que salen a relucir entre los planteamientos y la puesta en



escena de los mismos, son las diferencias en cómo es abordada la primera infancia de nuestro país. Una de ellas, es el distanciamiento que se ha hecho entre una clase social con mayores oportunidades y aquellas como menor capacidad de consumo, aspecto que si bien ya se venía presentando, como lo mencionan Jiménez y colaboradores dentro de su investigación, para el momento histórico en cuestión se evidencia una desigualdad, así, a las clases sociales más favorecidas se le oferta los servicios de jardines infantiles privados, que dentro de sus funciones no solo contienen la del cuidado y alimentación, sino que también el aumento en lo pedagógico y educativo; en otra perspectiva, a las clases sociales menos favorecidas se les presta el servicio de jardines infantiles oficiales, sostenidos mayormente sobre la nutrición y el cuidado de los niños y las niñas (Jiménez et al, 2010, p. 26). Este distanciamiento no es nuevo por las dinámicas de la sociedad colombiana ya mencionadas, por lo tanto, es un asunto que debe ser tratado desde su planteamiento, porque no deben existir diferencias curriculares cuando se piensa fortalecer el desarrollo de los niños y las niñas en la educación inicial de nuestro país. Lo que se trata acá es de cuestionar la ausencia de los componentes curricular y pedagógico dentro de la atención brindada en las clases menos favorecidas, componentes desde los que sea factible preguntarse por la integralidad de la primera infancia, pasando de la atención que se ubica con mayor fuerza en lo asistencialista, en la que se priva a los y las niñas de nuevas formas de concebir su entorno, sus relaciones y demás construcciones importantes en su constitución personal y social.



De la misma forma en el año 2014, el Ministerio de Educación Nacional en cabeza de las coordinadoras Ana Beatriz Cárdenas Restrepo y Claudia Milena Gómez Díaz, en la serie hecha para la primera infancia, específicamente en el Documento 20, mencionan esta dicotomía, pues se plantean que el sector privado obtiene un incremento que el sector oficial no presenta, lo que ostenta una decadencia en la educación de los niños y las niñas, ya que se muestra una débil institucionalidad que produce que esta circule por conductos desiguales, los cuales son determinados por circunstancias de tipo socioeconómico, donde pareciera que solo los niños y niñas pertenecientes a los estratos altos y medios socioeconómicamente hablando, son los que pueden acceder a los jardines infantiles y los que pertenecen a los estratos socioeconómicos bajos, acceden solo a programas y labores del Instituto Colombiano del Bienestar Familiar (MEN, 2014, p. 26), los cuales se caracterizan por no desarrollar una atención integral dirigida a toda la primera infancia de Colombia; así se visibilizan y establecen diferencias, que no tienen un enfoque de cobertura equitativa.

En esta línea encontramos por ejemplo las memorias de gestión recogidas durante el 2002 hasta el 2010, un periodo de ocho años de trabajo, las cuales presentó la Ministra de Educación de ese entonces, Cecilia María Vélez White, donde se habla acerca de un plan que buscaba dar respuestas a las demandas de la constitución de 1991 con relación a la cobertura educativa durante toda la vida de la población colombiana, empezando por la primera infancia. En dicho plan, se concebían diferentes estrategias para cumplir dicha meta, entonces, de manera complementaria, se puso en acción un tipo de atención integral a la



primera infancia para niños menores de cinco años de edad, incluidos en la educación inicial. Por este tipo de atención se encontraban cobijados 678.429 niños en el 2010, de estos el Ministerio estaba financiando 405.000 (MEN, 2010, p. 87-88). Las acciones desarrolladas durante este periodo lograron mostrar un avance en cuanto a la accesibilidad, que no se había presentado según los mismos datos del plan de acción; pero ya para el año 2013 se abre una brecha, pues según el seguimiento y evaluación efectuado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, del entonces Programa de Cero a Siempre, se exhibió una clasificación para la atención integral y respecto a dicha clasificación, se planteó desde la identificación que hace el plan de desarrollo, que a nivel nacional se estaba atendiendo integralmente a 566.429 niños y niñas que eran menores a 5 años de edad, lo cual abarcaba el 24,6% de la población que presentaba vulnerabilidad en esta categoría de edad, en tanto que el 41,4% de la población en condición de vulnerabilidad recibía atención no integral, superando a la plena atención, en cuanto a su cobertura en más del 70%. Todo lo anterior intentamos mostrarlo trayendo a colación, tal cual es, la tabla reconstruida en el 2013 por el mismo informe de rastreo y evaluación a la estrategia de atención integral a la primera Infancia (Presidencia de la República, 2013, p. 24).

Tipo de Atención	Medio de Atención (entorno)	Modalidad	Población	Porcentaje de población
Integral	Institucional	Hogares ICBF Integrales	143.060	6,4%
		PAIPI Institucional	83.506	3,7%
		Entidades territoriales (Bogotá y Medellín)	36.331	1,6%
	Comunitario	PAIPI Comunitario	96.655	4,3%
	Familiar	PAIPI Familiar	172.919	7,7%
	Proyectos especiales MEN (Ludotecas Naves, Indígenas)		33.958	1,5%
	Total atención integral			566.429
No Integral	ICBF FAMI		231.953	10,3%
	Hogares ICBF no integrales		697.188	31,1%
	Total atención no integral		929.141	41,4%
Total población atendida			1.495.570	66,6%
Población por atender			748.694	34,0%
Población vulnerable de 0 a 4 años			2.244.264	100%
Población vulnerable de 5 años			631.370	100%
Atención no integral Transición			341.525	54,1%
Por atender en Transición			289.845	45,9%
Total población vulnerable de 0 a 5 años			2.875.634	100%

Grafica 4: cobertura oficial en Colombia de educación inicial a la población de 0 a 5 años

“Fuente: ICBF (con corte a 31 de diciembre de 2010), MEN (con corte parcial a 31 de diciembre de 2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, p. 256-257”

Surge a partir de lo planteado en la anterior tabla de datos, preguntas por la relación de lo plasmado en las políticas y demás propuestas, a lo real de estas, en las que se tenga en cuenta toda la población de la primera infancia. A lo largo de la gestión del currículo en estos 25 años, no podemos olvidar que son muchos los componentes que se deben poner en acción para lograr abarcar y responder de forma integral a los requerimientos de los niños y las niñas



que hacen parte de la educación inicial; por eso consideramos que se debe poner en conversación un trabajo articulado que desde las políticas comprendan asuntos curriculares que favorezcan el desarrollo en la niñez, como es la integralidad, lo cual abarca la igualdad y equidad en la atención, la adecuación infraestructural, personal capacitado para trabajar a esta población, el trabajo con las familias y otros asuntos más, mencionado claramente en pleno despliegue de los planteamientos de la constitución del 91 por el Departamento Nacional de Planeación refiriendo que

la carencia de programas dirigidos a la familia que permitan el adecuado desarrollo infantil; la necesidad de preparación para la escolarización formal y la baja cobertura de los programas de educación inicial; las pocas posibilidades que tienen los niños para un uso adecuado de su tiempo libre y las situaciones de riesgo como son el abandono y el maltrato a la infancia (DNP, 1991. p. 16-17).

Es preciso entonces adjuntar a las propuestas y prácticas, una relación que haga articulación de las responsabilidades que parten de muchas vertientes, ya sea desde el hogar para los niños y las niñas, del Estado como ente que representa al pueblo y de los distintos entornos por los que transita el niño y los actores involucrados en ellos, llámese familias, sociedad, etc., una corresponsabilidad que no se pare desde las proposiciones a delegarle astutamente las responsabilidades a otros, que se pregunte no solo por pocos, por ciertos lugares o sociedades, sino por todos y cada uno de los niños y niñas que se están gestando, creciendo y desarrollando bajo condiciones muy alejadas de las propuestas formalmente.



4.3. La evaluación Curricular en la Educación Inicial en las Políticas Públicas de Colombia de 1991 al 2016.

En este capítulo hablaremos de como se ha ordenado, funcionado y transformado la evaluación dentro de la educación inicial, en las políticas públicas de Colombia en el período de 1991 al 2016, ya que nos hemos podido dar cuenta a lo largo de nuestro proceso de investigación, que el trabajo con los niños menores de seis años no es algo de ahora si no que se ha venido dando desde mucho tiempo atrás, aunque la concepción de educación inicial como tal, es muy nueva en nuestro país, ya que se está definiendo así, solo desde la primera década del siglo XXI. Para abordar la evaluación dentro de la gestión curricular, abordaremos dos categorías fundamentales, la primera de ellas es cómo se trabaja la evaluación de los aprendizajes dentro de la educación inicial, para ello se tendrán en cuenta políticas públicas e importantes foros de educación inicial, desde los que se ha impulsado desde una no centralidad del Estado, miradas y acciones sobre este tema en las que se dejan ver propuestas de cómo debe ser la evaluación de los aprendizajes en los niños que hacen parte de la educación inicial y como se llevan a cabo actualmente estas evaluaciones.

Cómo segunda categoría, abordaremos como se evalúan los programas que atienden a la educación inicial desde una mirada curricular, teniendo en cuenta algunos programas dedicados a la atención de la primera infancia como los Hogares Comunitarios, la Estrategia de Cero a Siempre y otros. En esta categoría podremos ver como la evaluación curricular a



los programas que atienden a la primera infancia, permite que se detecten las falencias y se creen propuestas de mejora que permitan que la atención de los niños se cualifique.

4.3.1. La evaluación de los aprendizajes en la dinámica curricular en la educación inicial en Colombia.

Al hablar de evaluación por sí sola, sabemos perfectamente que se puede dar en cualquier aspecto de la vida y no necesariamente dentro de una institución educativa, cuando pensamos en lo que hemos hecho y analizamos si estuvo bien o mal, eso en si ya es una evaluación (Sánchez, 2012, p. 8) pero al hablar de evaluación de los aprendizajes, nos estamos refiriendo a competencias e instrumentos para evaluar los conocimientos adquiridos, pero reconociendo que estas no son las únicas formas que existen para evaluar si un aprendizaje fue adquirido o no y que tampoco se pueden considerar cien por ciento seguras y verídicas.

En la indagación que se realiza de los últimos 25 años en nuestra investigación, nos pudimos dar cuenta entonces que el concepto de evaluación en la dinámica curricular ha tomado gran importancia y que son muchas las discusiones académicas en donde aparecen cuestionamientos como ¿Qué estrategias se pueden utilizar para evaluar las experiencias y contenidos de los aprendizajes puestos en circulación desde el currículo? ¿Cómo demostrar y evidenciar los resultados que se generan en la dinámica curricular? ¿Qué instrumentos utilizar para la evaluación del aprendizaje en la gestión del currículo? ¿Qué aprendizajes o procesos se deben evaluar en las dinámicas curriculares? Son estas preguntas las que, en el último quinquenio de nuestro período de estudio, llevan a que en la actualidad se empiece a



ver la evaluación de una forma diferente, una forma que supera la clásica postura instrumentalista en el currículo, en donde la evaluación solo busca medir el resultado por encima de las dinámicas e interacciones que se producen en el proceso formativo llevado a cabo desde enfoques curriculares en los que se debilita la racionalidad tecnológica del currículo. Estos enfoques alternativos como los currículos prácticos, por procesos, críticos y constructivos, interdisciplinarios, transdisciplinarios y complejos e investigativos, implican que se realice una reflexión profunda que vaya mucho más allá de los fines del proceso enseñanza y aprendizaje y de la aplicación de instrumentos (Velásquez, Echeverri, y Sánchez 2012, p. 2).

Sabemos de ante mano que, por muchos años la evaluación en las dinámicas curriculares técnicas, ha sido utilizada únicamente para la toma de decisiones, para decidir si un alumno avanza de grado o no; es esto lo que de forma hegemónica ha determinado la marcha del sistema educativo. Reategui a inicios de la segunda década del siglo XXI, plantea que, en el sistema tradicional de evaluación del aprendizaje en el currículo, se evalúa si se ha cumplido con las metas o no, lo cual ha generado el rechazo, porque de alguna manera nos han definido desde el dispositivo de poder de la evaluación, la vida escolarizada, con instrumentos que no sabemos que confiabilidad y validez tienen (Reategui. 2012, p. 20).

Por este mismo período de tiempo, Sánchez plantea que en esencia, la evaluación de los aprendizajes en la dinámica curricular, es un proceso de valoración del desarrollo de los niños a partir de su todo, pero también de su individualidad, se requiere de su participación y de la



de todos los actores que inciden en su desarrollo, debe estar sustentada en políticas públicas y debe dirigirse hacia el mejoramiento de las condiciones de vida y forma en que pueden impactar los diversos microsistemas en los que interactúa el niño como el individual, el familiar y el institucional (Sánchez, 2012, p. 11).

Dicho de otra forma, la evaluación de los aprendizajes dentro del despliegue curricular en la educación inicial, no puede pretender comparar los aprendizajes frente a una escala estandarizada, si cada niño y niña es único. La pregunta que debemos hacernos es ¿cuál es el objetivo de la evaluación? ¿y si la evaluación solo está hecha para medir, cuantificar y observar? (Squieres, 2012, p. 35).

La Alcaldía Mayor de Bogotá a inicios del 2015 en sus lineamientos y estándares técnicos de educación inicial de alguna forma da respuesta a las preguntas planteadas por Squieres y que acabamos de mencionar en el párrafo anterior, ya que plantea que es fundamental tener en cuenta que los niños y niñas están en proceso de desarrollo y que hay ritmos particulares en cada uno de ellos y ellas, luego hay que tener cuidado con las observaciones que se hacen sobre su desenvolvimiento en la dinámica curricular, de manera que se respeten los ritmos, las diferencias individuales y la relación de estas con su contexto sociocultural y las historias de vida personales, familiares y colectivas, que posibilitan una observación situada, que evita prejuicios y valoraciones homogenizantes. No hay que olvidar que la Educación Inicial que se imparte vía currículo, es válida en sí misma y en este sentido hay que tener mucho cuidado con el uso indiscriminado de instrumentos evaluativos que miden logros y resultados, propios



de la educación formal o plantean una mirada lineal del desarrollo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015. p. 119).

En otras palabras, el objetivo de la evaluación en la educación inicial según la Alcaldía Mayor de Bogotá, parte en respetar y proteger las particularidades de cada niño y niña, ya que cada uno de ellos es diferente y por ende se debe evitar que la evaluación esté basada en prejuicios personales de los maestros, ya que como menciona, la educación inicial es válida en sí misma y por eso no se pueden medir logros y resultados tal como se da en el currículo de la educación formal.

Por nuestra parte, estamos en total acuerdo con eso último, ya que la evaluación en la educación inicial no puede pretender medir logros ni resultados, ya que, desde nuestra propia experiencia como alumnas, sabemos perfectamente que una evaluación escrita o una prueba estandarizada en el currículo de la educación inicial, no es suficiente para saber si hay o hubo un aprendizaje en los niños, ya que cada niño es único y posee singularidades a la hora de aprender.

Hay que tener en cuenta de igual forma que el Ministerio de Educación Nacional, en el Decreto 2247 creado bajo el mandato de Ernesto Samper Pizano a finales del siglo XX, plantea que la evaluación dentro de los niveles preescolares de la educación inicial no formal como pre-jardín y jardín, tiene que estar ligada con el conocimiento del estado del desarrollo integral del niño, con la estimulación y afianzamiento de sus valores, actitudes, aptitudes y hábitos y con la creación de espacios de reflexión que permitan que tanto los maestros como



las madres y los padres de familia, puedan reorientar los procesos curriculares u pedagógicos y estén en la capacidad de tomar medidas que posibiliten superar los problemas que interfieren en el aprendizaje del niño y la niña. De igual forma, en el mencionado decreto, se menciona que estos indicadores son solo una guía y que el educador tiene autonomía para elaborar sus propios indicadores evaluativos (MEN, 1997, p. 4).

Es por eso que los maestros debemos tener en cuenta, que la evaluación debe ir más allá de medir logros o promover al niño de un grado a otro y que aunque tengamos autonomía según la ley para recrear indicadores evaluativos, estos no pueden partir desde nuestra subjetividad, ya que dentro de la educación inicial los enfoques curriculares que se implementen deben ser más cuidadosos, porque los primeros años de vida de los niños son los más importantes, puesto que es en esta etapa, cuando ellos presentan cambios en todos los niveles de desarrollo y se estructuran las bases de sus particularidades físicas y psicológicas de su personalidad, así como también se desarrolla la conducta social, que en el resto de su crecimiento, educación y formación, se fortalecerán y pulirán en prácticas curriculares pertinentes y contextualizadas (Escobar, 2006. p. 5)

Es por esto que la educación inicial tiene en si misma extensos efectos en el ejercicio escolar y académico, además es determinante no solo para que el ser humano se desarrolle, sino también para el desarrollo económico. Por lo tanto, los niños y las niñas que integran los proyectos de educación inicial, poseen mayor probabilidad de apoyo escolar, mejora de sus habilidades motoras y adquieren mayores resultados en el proceso socio-emocional



(DNP, 2007, p. 3); de ahí la pertinencia de prácticas curriculares potenciadoras de la formación integral de la infancia.

Teniendo en cuenta la importancia de los primeros años de vida de los niños, la evaluación del aprendizaje en el currículo de la educación inicial, debe ser un proceso comprensivo del niño y de sus experiencias. Desde este punto de vista, la evaluación llevada a cabo desde enfoques progresistas, va en contra de todo tipo de instrumentalización, ya que es un proceso que debe ir en búsqueda permanente de sentido y construcciones simbólicas de sujetos integrales que se desarrollan y aportan al desarrollo de los demás. La evaluación en enfoques curriculares de vanguardia, promueve y configura a los niños para que sean capaces de reflexionar críticamente su entorno, pero además de autodeterminarse, es un proceso permanente de formación y transformación, ya que lleva a los sujetos y a las organizaciones a analizar y reflexionar de forma permanente, frente a las interacciones y complejidades que se presentan en el devenir cotidiano (Velásquez, et al, 2012, p. 10).

Como lo menciona Squires, la evaluación debe ser una herramienta en el currículo, para recolectar información útil que de verdad sirva para impactar el desarrollo integral e individual de los niños y las niñas, no se trata entonces de realizar comparaciones que exploten generalidades que en un país tan diverso como el nuestro muchas veces poco aportan (Squires, 2012, p. 35).

La evaluación del aprendizaje en lo curricular, en la educación inicial, debe ser sistemática, planificada y organizada, para que de esta forma se pueda convertir en



oportunidades de desarrollo para cada uno de los niños. Bajo este principio, la evaluación se aplica a todos los momentos curriculares y a todos los procesos, por ende, no es solo una práctica que se resume a la aplicación de instrumentos en momentos específicos, sino que, por el contrario, es una construcción del día a día, en donde los diferentes actores del proceso a través de la comunicación e interlocución, logran tomar decisiones para ajustar o transformar y así lograr movilizar el desarrollo humano de los niños y las niñas. Así mismo la evaluación debe partir de la pauta de que cada uno de los seres humanos es único y que cada quien tiene su propia forma de relacionarse e interactuar y de igual forma tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo tanto, el proceso evaluativo debe ser desarrollado desde un enfoque curricular comprensivo, que se preocupe por la vivencia personal de cada infante y de las representaciones y construcciones simbólicas que realiza cada niño en su proceso de maduración, en los que va alcanzado mayores niveles de libertad, autonomía y control de sus actos. Por ello, ellos también pueden hacer aportes críticos frente a sus realizaciones (Velásquez, et al, 2012, p. 13).

El MEN a mediados del 2010 en el documento Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia, mencionan algunas de las cosas que se tienen en cuenta para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en dinámicas curriculares en la educación inicial. Al respecto se plantea la necesidad de tener en cuenta, la disponibilidad de equipos para grabar las actividades realizadas con los niños, ya que estas grabaciones de audio o video ayudan a acercarse a los acontecimientos tal y como estos ocurren, igualmente revisar la grabación de



un diálogo entre los niños cuando resuelven un problema, es un material invaluable para hacer la evaluación y el seguimiento de sus avances al construir saber; también resultan relevantes sus dibujos, los trabajos en plastilina y los garabatos que producen los niños cuando tratan de escribir, ya que se ha demostrado que analizando éstos materiales se puede apreciar su capacidad de diferenciar las letras de los números y que saben escribir algunas letras de las palabras que escuchan (MEN, 2010, p. 112). Hay que resaltar que algunas de estas propuestas curriculares con las que se evalúa el aprendizaje, si son evidenciadas en las practicas, ya que en algunos CDI las maestras cuentan con un cuaderno donde anotan las evoluciones de los niños en todo el proceso de atención.

A lo largo de nuestra investigación y en la revisión de los documentos, nos hemos podido dar cuenta que en la primera infancia, si se dan practicas curriculares relacionadas con la evaluación del aprendizaje y desde el Ministerio de Educación Nacional y la Alcaldía Mayor de Bogotá, se han dado propuestas interesantes, con relación a la evaluación, dejando claro que dentro de la educación inicial la evaluación no debe centrarse en lo que un niño debe aprender o no, sino en su proceso de desarrollo, en los avances que ha tenido en su trabajo curricular en la Educación Inicial, en cómo ha fortalecido aquellas falencias comunicativas o sociales. Creemos que, para la dinámica curricular en la educación inicial, es bastante valida este tipo de evaluación, ya que como lo hemos dicho, los primeros años son la etapa más importante de la persona y que mejor que lograr que sean bien aprovechados y disfrutados, por eso es muy importante tener claro que la Educación Inicial no debe ser una preparación



para la vida escolar, sino una etapa donde el niño pueda aprender desde su hacer y su curiosidad.

4.3.2. La Evaluación Curricular en los Programas de Educación Inicial

Como mencionamos anteriormente, la evaluación por si sola es diferente a la evaluación de los aprendizajes y a la evaluación curricular, porque al hablar de evaluación curricular es necesario pensarla como un proceso capaz de atender sus diferentes momentos, desde el diagnóstico a la elaboración del diseño curricular y a su puesta en acción, como también a los resultados obtenidos (Brovelli, 2001, p. 8). De igual forma, el currículo incluye aspectos que van más allá del plan de estudio o evaluar los aprendizajes, también hace parte de él, la evaluación que se hace a los programas o instituciones que se hacen cargo de la educación, en este caso, para nuestra investigación, es importante visibilizar en una perspectiva histórica, las dinámicas de evaluación en los programas con los que se atiende la educación inicial, ya que es partiendo de ello, que es factible problematizar ordenamientos y funcionamientos de la evaluación en la educación para la primera infancia en el período de estudio.

Uno de los programas más conocidos que se encargan de atender a la primera infancia son los hogares comunitarios, los cuales se crearon el 1986, después de un proceso de investigación y evaluación de experiencias innovadoras con los que se intentaba buscar la democratización de los programas para la infancia, el aumento de las coberturas, y la participación de las familias y la comunidad, es por eso que el Consejo Nacional de Política



Económica y Social (CONPES) aprobó el Proyecto Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), como una estrategia de desarrollo humano para atender la población en primera infancia de las zonas urbanas y rurales en condiciones de vulnerabilidad. El desarrollo de esta experiencia se inspiró en los planteamientos que se venían implementando en Colombia y demás países de América Latina desde los años 70, los cuales instauraron dinámicas curriculares y pedagogías propias de la educación popular, entre ellas el dialogo de saberes y la planeación participativa comunitaria, que fueron puestos en contexto para favorecer el desarrollo niñas, niños y sus familias. En este programa, se promueven servicios de nutrición, salud, educación y protección a niñas y niños, desde el fortalecimiento y la participación de las familias y la comunidad (ICBF, 2014, p. 22).

Se dejan ver acá prácticas curriculares extraescolares que buscan la creación de hábitos, valores, cuidados y experiencias educativas para la infancia. Aún lo anterior, es necesario cuestionar este programa como una perspectiva democratizadora, en tanto en su funcionamiento, los hogares comunitarios han dejado ver a lo largo del período de estudio, debilidades en la calidad de sus procesos educativos, nutricionales y de protección, los cuales se despliegan más desde una perspectiva asistencialista, en la que las prácticas pedagógicas, de cuidado y alimentarias, presentan dificultades generadas por el bajo nivel de formación de las cuidadoras y por la falta de calidad de los espacios arquitectónicos en que esta atención se presta (ICBF, 2014, p. 24)



Cabe resaltar que este programa surge como una necesidad para atender a la población menor de 7 años, ya que antes de los años 70 en nuestro país no existían modelos estatales de atención y educación que se encargaran de estos niños, antes de que los hogares comunitarios fueran conocidos con ese nombre, eran reconocidos como los CAIP (Centros de Atención Integral al Preescolar) en los cuales se encargaban de cuidar a los niños menores de 7 años, cuyas madres estuvieran trabajando fuera de su propio hogar, es por eso que siguiendo las observaciones y recomendaciones de la OMS en 1974 y a través de la ley 27 y bajo el mandato de Misael Eduardo Pastrana, el cual fue elegido en esa época dentro del acuerdo del Frente Nacional, el gobierno formalizó el programa de los CAIP, los cuales son hoy conocidos como los hogares comunitarios, esto generó que las empresas públicas y privadas, estuvieran en la obligación de aportar el 2 % de su nómina mensual al ICBF, con el fin de financiar los centros (Salazar, 2013, p. 1).

Pero es solo hasta finales del siglo XX y durante la década de los 90 que a través del Acuerdo 021 del 23 de abril de 1996, en donde se empiezan a establecer los lineamientos y procedimientos técnicos y administrativos para la organización y funcionamiento del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar. La Junta Directiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 1995, ante la necesidad de medir el efecto final de los Hogares Comunitarios de Bienestar, en el bienestar de los niños y niñas cubiertos por este modelo de atención, acogió la propuesta del ICBF de diseñar e implementar un sistema de evaluación de impacto de los HCB en los que el cuidado, la atención y la educación de la infancia eran



factores claves de valoración. Fue así como durante 1996, se realizó la primera encuesta del sistema de evaluación de impacto de los Hogares Comunitarios de Bienestar, la cual concluyó entre otros aspectos, la focalización de la población objetivo (91% de los niños y niñas y sus familias residían en los estratos más pobres, 1 y 2, en las zonas rurales dispersas), con presencia en los 32 departamentos y una cobertura en casi la totalidad de los municipios del país, con algunas deficiencias en la calidad, que requerían acciones para ser superadas (ICBF, 2014, p. 28)

Tanto en 1996 y en 2007, se evidenciaron en las evaluaciones de impacto realizadas a los hogares comunitarios, varias falencias a nivel curricular ya que muchas de estas acciones y desmejoras afectaban principalmente el desarrollo de los niños, porque es evidente que un niño que se encuentra en un ambiente insalubre y con pocos espacios de recreación y juego, no puede aprender satisfactoriamente. Las evaluaciones realizadas a este programa, en los mencionados años, tuvieron resultados casi parecidos, ya que se hallaron falencias en aspectos como: 1) deficiencias en el manejo de la alimentación; 2) hacinamiento y precarias condiciones de saneamiento ambiental de las viviendas de las Madres Comunitarias donde se atienden los niños; 3) debilidades en los conocimientos y prácticas de las Madres Comunitarias sobre salud, nutrición y desarrollo psicosocial, relacionadas con falta de capacitación y apoyo; 4) capacitación y poca vinculación de los padres y madres de los infantes; 5) débil relación de los entes territoriales y otras organizaciones con el programa;



6) deficiencias en la evaluación y seguimiento de los niños y del programa (ICBF, 2011, p. 262).

Pero lo más preocupante dentro de estas evaluaciones, especialmente la del 2007, era el nivel educativo de las madres comunitarias y la calidad del cuidado recibida por los niños atendidos. Estos hechos dejaron ver un bajo desempeño de los niños en variables de desarrollo cognitivo como habilidad verbal e intelectual, comparados con niños de similares características socioeconómicas que no asistían a los hogares comunitarios, lo cual sugería efectos causales negativos del programa sobre los beneficiarios. De igual forma, se evidenciaron precarias condiciones en la infraestructura y saneamiento de las viviendas de las madres comunitarias, ya que estas falencias afectaban directamente la nutrición y el desarrollo de los niños y, es por eso, que el ICBF en el 2008, implementó el plan de mejoramiento de vivienda a las Madres Comunitarias y se alió con el SENA para ofrecerle a estas, cursos sobre atención a la primera infancia que les permitieran de esta forma, brindarle una atención más pertinente y adecuada a los niños (Ramírez, 2012, p. 28-32).

Por otra parte, la Estrategia de Cero a Siempre, como ya sabemos, nació como una propuesta presidencial de Juan Manuel Santos, que se convirtió en Ley de la república, el 02 de agosto del 2016. Este proyecto lo que busca básicamente es prestar servicios de atención integral, que se encarguen de coadyuvar a cumplir los derechos fundamentales de los niños desde los cero hasta los cinco años. Con la creación de esta estrategia, han surgido muchos cambios con respecto a la educación inicial, ya que se empezó hablar de las famosas

“transiciones” que se deben hacer de los hogares comunitarios a los centros de Desarrollo Infantil (CDI) (MEN, 2012, p. 50).

Además de eso, se empiezan a tener visiones diferentes con relación a la evaluación curricular, ya que se empiezan a organizar las jornadas de planeación, evaluación y formación, según la estructura y funcionamiento de cada entorno (Institucional o Familiar), se empiezan a disponer espacios de tiempo para la realización de jornadas de planeación y evaluación, última categoría y variable en la que lo curricular tiene cabida. El que hacer dentro de estas jornadas debe comprender: organización y análisis de los registros de la observación de los niños y niñas, evaluación de logros, avances y dificultades en el proceso con los niños y las niñas, identificación de necesidades y proposición de estrategias que respondan a las mismas, procesos de evaluación y autoevaluación del equipo de atención a la infancia, procesos de retroalimentación del Plan de Atención Integral -PAI- y la caracterización inicial elaborada y programación de visitas al hogar en el entorno familiar. Es por eso que el Plan de Atención Integral, debe fundamentarse bajo el principio de la flexibilidad, permitiendo la revisión continua de sus objetivos de acuerdo a los avances y/o dificultades que se presenten en el proceso. Por lo anterior, la evaluación curricular no apunta solamente a los resultados, sino que esta debe hacer parte de todo el momento de construcción del PAI, replanteando las acciones, propósitos y estrategias, siempre que se requiera, a fin de garantizar la calidad y la pertinencia en la Atención Integral de los niños y las niñas (MEN, 2012, p. 47- 63).



Se visibiliza como en un tiempo más reciente, para garantizar que realmente se le brinde a los niños y niñas una atención integral pertinente, el docente y directivo docente deben ser quienes lideren los procesos de trabajo en equipo y formación constante en cada jardín infantil, que reconozcan el compromiso social desde un modelo de gestión de calidad estructurado, donde se realice una evaluación curricular constante para retroalimentar el trabajo entorno a la atención, donde se tenga en cuenta la planeación pedagógica y curricular de los profesores y el objetivo al que se está apuntando cada evento y experiencia formativa y educativa con los niños y niñas (Orjuela, 2014, p. 5).

Es por eso que tanto dentro la modalidad familiar y la institucional, se propone para retroalimentar los procesos de formación y acompañamiento necesario, una evaluación semestral, en las que se generen acciones de reflexión centradas en los objetivos propuestos y las acciones desarrolladas con las familias y cuidadores. Para esta actividad, el responsable del tema en la modalidad, deberá construir instrumentos y hacer uso de diferentes estrategias, a saber: evaluación de satisfacción con las familias y cuidadores, reuniones de equipo de la modalidad y construcción conjunta con el talento humano de documentos de sistematización (MEN, 2014, p.27).

Desde otra perspectiva, a inicios del siglo XXI se empezaron a crear más programas que trabajan por la primera infancia, como el Programa Buen Comienzo, el cual empezó a operar en noviembre de 2006, con el objetivo de atender de forma integral a la población vulnerable de la ciudad de Medellín, con edades que van desde la gestación hasta los cinco años y que



se convirtió en política pública con el acuerdo 54 del 2015 (Concejo de Medellín, 2015, p. 1) y que posteriormente se expandió al resto del país.

La evaluación que se le hace a este programa permite evidenciar que tan potencializado está el desarrollo infantil y que alertas de riesgo se detectan en los niños, ya que entre más pronto se detecten los problemas, más rápidamente se puede actuar y evitar que afecten más adelante el desarrollo de los niños y niñas (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 1).

Una de las evaluaciones que se le realizó a este programa, dejó en evidencia que aunque el componente nutricional es uno de los más importantes dentro del programa buen comienzo, se encontró por falta de una mirada histórica y epistemológica, que aún existían directrices específicas de cómo trabajar el tema de la primera infancia, dentro de la atención diaria. Así, aunque se usan herramientas didácticas como las canciones, estas no son suficientes y quedan faltando aún más acciones pedagógicas y curriculares, además, las maestras y maestros, cuentan con la desventaja de no documentar las actividades realizadas, lo que lleva a que no se evidencien claramente las estrategias usadas y el nivel de alcance obtenido, por lo que es muy difícil saber si se cumplieron o no con los objetivos del programa (Quintero, Álvarez & Góez, 2016, p. 6).

Se menciona también dentro de estas evaluaciones que las prácticas alimenticias de los niños han cambiado favorablemente, gracias a este programa, ya que además de recibir la alimentación adecuada dentro de los espacios de formación de Buen Comienzo, también las prácticas de ingesta saludable, se han extendido a los hogares, en tanto se han realizado



prácticas educativas con las madres y los padres, sobre la adecuada alimentación, aspecto que es muy positivo, en tanto sabemos que un niño que se alimenta bien, tiene un mejor desarrollo tanto físico como mental (Quintero, et al, 2016, p.7).

Toda esta realimentación que se ve permeada por lo curricular, y que se le hace al trabajo realizado en cada una de las modalidades de la estrategia, permite a finales de este período de estudio que se abordó en esta pesquisa, que se vayan viendo las falencias y dificultades en el proceso, lo que lleva a que se generen mejoras, ya que una evaluación solo es efectiva, cuando tiene un impacto directo en el mejoramiento de las dinámicas curriculares de la política pública evaluada, es decir, cuando sus resultados y recomendaciones se tienen en cuenta para la toma de decisiones, las cuales pueden ir desde la ampliación y rediseño del programa o política pública, hasta la reconfiguración de alternativas. Es por eso que una evaluación de impacto efectiva, en donde no se excluye como se aprecia, lo curricular, puede tener diferentes niveles y dimensiones de influencia en la política pública (Ramírez, 2012, p. 2)

Cabe resaltar también que la ciudadanía y el Estado, deben ser los encargados de realizar el seguimiento y evaluación de la estrategia, para contribuir desde está, a la mejora continua, no solo de la estrategia, sino de las políticas educativas que se desarrollan en el país (Orjuela, 2014, p. 6).

Es por eso que después de ver este panorama de la educación inicial, con relación a la evaluación curricular y a la evaluación de los aprendizajes, se hace necesario valorar qué es



lo que está pasando actualmente con este nivel de formación, ya que la educación inicial debe estar acompañada de estrategias que aseguren la permanencia y la calidad. En este sentido, ella no se puede quedar únicamente con metas ambiciosas, mientras que en la práctica la concepción aún sigue siendo asistencialista, se hace necesario tener profesionales de la educación para este nivel inicial, ya que es de esta forma se logrará que las metas de la educación inicial dejen de ser ambiciosas y se conviertan en una realidad (Universidad Tecnológica de Pereira, 2009, p. 33-34)

Pero la necesidad de profesionales adecuados para la educación inicial, es solo uno de los tantos problemas que la aquejan, ya que uno de los desafíos del siglo XXI es que la educación inicial sea de calidad, que se determinen claramente los objetivos claves de para ella y se empiecen a designar los recursos necesarios y suficientes que permitan que el niño y la niña, pueda desarrollar su aprendizaje en las condiciones más adecuadas, ya que no sirve un maestro con las mejores actividades e intenciones, sin los recursos necesarios que le permitan desarrollar su labor adecuadamente (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014, p. 25)

El objetivo de la educación inicial a nivel evaluativo no es que las metodologías aplicadas sean repetitivas, de estímulo- respuesta o como solo un asunto de memorización, la educación inicial debe estar ligada a promover la libertad, la actividad, la interactividad, el juego, la exploración, y eso son cosas que muchos padres y madres de familia, a veces dejan de lado solo por la necesidad de que sus hijos aprendan contenidos teóricos lo más rápido posible, porque como conciben algunos de ellos de forma errónea, entre más tareas, más aprendizaje

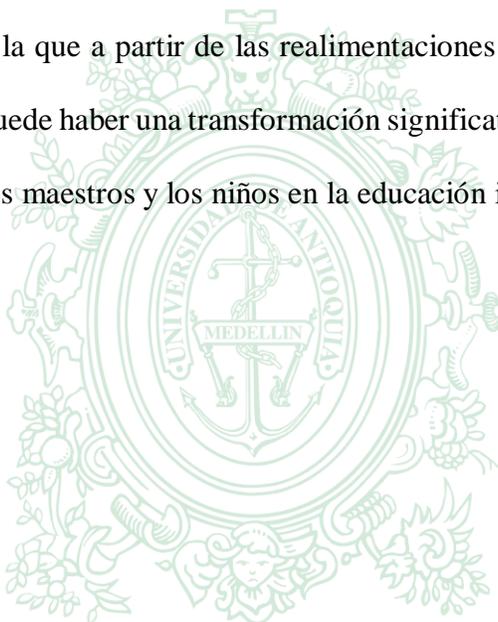


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

y eso no es real con los niños, en tanto para ellos en la perspectiva de Montessori, entre más jueguen más aprenden (Valdiviezo, 2011, p. 6)

Por eso, es importante evaluar estos programas y evaluar a la educación inicial, porque esta es la única forma en la que a partir de las realimentaciones pertinentes basadas en las valoraciones realizadas, puede haber una transformación significativa tanto para la educación en este nivel como para los maestros y los niños en la educación inicial.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



5. CONCLUSIONES

Después del proceso de investigación, se ha visibilizado que la educación inicial si posee un currículo que la rige, ya que se observan positividad y prácticas que dejan en evidencia aspectos curriculares como la planeación, la organización, la ejecución y la evaluación, las cuales son fundamentales en el desarrollo de la gestión curricular en la educación inicial. Pudimos evidenciar igualmente que, aunque se le está trabajando a la primera infancia, aún falta mayor pertinencia educativa, ya que se hace necesario formalizar los propósitos de esta educación, trascendiendo la idea de preparación de niños y niñas para la etapa escolar.

El objetivo de la educación inicial debe estar ligado al desarrollo del niño, a abrirle los espacios para que ellos puedan explorar, descubrir e impulsar su creatividad, acompañados de pedagogos infantiles que, con formación, recursos arquitectónicos y materiales, cumplan el papel de orientarlos en su proceso de acrecentamiento integral.

Cabe decir que en el desarrollo del trabajo evidenciamos que el currículo no necesariamente es un plan de estudio, el currículo incluye la forma en cómo se organiza la clase, los contenidos que por ella circulan en conexión con el contexto, la infraestructura que se necesita para que el espacio este adecuado en función de una relación pedagógica que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje, las metodologías por las que se opta para

el desarrollo de experiencias y saberes, las opciones de evaluación coherentes con el enfoque curricular por el que se opte, etc.

La pesquisa nos permitió visibilizar positividad en las que se dice que, a la hora de trabajar con las niñas y los niños, las mejores estrategias son el juego, el arte y la literatura, aspectos que nos resaltan la importancia de explorar el medio para que las infancias puedan ir aprendiendo mientras descubren el mundo. En este sentido, el currículo va más allá solo de ser la herramienta que propone recursos educativos conceptuales, para valorar esas experiencias vividas y compartidas entre el maestro y el niño, en las que ambos aprenden significativamente, experiencias que también hacen parte del currículo.

Es por eso que nuestra invitación, es que se sigan generando apuestas curriculares para la educación inicial, donde se reconozcan las falencias y potencialidades en dichas propuestas para responder adecuadamente a las necesidades de los niños y las niñas ya que ellos necesitan esos primeros años de vida, para jugar, para aprender por si solos y con el acompañamiento de facilitadores, para explorar, para disfrutar de la oportunidad de ser niños. Por lo tanto, se necesitan maestros que estén completamente capacitados para desempeñar ese papel, ya que son ellos los que acompañan a los niños en su exploración del mundo.

Por eso creemos que este proyecto fue un acierto para nosotras como futuras licenciadas en pedagogía infantil, porque además de haber tenido la oportunidad de convertir el aula de clase en un laboratorio para investigar, para discutir, para aclarar cosas con nuestro asesor; además de haber tenido la ventaja de trabajar desde el primer momento en esta investigación



y comprometernos de lleno en ella desde el trabajo en el archivo, esta experiencia también se convirtió en una oportunidad para que nosotras como futuras maestras, conociésemos que es lo que ha pasado con la educación inicial en los últimos años, de sus muchos cambios en relación a los procesos didácticos con los niños y niñas de cero a seis años, de sus recurrencias en el tiempo en las que se evidencia la repetición de discursos de diez o más años atrás, con relación a como trabajar con la educación inicial.

Es ahí, donde nosotras como maestras, realizamos críticas al mirar la presencia de materialidades discursivas que son recurrentes y que no muestran su concreción, su materialización digna en el tiempo. En este sentido cabe preguntarse ¿por qué no se asignan los recursos necesarios para educación formal, en los grados de pre jardín y jardín a pesar de a lo largo de los 25 años de estudio, considerarlos como niveles fundamentales en la formación preescolar? ¿Por qué no puede haber una transición menos arbitraria entre la educación preescolar y la educación básica?, ¿por qué el MEN plantea discursos ambivalentes en relación a la obligatoriedad o no de los grados pre jardín y jardín? ¿por qué se plantean políticas con visiones integrales que no cuentan con los recursos necesarios para su adecuada materialización? Todas estas son preguntas que nos surgen después de realizar este trabajo y que se hace necesario que como maestras las pensemos, porque, aunque encontramos políticas públicas que nos hablan del currículo en la educación inicial, pudimos evidenciar que existen vacíos en su materialización y discursos que permanecen y se repiten a través de los años, sin que a la fecha se concrete una estrategia integral de atención



educativa, digna para la infancia. En este sentido, aun hace falta mucho trabajo por la infancia, más reconocimiento, más recursos, más personal formado, a la educación inicial le hace falta mucho más, tanto en las políticas públicas como en la práctica, en su concreción.

En el anterior horizonte, desde este trabajo planteamos a partir de los procesos de planeación, desarrollo y evaluación curricular indagados, la necesidad de apuestas por currículos flexibles, que vayan más allá de los planes de estudios; por prácticas educativas pertinentes y con sentido pedagógico, por una mejor atención para los niños, por una formalización de la educación inicial que le apueste al desarrollo de las dimensiones estéticas, cognitivas, emocionales, espirituales, comunicativas, físicas, sensitivas y lúdicas que a través del juego como herramienta, favorezcan el aprendizaje, no desde el encierro en un aula para cumplir punto por punto, con un plan de estudio, sino desde la exploración, la experimentación, la vivencia de experiencias y la relación con diversos niveles de realidad a través de los saberes. Nuestra apuesta es por ser mejores maestras, por apuntalar mejores oportunidades para los niños, por más reconocimiento a un currículo al que le hace falta ser realimentado y fortalecido.

Evidencia de lo anterior, es posible encontrarla en el diseño de la gestión curricular, en el que se puede ver a manera de ejemplo, como las políticas públicas y los diversos discursos, dirigidos a las infancias, proponen un trabajo intersectorial, integrando en el proceso además del Estado, a las madres, padres, los agentes educativos y los cuidadores de los niños. Mientras los documentos escritos lo organizan de esta manera, en lo real se evidencia que los



encargados de crear las políticas públicas de la educación inicial, son: el presidente, los gobernadores, los alcaldes, el Congreso de la República y el Ministerio de Educación Nacional, no incluyendo de manera protagónica en el diseño de propuestas, a las familias y la comunidad en general. Es por ello que una de nuestras propuestas es que se integren en este proceso a diversos sectores sociales, académicos, pedagógicos relacionados con la infancia y demás personas que reconozcan las principales problemáticas de esta población, porque a nuestro juicio, de esta manera las propuestas pueden ser potenciadas en su contextualización y ser dirigidas a los intereses de los niños y las niñas del país. Este patrón en el que existe un distanciamiento entre lo diseñado y lo ejecutado, se presenta como pudo evidenciarse en el apartado de diseño curricular, en diversos aspectos relacionados con la educación inicial.

En el anterior horizonte y manteniendo la anterior regularidad, en la ejecución del currículo pudimos evidenciar la necesidad que hay de que lo formal vaya de la mano con lo real, teniendo en cuenta la diversidad y complejidad de los asuntos que se deben articular para dar respuesta a la atención verdaderamente integral, digna y justa a la primera infancia, en la que se abarquen aspectos de igualdad, equidad y responsabilidad de todas las partes involucradas en el desarrollo de los niños y las niñas. Por lo anterior, nuestra propuesta es que se considere la brecha existente en algunos panoramas educativos del país, por ejemplo, el presente en el sector oficial y el privado, en tanto en ambos, se hace necesario que la



educación inicial cuente con todos los componentes que garanticen el pleno desarrollo de la niñez colombiana.

Respecto a la evaluación de lo curricular en la educación inicial en Colombia, se hace necesario empezar a ver la evaluación, más allá de un método para medir conocimientos y abordarla más como una forma para que los niños y las niñas se relacionen tanto con los maestros como con sus compañeros. La evaluación debería tener en cuenta que cada niño es único y por ende la forma en que aprenden es distinta y por eso el proceso evaluativo debe ser comprensivo y debe preocuparse por lograr que el niño pueda ser libre, autónomo, que pueda dar aportes críticos frente a sus creaciones y pueda tener el control sobre sus actos (Velásquez, G., Echeverri, M. & Sánchez, S. 2012. p. 12). Es a lo anterior a lo que debe apostarle la evaluación, a ser un medio para que el niño pueda formarse de manera más integral, siendo consciente de lo que está aprendiendo, y del para qué lo está aprendiendo. Para lograr lo anterior, tanto maestros como padres de familia deben empezar a cambiar su perspectiva con relación a la evaluación, deben dejar de mirarla como un instrumento de medición y reemplazar esa concepción por la de la evaluación como un proceso y un medio para formar a los niños desde su individualidad y particularidades.

Por otro lado al indagar por la evaluación que se le ha hecho a los programas en los que se atiende la primera infancia, se encontró que existen falencias, a nivel de infraestructura, en la preparación académica de los encargados de atender de forma integral a la referida población, en la falta de estrategias didácticas para trabajar de manera constructivista y



significativa con los niños, en el déficit de documentación y sistematización de las experiencias pedagógicas y curriculares por los maestros, en la evaluación de los procesos académicos y administrativos desarrollados en relación con la infancia. El anterior cuadro muestra la evidencia de ambientes y espacios en los que de manera hegemónica se cuida y presta atención nutricional a los párvulos, aspectos que a nuestro juicio deben cambiar ya que, aunque no buscamos que a los niños se les sature con contenidos escolares, si queremos que tengan condiciones dignas de atención biopsicosocial, en las que puedan aprender por medio del juego, explorar, sorprenderse y disfrutar de ser niños.

Es por eso que este trabajo sin duda ha transformado nuestra forma de ver el currículo y de ver a la educación inicial y nos ha posicionado en una postura crítica que busca encontrarle solución a las preguntas que abordamos. Aún lo anterior, sería interesante poder ver como se trabaja el currículo del grado transición, sería interesante ver que tan pertinente y flexible es y de qué forma se trabaja y se prepara a los niños para esa transición entre la educación preescolar y la educación básica, estas son propuestas de indagación que dejamos para futuros trabajos y que esperamos que alguna vez puedan ser investigadas y trabajadas desde una postura crítica que nos permita ver realmente como se ordenan y funcionan las prácticas curriculares en este grado, para que se puedan proponer miradas que ayuden al desempeño de las maestras y pedagogas infantiles



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-
Convencionsobreloderechos.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf)

Aranda, J. & Salgado, E. (2005). El Diseño Curricular y la Planeación Estratégica. *La Innovación Educativa*, 5(26), pp. 25-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475003.pdf>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2014). Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral Orientaciones Generales. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/ORIENTACIONES_GENERAL_ES.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial. Recuperado de



<http://jardinesinfantilescolombia.com/documentos/Lineamientos%20y%20Estandares%20Tecnicos%20de%20Educacion%20Inicial%202016.pdf>

Aparicio, W. (2015). *La Educación Inicial en Colombia una Alternativa para ayudar a Construir la Paz, en el Posconflicto*. Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/12990/1/LA%20EDUCACION%20INICIAL%20EN%20COLOMBIA.%20UNA%20ALTERNATIVA%20PARA%20AYUDAR%20A%20CONSTRUIR%20LA%20PAZ%20EN%20EL%20POSCONFLICTO.pdf>

Alcaldía de Medellín. (2016). Procedimiento valoración del desarrollo. Recuperado de <file:///C:/Users/chike/Downloads/ANEXO%2016%20PROCEDIMIENTO%20VALORACION%20DEL%20DESARROLLO.pdf>

Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. Fundamentos en humanidades. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 2(4), pp. 101–122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>

Congreso de Colombia. (1991). Ley 12 de 1991 “Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989”. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/Convencion Internacional de los Derechos del Niño Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Convencion%20Internacional%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Colombia.pdf)



Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 08 de 1994. “Por medio de la cual se expide la Ley General de Educación”. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Cajiao, F. (2004). La Concertación de la Educación Inicial en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. (34), pp. 31-47. Recuperado de https://www.google.com.co/search?q=La+Concertaci%C3%B3n+de+la+Educaci%C3%B3n+Inicial+en+Colombia+cajiao&oq=La+Concertaci%C3%B3n+de+la+Educaci%C3%B3n+Inicial+en+Colombia+cajiao&gs_l=psy-ab.3...3204.4525.0.4802.8.8.0.0.0.0.276.907.0j2j2.4.0....0...1.1.64.psy-ab..4.3.635...33i160k1.0.Y8kxtUCDPqY

Castillo, L. (2004). Tema 5.- Análisis documental. Recuperado de <https://www.uv.es/macas/T5.pdf>

Castro, F. (2005). Gestión Curricular: una Mirada sobre el Currículum y la Institución Educativa. *Horizontes Educativos*, (10), pp. 13-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>

Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006 “por medio de la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia”. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/Codigo de la Infancia y la Adolescencia Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Codigo%20de%20la%20Infancia%20y%20la%20Adolescencia%20Colombia.pdf)

Congreso de Colombia. (2009). Ley 1295 del 06 de Abril de 2009 “por medio de la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores



clasificados como 1, 2 y 3 del Sisben”. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187668_archivo_pdf_ley_1295_2009.pdf

Carranza, C. (2011). *Análisis Curricular de una Institución Especializada en Educación Inicial.*

Tesis de grado, Chía, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/8211/CINDY%20TATIANA%20CARRANZA%20%28T%29%20FINAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Centro Virtual de Noticias de la Educación. (2011). Las Políticas educativas ¿Poder?, Las Reformas educativas ¿Transformación? Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-286596.html>

Concejo de Medellín. (2015). Acuerdo 54 de 2015. “Por medio del cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo” Recuperado de <http://medellin.edu.co/documentos/496-acuerdo-054-de-2015/file>

Constitución Política de Colombia. (2015). Constitución Política de Colombia Actualizada con los Actos Legislativos a 8 0 2015. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>

Congreso de Colombia. (2016). Ley 1804. "Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Recuperado de



<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%202002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (1991). Plan de Acción de favor de la Infancia 1991-1994.

Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2551.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (1995). Documento CONPES 2787 Ministerio de Salud icbf

UDS-PAFI. Recuperado de

http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes_dnp_2787_1995.htm

Departamento Nacional de Planeación. (1995). El Tiempo de los Niños. Documento CONPES 2787.

Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/2787.pdf>

Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis Documental y de Información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista ACIMED* (12)2, pp. 1-4. Recuperado de

<http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia:

“Colombia por la Primera Infancia”. Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2010). Elementos Básicos sobre el Estado Colombiano.

Recuperado de

http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/Formacion_de_alcaldes/Recorrido_por_Colombia/recorrido_por_colombia_elementos_basicos_sobre_el_estado_colombiano.pdf



- Egido, G. (2000). La educación Inicial en el Ámbito Internacional: Situación y Perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana*, (22), pp. 1 Recuperado de: <http://rieoei.org/rie22a06.htm>
- Foucault, M. (2000). Vigilar y castigar. El Nacimiento de la Prisión. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus revista de educación*, 12(21) 169-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf>
- El País. (2011). 20 Grandes Cambios que Generó la Constitución de 1991. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/colombia/20-grandes-cambios-que-genero-la-constitucion-de-1991.html>
- Foucault, M. (2002). La arqueología del saber por Michael Foucault. Siglo veintiuno editores. Traducción de Aurelio Garzón del camino. Recuperado de https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf
- Flores, G. (2006). Planeación y Programación curricular en la educación física. Recuperado de: <http://studylib.es/doc/3275610/planificaci%C3%B3n-programaci%C3%B3n-curricular-2006>
- Fernández, D. (2015). Actualidad de la Crítica Política de la Escuela de Frankfurt. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14544/1/TFG_F_2015_24.pdf
- Henao, D. (2010). Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia. *Revista Alethei*, 1(2), pp.



-96. Recuperado de

https://www.google.com.co/search?q=Concepciones+de+ni%C3%B1o+y+ni%C3%B1a+y+desarrollo+infantil+que+subyacen+en+los+programas+de+formaci%C3%B3n+de+talento+humano+en+educaci%C3%B3n+inicial+en+Colombia.+&oq=Concepciones+de+ni%C3%B1o+y+ni%C3%B1a+y+desarrollo+infantil+que+subyacen+en+los+programas+de+formaci%C3%B3n+de+talento+humano+en+educaci%C3%B3n+inicial+en+Colombia.+&gs_l=psy-ab.3...11688.21613.0.22150.133.27.0.0.0.0.0.0.0...0...1.1.64.psy-ab..133.0.0....0.UIUJ9Admgqo

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2011). Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad hogares comunitarios de bienestar en todas sus formas (fami, familiares, grupales, múltiples, múltiples empresariales y jardines sociales) para la atención a niños y niñas hasta los cinco (5) años de edad. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Abastecimiento1/Estudios-Sector/Estudios2013/PlaneacionyControl/Tab5/ANEXO.%202%20LINEAMIENTO%20TECNICO%20ADMINISTRATIVO%20HCB.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). Manual operativo servicio de educación inicial, cuidado y nutrición en el marco de la atención integral para la primera infancia. Modalidad Comunitaria- Hogares Comunitarios Integrales. Recuperado de http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/anexo_5._manual_operativo_modalidad_familiar.pdf

Junta Directiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1993). Acuerdo N° 019 del 21 de Abril de 1993. Recuperado de



<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/ACUERDO19DE1993Junio30de2010.pdf>

- Jiménez A., Londoño P., y Rintá M. (2010). *Las Representaciones e Interacciones Pedagógicas de Agentes Educativos, en Torno a la Manera en que se puede hacer efectivo el Derecho a la Participación de los Niños y Niñas de Primera Infancia*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1628/JimenezPinzonLondonoBorreroRintaPineros2010.pdf?sequence=1>
- Luna, E. & López, G. (2011). El Currículo: Concepciones, Enfoques y Diseños. *Revista Unimar*, (58), 65-76. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/download/217/193>
- Ministerio de Educación Nacional. (1976). Decreto Número 088 de 1976. Recuperado de http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Decreto_088_1976.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. “Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.” Recuperado de <http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/col- preescolar.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>



Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230 “Por medio del cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional”.

Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Moromi, H. (2002). *La influencia de la ejecución curricular y el uso de medio y materiales en el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/Tesis/Human/Moromi_N_H/t_completo.pdf

Martínez, M. (2004). La Representación Política y la Calidad de la Democracia. *Revista Mexicana de Sociología*. (4), pp. 661-710. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/rms/2004-4/RMS04403.pdf>

Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela. (2005). Educación inicial bases curriculares Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/ven-educacion_inicial_2005.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016 “La Educación queremos por el país que soñamos”. Recuperado de <https://www.google.com.co/search?q=Plan+Decenal+de+Educaci%C3%B3n+2006-2016+%E2%80%9CLa+Educaci%C3%B3n+queremos+por+el+pa%C3%ADs+que+so%C3%B1amos&oq=Plan+Decenal+de+Educaci%C3%B3n+2006->



[2016+%E2%80%9CLa+Educaci%C3%B3n+queremos+por+el+pa%C3%ADs+que+so%C3%B1amos&aqs=chrome..69i57j69i59.314j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](#)

Magariños J. (2008). La Semiótica de los bordes apuntes de metodología semiótica. Recuperado de <http://www.magarinos.com.ar/Impresion.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia, Documento Número 10. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Política Educativa para la Primera Infancia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-235431_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Una Propuesta Pedagógica para la Educación de la Primera Infancia. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-310603_docu2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Manual de Implementación Programa de Atención Integral a la Primera Infancia– PAIPI. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-314799_archivo_pdf_manual_implementacion.pdf

Meza, J. (2012). Diseño y Desarrollo Curricular. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Diseno_y_desarrollo_curricular.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). El Arte en educación inicial. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc21.pdf



Ministerio de Educación de Ecuador. (2014). Currículo Educación Inicial 2014. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf

Ministerio de Educación de República Dominicana. (2014). Diseño Curricular Nivel Inicial. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/curricula/dominicanrepublic/dr_pp_2014_spa.pdf

Osorio, S. (2007). La Teoría Crítica de la Sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos Presupuestos Teórico-Críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 1(1), pp. 104-119. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art8.pdf>

Osorio, D. (2011). *Caracterización de la gestión educativa y curricular en Colombia: una búsqueda desde la política educativa y la normatividad legal 1990-2006*. Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/742/1/Caracterizacion_Gestion_Educativa_Osorio_2011.pdf

Ortega, L. (2011). *Las prácticas de gestión curricular: una mirada en el gimnasio infantil Bilingüe Bronny Tait*. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6684/tesis143.pdf?sequence=1>



Orjuela, L. (2014). Análisis del modelo de gestión en la estrategia De Cero a Siempre. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-Y_fMK-PNJYJ:revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/8119/9777+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=co

OCDE - Ministerio de Educación Nacional. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Palacio, A. (2005). La Escuela de Frankfurt. Recuperado de <http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/abr2005/palacio.pdf>

Pinzón A., Borrero P. y Piñeros M. (2010). *Las Representaciones e Interacciones Pedagógicas de Agentes Educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el Derecho a la Participación de los Niños y Niñas de Primera Infancia*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1628/JimenezPinzonLondonoBorreroRintaPineros2010.pdf?sequence=1>

Parra, L. (2012). *Interpretación de la Infancia, a Partir de los Trabajos de Grado en la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia, Cinde-Upn, 2008 y 2009*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1447/ParraPena2012.pdf?sequence=1>



Presidencia de la República. (2013). Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/informe-seguimiento-estrategia-marzo-2013.pdf>

Quintero, M., Álvarez, L. & Góez, J. (2016). Evaluación del componente nutricional del programa buen comienzo de Medellín. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/nutricion/article/view/325030/20784844>

Ruiz C. (1995). Modelos de Organización Curricular. Recuperado de <https://www.google.com.co/search?q=Modelos+de+Organizaci%C3%B3n+Curricular+ruiz&oq=Modelos+de+Organizaci%C3%B3n+Curricular+ruiz&aqs=chrome..69i57.4065j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

República de Colombia. (2006). Programa de apoyo para la construcción de la Política de Primera Infancia. Recuperado de [http://www.cinde.org.co/PDF/Politica%20publica%20primera%20infancia%20Colombia%20\(v.%2011%20nov%2006\).pdf](http://www.cinde.org.co/PDF/Politica%20publica%20primera%20infancia%20Colombia%20(v.%2011%20nov%2006).pdf)

Roncancio, C., y Sichacá, E. (2009) *La Actividad Física Como Juego en la Educación Inicial de los Niños Preescolares*. Tesis de maestría, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/429/1/ActividadFisicaComoJuego.pdf>



Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza.

Educ.Educ, 14(2), 253-267. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a02.pdf>

Ramírez, J. (2012). Evaluar para mejorar: el caso del programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF. *Revista desarrollo y sociedad*, (60), pp. 187-234. Recuperado de

<http://www.scielo.org.co/pdf/dys/n69/n69a07.pdf>

Reategui, C. (2012). Influencia del contexto en la evaluación del desarrollo infantil, Comfenalco

Antioquia. “La Evaluación en la Primera Infancia y su Implicación en el Desarrollo

Humano”. Foro fue llevado a cabo en Comfenalco Antioquia, Medellín, Colombia

Recuperado de:

http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/memorias_foro_edu/RELATORIAS_FORO_EDUCACION_INICIAL.pdf

Reyes, Y. (2015). ¿Educación Inicial o Preescolar? El Tiempo. Recuperado de

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16372497>.

Salazar, C. (1995). Las políticas públicas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Sánchez, S. (2012). Concepciones y tendencias frente a la evaluación del desarrollo infantil,

Comfenalco Antioquia. “La Evaluación en la Primera Infancia y su Implicación en el

Desarrollo Humano”. Foro fue llevado a cabo en Comfenalco Antioquia, Medellín,

Colombia. Recuperado de



http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/memorias_foro_edRELATORIAS_FORO_EDUCACION_INICIAL.pdf

Squires, J. (2012). La detección temprana de las alteraciones en el desarrollo de las niñas y niños pequeños, Comfenalco Antioquia. En Comfenalco Antioquia. (Ed.), XIII Foro Internacional de Educación Inicial, “La Evaluación en la Primera Infancia y su Implicación en el Desarrollo Humano” (pp. 25-47). Medellín, Colombia: Comfenalco. Recuperado de http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/memorias_foro_edRELATORIAS_FORO_EDUCACION_INICIAL.pdf

Sánchez, S. (2012). Concepciones y tendencias frente a la evaluación del desarrollo infantil, Comfenalco Antioquia. “La Evaluación en la Primera Infancia y su Implicación en el Desarrollo Humano”. Foro fue llevado a cabo en Comfenalco Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/memorias_foro_edRELATORIAS_FORO_EDUCACION_INICIAL.pdf

Salazar, M. (2013). Los vaivenes de la política social del estado: el caso de los hogares infantiles del ICBF. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/20_11pole.pdf

Sandoval, D. (2013). *Propuesta Proyecto Pedagógico de Educación para la Primera Infancia con Enfoque Holístico Transformador*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12495/1/4868241.2013.pdf>



Salgado, M., Medel, J. & Cisterna F. (2015). *Gestión Curricular al Servicio de Aprendizajes Significativos*. Tesis de maestría, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Recuperado de http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/377/1/Salgado_Bustamante_Marianela.pdf

UNICEF. (2001). Estado Mundial de la Infancia. La importancia de los 0 a 3 años de edad. Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc01/1-2.htm>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2006). Concepto con el fin de entender mejor qué es la dirección. Recuperado de <http://fcaenlinea.unam.mx/2006/1231/docs/unidad5.pdf>

Universidad Tecnológica de Pereira. (2009). Proyecto Educativo de Programa: Licenciatura en Pedagogía Infantil. Recuperado de [https://media.utp.edu.co/licenciatura-pedagogia-infantil/archivos/Proyecto Educativo del Programa PEP.pdf](https://media.utp.edu.co/licenciatura-pedagogia-infantil/archivos/Proyecto_Educativo_del_Programa_PEP.pdf)

Universidad Nacional de San Juan. (2010). Currículum y Organización Curricular. Recuperado de https://es.slideshare.net/valeriavanesa/curriculum-y-organizacn-curricular?next_slideshow=1

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2015). Dirección de Desarrollo Curricular. Recuperado de <https://www.upnfm.edu.hn/index.php/inicio-desarrollo-curricular>

Universidad Santo Tomás. (2015). Documento Marco Gestión Curricular. Recuperado de http://tecno.usta.edu.co/acreditacion/images/Documentos/documentos-marco/agosto_2015/gestion_curricular.pdf



Velasco, M. y Guzmán, G. (2009). *Prácticas de Gestión Curricular en el Colegio Atenas, Institución Educativa Distrital, (I. E. D.)*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis52.pdf>

Valdiviezo, E. (2011). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Revista Educación*, (39), pp. 51–69. Recuperado de <https://www.google.com.co/search?q=Los+desaf%C3%ADos+de+la+educaci%C3%B3n+inicial+en+la+actualidad&oq=Los+desaf%C3%ADos+de+la+educaci%C3%B3n+inicial+en+la+actualidad&aqs=chrome..69i57j69i6112.294j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Velásquez, G., Echeverri, M. & Sánchez, S. (2012). Concepciones y tendencias de la evaluación en la primera infancia. “La Evaluación en la Primera Infancia y su Implicación en el Desarrollo Humano”. XIII Foro, fue llevado a cabo en Comfenalco Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/memorias_foro_edu/Dia1/C ONCEPCIONES Y TENDENCIAS DE LA EVALUACION EN LA PRIMERA INFANCIA.pdf

Vargas, E. (2014). El papel de la política educativa. Recuperado de <http://acento.com.do/2014/opinion/8157032-el-papel-de-la-politica-educativa/>.

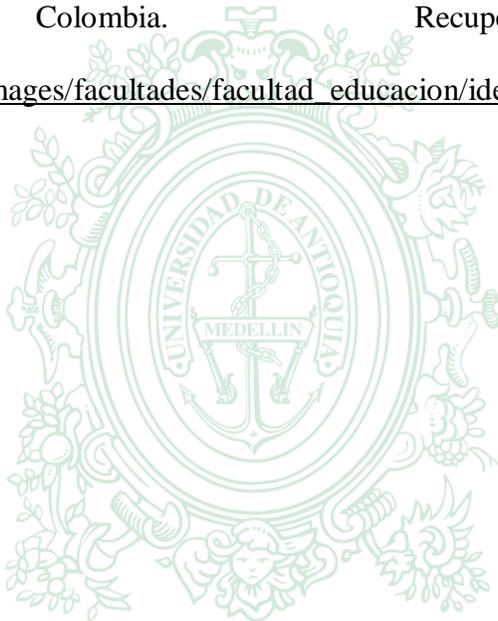
Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Anthropolos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Zabalsa, M. (2015). Nuevos rumbos en las pedagogías de infancia, Comfenalco Antioquia. “La identidad de la Educación Inicial: currículos y practicas socioeducativas”. Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial. Foro fue llevado a cabo en Comfenalco Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://www.tdea.edu.co/images/facultades/facultad_educacion/identidad_educacion_inicial_memorias.pdf



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3