

Hacia la formalización de la educación inicial en Colombia (1980-2000): un tránsito complejo y decisivo*

María Consuelo Martín Cardinal**

Jenny Maritza Pulido González***

Recibido: 09-08-2021

Aceptado: 06-10-2021

Citar como: Martín Cardinal, M. C. y Pulido González, J. M. (2022). Hacia la formalización de la educación inicial en Colombia (1980-2000): un tránsito complejo y decisivo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(2), 289-315. <https://doi.org/10.15332/25005421.6845>

Resumen

Este artículo se enmarca en la investigación *El saber de la experiencia en educación inicial en Bogotá: una reconstrucción desde relatos pedagógicos de maestras*, cuyo objetivo es identificar el saber de la experiencia que ha construido un grupo de profesoras de dos instituciones oficiales durante las últimas décadas. En esta perspectiva, el artículo presenta un panorama de los años ochenta y noventa en relación con las orientaciones gubernamentales para el trabajo educativo con la primera infancia y su vínculo con las prácticas pedagógicas de las maestras. Para tal efecto, se realizó una revisión y tematización documental que comprendió lineamientos del Instituto Colombiano de

* Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación DSI 513 – 20: *El saber de la experiencia en educación inicial en Bogotá: una reconstrucción desde relatos pedagógicos de maestras*, avalado y financiado por la Subdirección de Gestión de Proyectos de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, desarrollado por las profesoras: Jenny Pulido, Consuelo Martín, Erika Cruz y Sandra Durán.

** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Correo electrónico: mmartin@pedagogica.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5564-7782>
Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=ZvHuvmkAAAAJ&hl=es&oi=ao>
CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000931934

*** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Correo electrónico: jepulido@pedagogica.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1034-300X>
Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=Zv...&user=GfAgmZcAAAAJ>
CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000836338

Bienestar Familiar, Ministerio de Educación Nacional, políticas educativas, así como los planes de gobierno del periodo mencionado. Con base en esto, se construyó un recorrido que delinea los tránsitos de la educación inicial hacia su posicionamiento en el debate público. Lo anterior permite visibilizar las tensiones, desafíos y compromisos pendientes con la primera infancia y sus maestras en Colombia, de manera concreta, en lo referido a su estatus profesional, la identidad de sus prácticas, así como los sentidos y significados de la educación inicial.

Palabras clave: educación de la primera infancia, profesionales de la educación, establecimientos de enseñanza, práctica pedagógica, política educacional, estado, educación.

Towards the Formalization of Early Education in Colombia (1980-2000): A Complex and Decisive Transit

Abstract

This article is part of the research: *The Knowledge of the Experience in Early Childhood Education in Bogota: A Reconstruction from The Teachers' Pedagogical Stories*, whose objective is to identify the knowledge of the experience built by a group of women teachers from two official institutions during the last decades. In this perspective, the article presents an overview of the 1980s and 1990s in relation to the governmental guidelines for early childhood education and their connection with the pedagogical practices of the women teachers. For this purpose, a review and thematization of documents was carried out which included guidelines of the Colombian Institute of Family Welfare and the Ministry of National Education, education policies, as well as government plans of the aforementioned period. Based on this, a path was built that draws the transitions of early childhood education towards its positioning in the public debate. This enables to identify the tensions, challenges and pending commitments with early childhood and their women teachers in Colombia, specifically, regarding their

professional status, the identity of their practices, as well as the sense and meanings of early childhood education.

Keywords: early childhood education, education professionals, teaching establishments, pedagogical practice, educational policy, state, education.

Rumo à formalização da educação infantil na Colômbia (1980-2000): transição complexa e decisiva

Resumo

Este artigo faz parte da pesquisa *“El saber de la experiencia en educación inicial en Bogotá: una reconstrucción desde relatos pedagógicos de maestras”* (“O saber da experiência na educação infantil em Bogotá: reconstrução a partir de relatos pedagógicos de professoras”), cujo objetivo é identificar o conhecimento da experiência que um grupo de professoras de duas instituições oficiais construiu durante as últimas décadas. Nessa perspectiva, este artigo apresenta uma visão geral dos anos 1980 e 1990 com relação às diretrizes governamentais para a educação infantil e a sua associação com as práticas pedagógicas das professoras. Para isso, foram realizadas revisão e tematização documental que compreenderam os lineamentos do Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministério de Educação Nacional, políticas educativas, assim como os planos do governo do período referido. Com base nisso, foi construído um percurso que delinea as transições da educação infantil para o seu posicionamento no debate público. Isso permite visualizar as tensões, desafios e compromissos pendentes com a primeira infância e com a docência na Colômbia, especificamente em termos do seu estatuto profissional, da identidade das suas práticas, bem como dos significados e sentidos da educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil, primeira infância, professores, práticas pedagógicas, políticas educacionais, estado, educação.

Introducción

Acercarse a la comprensión de los tránsitos en la educación inicial en Colombia, durante las últimas décadas del siglo XX, conlleva revisar los marcos normativos que ofrezcan un panorama relacionado con las orientaciones gubernamentales que se disponían para las instituciones educativas y, desde allí, arriesgar análisis relacionados con el quehacer educativo de las maestras, esto es, con aquello que se planteaba como regulaciones para desarrollar el trabajo pedagógico con la infancia.

Este artículo esboza dicho horizonte al enfatizar las maneras en que dichas perspectivas tomaron forma a través de las prácticas educativas institucionales, específicamente con niños y niñas menores de seis años, durante el periodo comprendido entre 1980 y 2000.

La mujer trabajadora y los hogares infantiles: configuración de un debate público

Avanza el año 1985, el censo de población y de vivienda realizado por el Departamento Nacional de Estadística (DANE) indica que en Colombia hay 4 119 301 niños y niñas menores de seis años, equivalentes al 16 % de la población en condiciones de vulnerabilidad derivadas de violencia, desplazamiento, abandono, desnutrición, que afectan a cerca de 2 000 000 de niños y niñas, de los cuales el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) beneficia a menos del 10 % a través de los conocidos en ese momento como Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIPS). El porcentaje de mujeres que hace parte del mercado laboral se estima en un 39 %¹.

Podría decirse que el ingreso de la mujer al mundo laboral se constituyó en un escenario que puso en evidencia la necesidad

1. Ya la Ley 27 de 1974 había establecido las normas referidas a la creación y sostenimiento de CAIPS, para que los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados pasaran de las guarderías que se encontraban en diversas empresas a centros del ICBF, advirtiendo la necesidad de ofrecer ayuda, específicamente, a la mujer trabajadora.

de concretar propuestas que, desde el Estado, favoreciesen a sus hijos e hijas. Al respecto, la Ley 27 de 1974 se convirtió en un importante antecedente por cuanto permitió ubicar en la esfera pública las discusiones sobre la infancia menor de seis años y la mujer trabajadora, aunque dejó de lado a las madres desempleadas y, como consecuencia, a miles de niños y niñas en condiciones de riesgo.

Con la Ley 7 de 1979, el ICBF sufrió una importante reorganización, de modo que los CAIPS pasarían a denominarse Hogares Infantiles. Dicho cambio no se agotó en la denominación misma, por el contrario, se constituyó en una bisagra para transitar de una perspectiva fundamentalmente centrada en la asistencia y nutrición de niños y niñas hacia un enfoque que buscó detenerse también en procesos educativos que involucren a las familias y comunidades a través de asociaciones de padres de familia. Esto se cristalizó con la Resolución 1822 del 28 de agosto de 1979, la cual estableció que padres y vecinos debían asumir la administración de los Hogares Infantiles y se les reconocía su papel educativo, lo que se constituye en un paso esencial para el debate de los procesos involucrados en la educación inicial. Podría decirse que el reconocimiento del liderazgo comunitario en los contextos barriales se constituyó en un punto central para asumir estas responsabilidades.

Señala Del Castillo (2009) que, con dicho tránsito:

el ICBF pasó de un enfoque de participación comunitaria, relacionada con la acción física, la donación y el inmediatismo, a la formación social, al compromiso, a la proyección; pasó de la representación a la participación. Con este enfoque participativo se ligó la educación familiar y comunitaria con la atención social. (p. 67)

Mujeres líderes de la comunidad asumirían entonces el trabajo educativo con grupos de niños y niñas menores de siete años, lo cual no estuvo ajeno a numerosas críticas pues se interrogaba desde distintos sectores de la sociedad por las características de quienes asumirían tal compromiso, su preparación y trayectoria.

No obstante, al recoger los Hogares Infantiles la experiencia de organizaciones sociales, universidades, fundaciones filantrópicas que, en alianza con el ICBF, enfatizaron en el potencial asociacionista de los barrios, los vínculos construidos, a la vez que el reconocimiento de las particularidades del contexto. Además, de cara a la necesidad de contar con espacios que se encargasen de la nutrición, cuidado y atención de niños y niñas de madres trabajadoras, los Hogares Infantiles fueron acogidos en los distintos sectores en los cuales se comenzaron a implementa².

De este modo, el énfasis en la organización comunitaria, la preponderancia por vincular a las familias en los procesos educativos institucionales, la posibilidad de reconocer propuestas diversas para el trabajo con la primera infancia, así como la urgencia por aumentar la cobertura para atender a una mayor cantidad de niños y niñas —lo que en un país como Colombia no es un asunto menor— configuraron un panorama para el fortalecimiento de los hogares comunitarios del ICBF, enmarcados en las Unidades de Protección y Atención al Niño (UPAN), y establecidos, como lo explica en hogares infantiles comunitarios, hogares infantiles vecinales, hogares infantiles familiares.

Puede observarse cómo el interés por articular los procesos educativos de niños y niñas con sus familias viene de hace décadas y, hoy por hoy, es todavía un tema de gran importancia en los documentos técnicos que, a propósito de ello, ha elaborado el Ministerio de Educación Nacional y el ICBF³, desde luego, no ajeno a tensiones y dificultades:

se presenta una deficiencia en la coherencia entre lo estipulado desde las políticas públicas de orden Nacional y Distrital y su implementación, de acuerdo a lo evidenciado en el entorno educativo [...] de igual forma, la interacción y

2. Entre las experiencias que resultaron inspiradoras para los Hogares Infantiles, Del Castillo (2009) destaca: La casa vecinal del niño: en busca de un mejor camino (la cual empezó en los departamentos de Nariño, Córdoba, Chocó y Meta); proyecto El Codito (proyecto liderado por el Instituto Colombiano de Pedagogía [Icolpe] y la fundación Bernard van Leer); Acaipa (Asociación de Jardines Apoyado por la Fundación Futuro para la Niñez de Medellín); Promesa (proyecto liderado por CINDE y la fundación Bernard van Leer); y, proyecto Costa Atlántica, propuesto al ICBF por la Universidad del Norte de Barranquilla.

3. Un ejemplo de ello es la serie MAS (modelo de acompañamiento pedagógico situado).

trabajo mancomunado entre el entorno educativo y hogar, es débil para la garantía de los derechos y/o capacidades de los niños/as. Asimismo, se refleja un desconocimiento y/o falta de articulación con las redes existentes, sabiendo que desde las políticas se plantean acciones conjuntas entre los diferentes entornos (educativo, hogar, salud y espacio público), pero en su ejecución se desarrollan de manera independiente. (Sánchez Laverde et ál., 2017, p. 83)

Ahora bien, con el propósito de fortalecer el trabajo educativo al interior de los Hogares Infantiles, se emprendió, desde el ICBF, el MEN y diversas universidades, procesos de cualificación para el trabajo pedagógico de quienes recibieron el nombre de madres comunitarias. Incluso, la Universidad Pedagógica Nacional creó en 1978 el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, en reemplazo del nivel de experto que inició en el año de 1969. Dicho programa trazó un derrotero fundamental a propósito de la formación de maestros para la infancia en Colombia.

Para los Hogares Infantiles, la línea técnica del ICBF establecía la necesidad de trabajar la relación del niño consigo mismo, con los demás, con el mundo que lo rodea, en búsqueda de la progresiva conquista de su autonomía, el desarrollo corporal, el desarrollo emocional y social, para lo cual se contaba con directoras, jardineras y asesores pedagógicos para varios Hogares Infantiles.

No obstante, emergieron diversas resistencias frente a ello, algunas de ellas señaladas en las investigaciones que, durante los primeros años de la década de los ochenta, adelantaría María Cristina Salazar (1985), en las cuales expresa la no correspondencia entre los objetivos planteados para los Hogares Infantiles y la práctica concreta que en los mismos se desarrollaba e incluso, una disposición para preparar a los niños para el ingreso a la educación básica primaria a través de contenidos matemáticos, de lectura y escritura.

En este mismo sentido, en septiembre de 1986, el director general del ICBF, Jaime Benítez Tobón, a través de la circular 44, dirigida a directores regionales y jefes de servicios técnicos, enfatiza en que:

las acciones de protección y atención del niño no implican la escolarización de los hogares infantiles (subrayado original) y la asignación de unas horas semanales para preparar a los niños en estas “áreas” separándolas del contexto de su vida cotidiana y asumiendo la modalidad de clases. (párr. 2)

En esta misma circular se destaca la manera en que la metodología de los Hogares Infantiles aboga por la comprensión del desarrollo del niño “para crear e interpretar símbolos y manejar las relaciones numéricas lo que le dé lugar a la madurez requerida para el inicio de procesos más sistemáticos en la escuela”, así como para favorecer la lectura de la realidad, la cual antecederá a la lectura alfabética.

Es interesante observar cómo se cristalizaba una tendencia hacia la primarización en los procesos educativos que se adelantaban en el marco de los Hogares Infantiles, así como un contundente distanciamiento frente a esto por parte del entonces director del ICBF quien, en la misma circular, insistió en la necesidad de estudiar la *Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*, para comprender la perspectiva de desarrollo que en ella se expresa y su relación con la actividad del niño. A propósito de ello, vale la pena puntualizar en dos aspectos: (1) las críticas a la primarización no han sido ajenas a los Hogares Infantiles del ICBF, (2) es posible que dicha tendencia haya surgido como respuesta a la conocida crítica a los Hogares de Bienestar, por lo que se ha considerado como un trabajo marcadamente asistencialista.

Este asunto paradójico al parecer configuró una suerte de identidad por negación, ilustrada en prácticas primarizantes que de alguna manera demostraran la importancia del trabajo educativo de las madres comunitarias, a la vez que la traducción de la línea técnica en acciones que en ocasiones eran fundamentalmente asistencialistas (Salazar, 1985).

Fueron numerosas las críticas que recibieron los programas del ICBF, incluidos los Hogares Infantiles, pues además de lo expuesto,

se denunciaba el alto costo que implicaba su funcionamiento. Paradójicamente, la tragedia de Armero en 1985 fue la que permitiría reafirmar la importancia de esta entidad para el cuidado, nutrición, salud y educación de niños. Los Hogares Infantiles se constituyeron en una estrategia, en el marco del Plan de Economía Social del presidente Virgilio Barco, para combatir la pobreza en Colombia, un proyecto único para el país y, hoy por hoy, muchos de ellos se transformaron Centros de Desarrollo Infantil (CDI), los cuales son el escenario que, desde el sector oficial, se encarga de la educación de miles de niños y niñas en el país.

La educación preescolar como parte de la educación formal

Paralelo a la reestructuración del ICBF, el surgimiento y la consolidación de los hogares infantiles, otra institución de carácter oficial transitaba por importantes transformaciones. El Decreto 088 de 1976 reestructuraría el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a la vez que ubicaría a la educación preescolar como nivel de la educación formal, definiéndola como

la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres de familia y la comunidad.

El Decreto también creó la división de educación preescolar y educación especial, desde la cual se elaboraría el “currículo de preescolar, el cual, tenía entre otras funciones, ‘cooperar con los programas del Instituto Colombiano el Bienestar Familiar – ICBF e inspeccionar la educación preescolar’” (Art. 31).

Lo anterior implicó un importante proceso de articulación entre estas dos instituciones, sin embargo, como lo señala Fandiño (2020):

mientras las instituciones ligadas con el ICBF atienden niños de 2 a 7 años el ministerio va a entrar a orientar a través de ese currículo a los jardines nacionales y a los jardines privados, pero en el rango de edad de 4 a 6. (p. 33)

Esto, como ha venido advirtiéndose, acentuaría el imaginario social referido a los denominados procesos asistenciales en el ICBF y educativos en las instituciones de carácter privado, planteándolos como opuestos.

Colombia tendría entonces dos instituciones que orientarían el proceso educativo de niños y niñas: el ICBF y el MEN. Esto incidió en un marcado énfasis entre las etapas 4 a la 6, por parte del MEN, lo cual dejó a los menores de 4 años, de los sectores populares de la población, bajo la responsabilidad de los Hogares Infantiles, además desencadenó, sin que ese fuera el propósito, que se siguiese considerando el trabajo con los más pequeños como básicamente asistencialista y, por qué no decirlo, estratificado en un arreglo al entorno poblacional de la institución a la que podían asistir o hubiera disponibilidad de cupos.

Al respecto, es preciso advertir que el currículo del preescolar, elaborado por el MEN en 1986, caracteriza el desarrollo de los niños desde el nacimiento hasta los 6 años. La educación preescolar:

busca el desarrollo equilibrado del niño, por lo tanto se orienta hacia sus intereses, características y necesidades. Considera que en el proceso educativo, la experiencia desempeña un papel fundamental puesto que es condición necesaria para todo conocimiento. Promueve una integración grupal que permita el ejercicio de la cooperación respetando la autonomía del niño. (Ministerio de Educación Nacional, 1986, p. 27)

Articulado con lo anterior, el documento sugiere trabajar los siguientes aspectos para propiciar el desarrollo armónico: el entusiasmo, la acción, el contacto directo con la realidad, la armonía, la cooperación, la expresión y creatividad, la superación, la funcionalidad, la autonomía

y la participación directa de los padres de familia. Por su parte, la línea técnica del ICBF para el año de 1986 subrayaba en la preponderancia de centrar el trabajo pedagógico con menores de seis años en la relación de los niños consigo mismos, con los demás, el contexto, el desarrollo corporal, emocional y social. Se percibe pues, cierta sincronía en los lineamientos de estas instituciones, aunque como puede advertirse, las prácticas en el aula solían reflejar otras decisiones, derivadas, entre otras cosas, de la experiencia, saber y apuestas de las maestras.

A propósito de esto, es prudente preguntarse por la manera en que dichos lineamientos ofrecían rutas concretas para el trabajo en las aulas. Por ejemplo, el currículo del MEN (1986), privilegiaba cuatro formas de trabajo para apoyar la planeación, ejecución y evaluación de las actividades: trabajo comunitario (orientado hacia las familias y la comunidad), juego libre (propuesto como la primera actividad de la jornada para desarrollar la autonomía, la independencia y propiciar la expresión y creatividad), unidad (cuyo propósito era favorecer el reconocimiento de sí mismo y de su realidad, tanto física como emocional) y, finalmente, actividades en grupo (que favorecen las interacciones de niños y niñas con sus pares).

En la unidad se esperaba abordar aspectos del desarrollo infantil, como el perceptivo motriz, el socioafectivo, el lenguaje, el aspecto creativo y el aspecto intelectual, y contenidos o áreas de formación relacionados con el preescolar: ciencias naturales, ciencias sociales, educación para la salud, educación física, educación estética, educación sexual, educación religiosa, lectoescritura y matemáticas.

Ahora bien, en relación con la organización de los ambientes, se planteó estructurarlos con base en el desarrollo creativo-expresivo, cognoscitivo y motor. A su vez, se sugirió el desarrollo de fichas de programación, en las cuales se hizo evidente la preocupación por la enseñanza de contenidos, especialmente de índole matemática, y la instrumentalización del juego:

resaltando un aspecto de la unidad diremos que: es básicamente juego dirigido hacia el logro de objetivos mediante actividades integradoras de la vida y el desarrollo del

niño. Es además el punto de transición entre el preescolar y el primer grado de primaria (Ministerio de Educación Nacional, 1986, p. 65)

Se observan entonces enunciados que, por un lado, ponderan la necesidad del juego libre de niños y niñas y, a su vez, su consideración como oportunidad para el trabajo de contenidos desde donde se potenciará la articulación entre el preescolar y la educación básica primaria, inclinando la balanza hacia la primaria, a pesar de que el documento *Currículo de preescolar documento 2: desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el preescolar* (1987) defiende el preescolar para los niños de 4 a 6 años y en relación con los menores de 4 años expresa:

en muchos jardines ha continuado en la práctica uno de los hechos más preocupantes, como es la escolarización del preescolar. En efecto se ha constatado que este nivel en lugar de influir en básica primaria, para rescatar la infancia del niño, se ha dejado influir por los vicios de la educación tradicional, que infortunadamente todavía está vigente en muchos planteles. (p. 7)

Puede advertirse el llamado que, en el mismo sentido, hizo en director del ICBF en el año de 1986. Se explica en el currículo del MEN que la maestra debe ajustar su quehacer educativo, de modo que pueda relacionarse desde una perspectiva cooperativa con niños, padres y comunidad. Para lograrlo es necesario involucrarse en acciones de la comunidad en donde está su jardín infantil, analizar la constitución, organización, necesidades y motivaciones de los grupos humanos, reflexionar sobre los aspectos fundamentales del desarrollo integral del niño en general y del niño colombiano en particular, profundizar sus conocimientos en áreas relacionadas con su labor educativa con el fin de lograr una visión amplia de su realidad.

Se puede observar un importante énfasis en el trabajo profesionalizante de la maestra, es decir, en el conocimiento experto de su trabajo educativo, las características del desarrollo de los

niños y niñas, la relación con el contexto, las familias y la evaluación, propio de un proceso pedagógico.

No obstante, aunque el documento defiende en los enunciados un sentido de la educación preescolar cercano al juego libre y subraye la importancia de la organización de ambientes para el juego (al insistir en que el tiempo para jugar debe ser el mismo que el de las otras formas de trabajo), así como del desarrollo de la expresión, la creatividad, la autonomía, la solidaridad, no pasa inadvertido el énfasis en la enseñanza de contenidos de las disciplinas para priorizar la preparación hacia la básica primaria.

De cara a lo expresado, se debe precisar cómo los sistemas educativos latinoamericanos, al organizar en primera instancia la educación básica y posteriormente la de los más pequeños, ha hecho pensar que el problema de la articulación radica en la preparación que desde el preescolar debe realizarse para el ingreso a los grados posteriores, lo que configura un escenario de potencial desconocimiento y demandas para las maestras de este nivel y atribuye a la educación inicial un lugar subsidiario de los otros grados.

La década esbozada podría considerarse, pues, como una de las más fecundas en términos de la visibilización del problema educativo de niños y niñas de primera infancia y las mujeres trabajadoras. Esto explicita preguntas referidas al qué y cómo de la educación inicial, así como las cualidades de los responsables de este escenario.

Concha et ál., citado por Del Castillo, ilustran claramente lo enunciado al indicar que

el país entró a la década de los 80 del siglo XX con grandes avances, sino en la atención con gran cobertura, sí en la creación de conciencia respecto a que el cuidador del niño pequeño debía estimular su desarrollo, proteger y promover su crecimiento y responsabilizarse de manera integral del desarrollo de todas sus potencialidades. (2009, p. 104)

Las características de quien acompañaría a los más pequeños en sus procesos educativos, la necesidad de buscar alternativas para su formación y cualificación, las tensiones frente al sentido educativo en este nivel marcaron esta década y, hoy por hoy, son todavía asuntos de primer orden.

Los niños y sus derechos y la obligatoriedad de la educación preescolar: un avance de la década de los noventa

La década del noventa se caracteriza por un interés en favor de la infancia, a partir de la Convención de los Derechos de los niños y la *Declaración mundial sobre educación para todos*. Colombia suscribe los acuerdos que emanan de allí y, en la formulación de sus políticas públicas, se ven reflejados estos compromisos, así como en la Constitución de 1991, donde se concibe a los niños como sujetos legítimos de derechos y la Ley 115 en la que se plantea la obligatoriedad del grado cero (0) de preescolar.

Los niños como sujetos legítimos de derechos

Los gobiernos de esta década, el primero de 1990 a 1994 conocido como la “Revolución pacífica”, propone un plan de acción en favor de la infancia (PAFI) y la implementación del grado obligatorio de preescolar. El segundo de 1994 a 1998, llamado el “Salto social”, plantea una política pública sobre la infancia llamada “El tiempo de los niños”.

El plan de acción en favor de la infancia se caracteriza, por una parte, por la formulación de programas básicos centrados en la salud, la nutrición, la creación del grado 0 y acciones de educación inicial y, por otra, por programas llamados complementarios de protección especial, atención a las familias, recreación, cultura y utilización del tiempo libre. Se pretendía con estos programas crear una nueva

ética de respeto por la infancia que generara las condiciones para un adecuado desarrollo y participación en la sociedad.

Es de resaltar que este plan, en el área de salud y nutrición, incluye un apartado que estipula que los Hogares de Bienestar Familiar deberán aumentar su cobertura y calidad de atención integral mediante acciones tendientes a mejorar el cuidado primario en salud y la capacitación a las madres comunitarias en temas como nutrición, recreación, estimulación temprana y elementos de aprestamiento escolar. Se observa así un marcado énfasis en la prestación de servicios de tipo asistencial con un mínimo componente de orden pedagógico, dicho sea de paso, visto desde la estimulación y el aprestamiento, lo que supone una concepción de la educación de carácter instrumental y, en menor medida, preparatorio. Pareciese que los esfuerzos hechos desde la dirección central del ICBF en 1986 para que los Hogares Infantiles generaran condiciones en las cuales los niños y niñas crearan e interpretaran símbolos en correspondencia con sus procesos de desarrollo fueron rápidamente desplazados por otras expectativas menos desafiantes.

Por otra parte, se pretendió que el año cero fuese un puente entre el hogar y la escuela primaria en el que los niños se prepararan para la escuela formal, tuviesen experiencias de socialización por medio de juego y adquirieran mayor independencia, con un componente cultural y recreativo. Aquí, se ve reflejada la idea del nivel preescolar como una etapa que no tiene una identidad propia, sino que está en función de la etapa siguiente, aspecto que se destacaba en la década anterior.

Otro programa que incluía este plan era el de recreación, cultura y utilización del tiempo libre, en el que se buscó que en ámbitos comunitarios como casas de la cultura y bibliotecas públicas hubiese un espacio para los niños menores de 7 años, lo que indudablemente contribuyó a visibilizar la infancia en otros espacios diferentes a la escuela.

Este programa también buscó apoyar el componente recreativo y cultural en los Hogares de Bienestar a través de las prácticas

de los estudiantes de pregrado en las licenciaturas de preescolar, trabajo social, entre otras. Aquí es muy importante destacar que las prácticas de formación se asumían como un ejercicio superficial, sin tener en cuenta la labor pedagógica de los estudiantes, lo que va en detrimento de la valoración profesional de los mismos.

Se podría pensar que, en este momento, el énfasis de la atención estaría puesto en los componentes asistencial, recreativo y cultural.

En el siguiente gobierno, de 1994 a 1998, continúa el interés por desarrollar acciones en pro de la infancia y se plantea una política pública en favor de esta población: “El tiempo de los niños” (Documento Compes 2787, Departamento de Planeación Nacional, 1995). En el apartado del diagnóstico se describía cómo los Hogares Comunitarios de Bienestar se convirtieron en una posibilidad para el desarrollo del liderazgo femenino y de organización y participación comunitaria. Sin embargo, se recalca la necesidad de seguir fortaleciendo sus acciones mediante programas específicos de atención integral, especialmente en salud y nutrición.

Se incluyó también como un aspecto fundamental la utilización de espacios comunales con medios audiovisuales y parques para la recreación de los niños y el establecimiento de convenios con entidades educativas y Coldeportes para apoyar la labor de las madres comunitarias en las actividades educativas y de recreación dirigidas, de tal manera que se contribuyese a un mejor desarrollo de los niños. Se observa cómo se siguió acentuando el aspecto recreativo en la atención, y aunque es importante, fue insuficiente.

También se hacía un especial énfasis en una movilización nacional en torno a la niñez, que comprometiera a la sociedad civil y creara una “conciencia social y comunitaria que beneficie a los niños, generando actitudes y comportamientos de respeto, igualdad y equidad de género, valoración y protección de los menores en la familia, la comunidad y las instituciones” (Departamento de Planeación Nacional, 1995, p. 12).

Para contribuir a esta movilización nacional, se desarrolla el programa FAMI (familia, mujer e infancia) del ICBF, el cual propone que:

Mediante los Hogares Comunitarios de Bienestar, se brindará atención a las Familias en Desarrollo con niños y niñas desde su gestación hasta los dos años, con el fin de mejorar la función socializadora de la familia, propiciar el desarrollo integral de sus miembros y fortalecer la responsabilidad de los padres en la formación y cuidado de sus hijos. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1996, p. 2)

La revisión de estos documentos deja ver que, aun en esta década, los Hogares Comunitarios se los concebía como aquellas instituciones donde se promovía la garantía de los derechos de los niños, especialmente en lo relacionado con la salud, el cuidado, la recreación, la protección, aunque el problema de lo educativo no era tan claro.

Cabe señalar que en estos documentos no se hace referencia de manera manifiesta al educador, sino que se nombran a las madres comunitarias y las familias como agentes educativos. Sin embargo, el proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, elaborado en 1990, explicita la figura del educador y su rol al ponerlo en el centro y como el responsable de los procesos educativos y pedagógicos con niños y niñas.

Para la década de los ochenta este proyecto marca un nuevo derrotero en la acción educativa que se debía realizar en los Hogares Comunitarios: “Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario como un proceso teórico-práctico en permanente construcción, que desde una concepción humanizante oriente el quehacer pedagógico con los niños, imprimiéndole una intencionalidad formativa para conseguir su desarrollo como ser humano integral” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1990, p. 16).

De esta manera el educador es concebido como un educador comunitario que actúa como mediador entre el niño y su medio

familiar y social. Un educador que desarrolla el acto educativo desde el reconocimiento del niño y sus capacidades: “Deben comprender al niño, con una capacidad de desarrollo real y de transformación potencial.” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1990, p. 31).

Este educador humanizante, que plantea el proyecto, es un educador que recurre a su experiencia educativa-pedagógica para implementar su labor, esa experiencia se constituye en *un saber* que es objeto de reflexión y análisis crítico, lo que permite transformar las prácticas. Se concibe así al educador como un sujeto que reflexiona y consolida su identidad a través de un ejercicio permanente de reconstrucción de su propia historia personal, quien recurre a sus afectos, tradiciones, conocimientos, vivencias, capacidades creativas, entre otros. Este educador partirá entonces de ese ejercicio de introspección, análisis y valoración para orientar su quehacer pedagógico de tal manera que le permita reconocer:

qué es lo que hay que construir en el niño, en el sistema de valores que hay que desarrollar y en cuál es la relación dinámica que se debe establecer, como portadores de un saber histórico-cultural que es preciso enriquecer comunitariamente con el niño, como un mundo de posibilidades en formación. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 1990, p. 33)

Para las maestras, se señala la necesidad de planear y orientar su trabajo según los siguientes momentos pedagógicos: bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a comer; conocimiento de los niños, propuestas articuladas con la vida cotidiana, prácticas familiares, juguetes y materiales del entorno, organización del tiempo y el espacio, así como la evaluación: formativa, permanente, reflexiva y global. Demanda, pues, de las responsables del trabajo pedagógico con niños y niñas una formación específica, a la vez que el reconocimiento social de su profesión.

Llama la atención la relevancia que este documento otorga al *cómo* del trabajo pedagógico, es decir, a las propuestas concretas para organizar las rutinas y el quehacer de las maestras en las

aulas en correspondencia con los propósitos enunciados, lo cual recalca la preponderancia de pensar en ello como posibilidad para cristalizar los enunciados que configuran el sentido de los procesos educativos con niños y niñas.

Vale la pena destacar, entonces, cómo el educador es concebido como un sujeto que tiene un saber, una historia, un sujeto que reflexiona y actúa y no simplemente un ejecutor pasivo de lineamientos y políticas, que afronta su quehacer con la convicción de garantizar los derechos de niños y niñas.

En esta línea se propone a las maestras diligenciar una serie de instrumentos como la “ficha integral de caracterización” y la “escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil”, las cuales buscaban aportar al desarrollo del quehacer pedagógico y contextualizar las prácticas desde el reconocimiento de las características individuales y de las poblaciones a nivel socioeconómico y cultural (Pineda et ál., 2015). No obstante, es importante señalar la sobredemanda que se insta para las maestras al tener que cumplir estos requerimientos y el hecho de basar sus prácticas en lo que le falta un niño o niña y no en su potencial.

A continuación, se presenta cómo se orientó en la década del noventa la educación de la primera infancia desde el Ministerio de Educación Nacional.

Educación preescolar formal: un grado obligatorio y una práctica particular

En esta década como se señalaba al principio, se promulga la Ley 115 de 1994, la cual define en su artículo 15 la educación preescolar como: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”.

Los objetivos específicos de la educación preescolar abarcan las diferentes dimensiones e incluyen elementos relacionados con el aprestamiento a la lecto-escritura, las matemáticas y la formación de hábitos. En el artículo 17 se establece el grado obligatorio para niños menores de 6 años de edad.

Este grado obligatorio, llamado grado 0, se enmarcó en una propuesta pedagógica orientada a la creación de ambientes de socialización y aprendizaje que favorecieran el desarrollo integral, facilitaran la transición de la vida familiar a la vida escolar, incrementaran el interés por el aprendizaje escolar y el conocimiento, promovieran el desarrollo de la autonomía, la apropiación de la cultura, de las relaciones sociales y de las relaciones hombre-naturaleza, con un alto nivel de participación de la familia y la comunidad. De igual manera, esta propuesta hace especial énfasis en la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático.

Se fundamentó en una pedagogía activa, la cual ubicaba al niño como gestor de su aprendizaje y al educador como orientador, animador y facilitador de la acción del niño, que reconoce y respeta los intereses de los niños y, a su vez, genera nuevos intereses. Es importante subrayar la idea que subyace en lo enunciado y es la especie de desplazamiento que va suscitándose al pasar de un educador como profesional a alguien que orienta, facilita y anima a su grupo. Es decir, en algunos discursos se asume al educador como un profesional con una formación que abarcaría diferentes campos de acción y desarrollo, lo que le otorga un papel relevante en la sociedad y la cultura y, en otros, como un animador socio cultural.

En este mismo año se promulgó la Resolución 2343 de 1994, la cual estableció el diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecieron los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Para el caso de la educación preescolar, se formularon indicadores para cada dimensión del desarrollo: corporal, comunicativa, cognitiva, ética y estética. Esta exigencia le implicó al educador un ejercicio de evaluación de alguna manera restringido y orientado solamente a unos componentes de las dimensiones.

No obstante, es relevante señalar cómo desde los diferentes *Documentos de lengua escrita y conocimiento matemático* (1996), *Propuesta curricular para el grado cero: marcos políticos, conceptual y pedagógico* (1996), el trabajo en educación preescolar se basa en el desarrollo de las dimensiones del niño, no en áreas de carácter disciplinar, lo que indica una cierta especificidad de este nivel y del educador, puesto que está más centrado en el desarrollo como ser integral, no en trabajar determinados contenidos de las disciplinas.

A la Resolución citada se suma el Decreto 2247 de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Se define que el servicio educativo del nivel de preescolar comprenderá tres grados y abarca los niños desde los tres años hasta los cinco: prejardín, jardín y transición, equivalente este último al grado 0.

El Decreto, en el capítulo de orientaciones curriculares, describe los principios que guían la labor educativa: integralidad, participación y lúdica, y en consonancia con estos principios, señala:

los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad. (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p. 3)

También propone unas directrices para la organización y desarrollo de las actividades y proyectos lúdico-pedagógicos, de algunas de estas directrices es posible colegir un rol del educador como generador de situaciones y creador de ambientes:

La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a

explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología.

La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones.

La creación de ambientes de comunicación que favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente. (p. 4)

Lo anterior supone una relación pedagógica en la que el maestro no es el protagonista, sino que crea las condiciones para que se despliegue todo el potencial del niño en sus diferentes dimensiones. Esta concepción, aunque ampliamente aceptada, merece analizarse por cuanto valdría la pena insistir en cómo el maestro de educación inicial enseña y el abandono al concepto tiene incidencia en su misma identidad como maestro; según Biesta (2016): “se reconoce que la enseñanza no consiste en la repetición de lo que ya está ahí sino en traer algo nuevo —o sería mejor decir, algo radicalmente nuevo al escenario” (p. 125). Así, cuando se insiste en que el maestro de educación inicial construye propuestas desafiantes, mundos posibles, se está hablando del acceso al universo simbólico y cultural, una vía enseñanza de algo distinto que lleva a niños y niñas a ir más allá de su hoy, lo que no tiene nada que ver con primarización y, por lo tanto, consolida una práctica particular que precisamente le otorga su identidad.

Sumado a lo anterior, se propone que, como en el caso del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario del ICBF, un maestro que reflexiona su práctica docente, que hace un seguimiento no solamente a los niños sino a su propio quehacer, teniendo en cuenta,

entre otros aspectos: “la pertinencia y calidad de la metodología, las actividades, los materiales, y de los ambientes lúdicos y pedagógicos generados” (p. 4).

Para terminar, es muy importante retomar los *Lineamientos pedagógicos para la educación preescolar*, que se publican en el año 1998 y que concretan el trabajo pedagógico con niños de 3 a 6 años.

En estos se define a la educación preescolar como una nueva educación en:

donde es posible hablar de una educación común de calidad, de un núcleo común válido para todos los niños y las niñas, pero abierto a la diversidad y auténticamente comprensivo. El hablar de una educación en una determinada edad y no para preparar para una etapa posterior es un gran avance. Educar a los niños y las niñas para la vida, para formar ciudadanos libres, democráticos y especialmente para ser niños es la idea central que da sentido a la educación preescolar. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 11)

Este carácter de la educación preescolar, que se manifiesta como una educación para la vida y no como subsidiaria de la educación básica, es un cambio muy importante que tiene un efecto en la manera como se valoran y conciben a los docentes de este nivel, que desarrolla su quehacer pedagógico fundamentado en un pleno conocimiento de las características de los niños de estas edades, empleando estrategias y recursos propios de este nivel.

Así el documento señala que:

Teniendo en cuenta que en esta edad la actividad es la que le posibilita al niño aprender, que el juego es la actividad rectora, que se pasa del egocentrismo a compartir con los demás, que la calidez y el goce son propios en cada niño, que cada niño tiene sus propios ritmos de aprendizaje,

se ha determinado que el proyecto lúdico-pedagógico es una de las formas más acertadas para integrar las áreas del conocimiento y responder a la forma globalizada e interdisciplinaria en que por sí mismos los niños descubren y conocen el mundo. (p. 28)

Esta década nos muestra una perspectiva de la actividad docente que comprende y tiene en cuenta el contexto familiar y comunitario del niño y sus características de desarrollo, para llevar a cabo una propuesta pedagógica que busca responder a la especificidad de la educación inicial, la cual, a pesar de los avances, era mayoritariamente definida por ser distinta a la educación básica.

En términos generales, no son menores las discusiones actuales referidas a la denominación del maestro, mayoritariamente de jardines infantiles, como agente educativo. Esta manera de nombrarlos hoy no es fortuita ni neutral, está cargada de una impronta de desprofesionalización que en Colombia acrecienta la brecha, no solo entre la educación de los más pequeños en escenarios oficiales y las instituciones de carácter privado, sino también, las características formativas de los responsables del proceso pedagógico con niños y niñas versus maestros de otras áreas y niveles.

Sobre las autoras

María Consuelo Martín Cardinal es licenciada en Educación Preescolar, especialista en Educación y Reeducción Psicomotriz, magíster en Desarrollo Educativo y Social, profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, y miembro del grupo de investigación *Educación infantil, pedagogía y contextos*; su línea de investigación es pensamiento y creencias del profesor en educación infantil.

Jenny Maritza Pulido González es licenciada en Educación Preescolar, magíster en Educación, doctoranda en Educación por la Universidad de Alcalá y profesora e investigadora de la Universidad

Pedagógica Nacional. Es miembro del grupo de investigación Educación infantil, pedagogía y contextos; su línea de investigación es pensamiento y creencias del profesor en educación infantil.

Referencias

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>

Decreto 088 de 1976 (22 de enero), por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. *Diario oficial* 34 495. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Decreto 2247 de 1997 (11 de septiembre), por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial* 43 131. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Del Castillo, S. (2009). *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* [Tesis doctoral, Cinde, Universidad de Manizales]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/527>

Departamento Nacional de Estadística [DANE]. *XV Censo Nacional de Población y IV de Vivienda 1985*. <http://biblioteca.dane.gov.co/biblioteca/categories/46/>

Departamento Nacional de Planeación. (1991). *Plan de acción en favor de la infancia*.

Departamento de Planeación Nacional. (1995). *Documento Conpes 2787, El Tiempo de los niños*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2787.pdf>

Fandiño, G. (2020). El derecho a la educación de los niños menores de 6 años. *Revista Educación y cultura*, (136), 30-37

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1986, 8 de septiembre). *Circular 44*. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/circular_icbf_0044_1986.htm.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1990). *Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (1996, 22 de agosto). Acuerdo 39, Por el cual se dictan lineamientos y procedimientos técnicos y administrativos para la organización y funcionamiento de los Hogares Comunitarios de Bienestar FAMI. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/acuerdo_icbf_0039_1996.htm

Ley 27 de 1974 (20 de diciembre), Por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de atención integral al Pre-escolar, para los hijos de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados. *Diario oficial* 34 244. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0027_1974.htm

Ley 7 de 1979 (24 de enero), Por la cual se dictan normas para la protección de la niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial* 35 191. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0007_1979.htm#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20dictan,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.ytext=EL%20CONGRESO%20DE%20COLOMBIA%2C,TITULO%20I

Ley 115 de 1994 (8 de febrero), Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario oficial* 41 214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1986). *Currículo de preescolar documento 1: Desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Currículo de preescolar documento 2: Desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el preescolar*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Propuesta curricular para el grado cero: Marco político, conceptual y pedagógico* (2ª ed). Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1997a). *El conocimiento matemático en el grado cero. Documento complementario a los marcos generales*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1997b). *La construcción de la lengua escrita en el grado cero. Documento complementario a los marcos generales*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar*.

Pineda-Báez, N., Garzón-Rodríguez, J. C., Bejarano-Novoa, D. C. y Buitrago-Rodríguez, N. E. (2015). Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 263-278. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13115050914>

Resolución 1822 de 1979 [Tribunal Administrativo de Boyacá] (28 de agosto), mediante la cual se delega la administración de los Hogares Infantiles en las Juntas Administradoras de Padres y Vecinos. <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/12187200/12542586/00520170000101.PDF/206f4f28-36d3-4a1e-972c-f6c4543fc53c>

Resolución 2343 de 1996 (5 de junio), Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. *Diario oficial* 42 949. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y

Salazar, M. (1985). Aspectos pedagógicos en algunos hogares infantiles del instituto colombiano de bienestar familiar en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (16). <https://doi.org/10.17227/01203916.5129>

Sánchez Laverde, T., Murcia, L. O., Trujillo, M. y Pérez, T. H. (2017). Las políticas públicas de orden nacional y distrital de primera infancia, una mirada desde el enfoque de capacidades. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 9(1). <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/3603>





Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561082310012>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

María Consuelo Martín Cardinal,
Jenny Maritza Pulido González

Hacia la formalización de la educación inicial en Colombia (1980-2000): un tránsito complejo y decisivo *
Towards the Formalization of Early Education in Colombia (1980-2000): A Complex and Decisive Transit
Rumo à formalização da educação infantil na Colômbia (1980-2000): transição complexa e decisiva

Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía

vol. 15, núm. 2, p. 289 - 315, 2022

Universidad Santo Tomás,

ISSN: 1657-107X

ISSN-E: 2500-5421

DOI: <https://doi.org/10.15332/25005421.6845>