

Los propósitos del Grado de Transición¹: un análisis documental desde las políticas educativas colombianas.

Sonia Milena Barrera Rodríguez

Andrea del Pilar Sáenz Pérez



Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Educación

Línea de investigación Infancias, cultura y educación

Tutora:

María Consuelo Gaitán Clavijo

Bogotá

2018.

¹ Para efectos de la presente investigación se hará referencia al *Grado de Transición* utilizando mayúsculas al inicio de cada palabra para resaltarlo y diferenciarlo de los demás grados y del concepto de transiciones infantiles.

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Agradecimientos

A Dios por otorgarme sabiduría y fuerza, a Juan David por su paciencia y amor, a mis padres por su gran ejemplo, a mis hermanos por inspirarme retos cada día, a las compañeras y profesores de la maestría por enseñarme a ser mejor maestra y mejor mujer, a María Consuelo por guiarnos en este camino lleno de desafíos y a Sonia por su constante compañía y sus grandes enseñanzas.

Andrea

Agradezco a Dios por su infinita bondad y amor al haber permitido lograr este objetivo, a mi padre Rafael Elías que, con sus enseñanzas inspiró en mí, la perseverancia y el amor por cada labor emprendida, a mi madre Flor Alba por su amor incondicional y su apoyo. A mi esposo e hijos Paula y Sebastián, quienes, con su paciencia, energía y tiempo cedido, acompañaron silenciosamente todo este proceso. A Andrea mi coequipera de tesis, por su templanza, conocimientos y paciencia en los momentos coyunturales de este recorrido. A todos los maestros que aportaron con sus conocimientos en cada etapa de nuestra investigación. Agradezco especialmente a nuestra tutora María Consuelo Gaitán, quien, gracias a sus conocimientos y orientación oportuna, fortaleció nuestro, ejercicio analítico.

Finalmente, a las compañeras y amigas quienes acompañaron todo el proceso durante estos años.

Sonia

Resumen.

El presente trabajo investigativo, busca identificar los propósitos del Grado de transición, como grado articulador entre la educación inicial y la educación básica, a partir de lo dispuesto por las políticas educativas nacionales, desde su implementación como grado obligatorio del nivel de preescolar y primer grado de la educación formal en el año 1991 hasta el 2017. Para esto, se llevó a cabo un detallado recorrido histórico a través de un análisis documental del diseño de las políticas educativas colombianas, relacionadas con el grado en cuestión. Se hizo una revisión conceptual desde las categorías: educación para la primera infancia, articulaciones educativas, infancia, transiciones infantiles e integralidad; lo cual permitió la construcción de 6 hitos históricos, que develaron, los vacíos, contradicciones y aportes que enlazan los propósitos del Grado de Transición. De esta forma se llegó a la conclusión, que el país aún no tiene un consenso claro frente a los propósitos del Grado de Transición, lo que origina una percepción polisémica de este.

Abstract

The present research work wants to identify the purposes of Kindergarten (grado Transición in the Colombian standards), as an articulating class between the initial education and the primary school, based on the provisions of the Colombian national educational policies, since its implementation as a compulsory level of pre-school, and as the first grade of the formal education from 1991 until 2017. To achieve this, a detailed historical journey was carried out through a documental analysis of the Colombian educational policies design related to the level object of this study. A conceptual review was made from different categories: early childhood education, educational articulations, child transitions and integrality; it allowed the construction of 6 historical milestones which unveiled the gaps, contradictions and contributions that link the purposes of Kindergarten as an education level. Thus, it was concluded that the country still does not have a clear consensus regarding the purposes of the Kindergarten, which finally originates a polysemic perception of it.

Contenido

<u>Introducción.....</u>	<u>9</u>
<u>Justificación.....</u>	<u>13</u>
<u>Planteamiento del problema.....</u>	<u>15</u>
<u>Objetivo general:.....</u>	<u>16</u>
<u>Objetivos específicos:.....</u>	<u>16</u>
<u>Diseño metodológico.....</u>	<u>17</u>
<u>Políticas públicas.....</u>	<u>20</u>
<u>Ruta metodológica.....</u>	<u>21</u>
<u>1. Etapa de recolección.....</u>	<u>21</u>
<u>2. Estructuración del corpus:.....</u>	<u>25</u>
<u>3. Análisis de datos:.....</u>	<u>26</u>
<u>4. Técnicas e Instrumentos de investigación.....</u>	<u>29</u>
<u>5. Validez y fiabilidad.....</u>	<u>30</u>
<u>6. Limitaciones.....</u>	<u>31</u>
<u>Antecedentes investigativos.....</u>	<u>33</u>
<u>Antecedentes que aportan al tema de transiciones infantiles.....</u>	<u>33</u>
<u>Antecedentes que aportan al concepto de articulación educativa.....</u>	<u>40</u>
<u>Antecedentes que vinculan explícitamente la transición y la articulación educativa</u>	<u>48</u>
<u>Antecedentes de políticas públicas en infancia.....</u>	<u>50</u>

Marco Conceptual.....	65
Infancia	65
Primera infancia.....	69
Educación para la primera infancia	70
Transiciones infantiles.....	74
Articulaciones educativas.....	80
Integralidad.....	82
Resultados.....	87
Hito 1. El surgimiento del Grado Transición como grado obligatorio (1991-1995)	89
Educación para la primera infancia.....	90
Infancia.....	93
Integralidad.	95
Transiciones infantiles y articulaciones educativas.....	96
Recapitulemos.	97
Hito 2. Línea técnica del preescolar: dimensiones del desarrollo (1996 - 1998).....	98
Educación para la primera infancia.....	99
Infancia.....	104
Integralidad.....	105
Transiciones infantiles y articulaciones educativas.....	109
Recapitulemos.	111
Hito 3. Años de latencia del Grado de Transición. (1999 - 2005).....	112
Educación para la primera infancia.....	113
Infancia e integralidad.....	117

Recapitulemos.....	119
Hito 4. Primera infancia: Entre dimensiones del desarrollo y las competencias	
básicas para el Grado de Transición (2006 - 2010).....	119
Educación para la primera infancia.....	120
Infancia.....	126
Integralidad.....	128
Transiciones infantiles y articulaciones educativas.....	131
Recapitulemos.....	133
Hito 5. Posicionamiento de la Estrategia de cero a siempre, ¿y el grado de transición? 2011 - 2015.....	
Educación para la primera infancia.....	136
Infancia.....	141
Integralidad.....	142
Transiciones infantiles y articulaciones educativas.....	144
Recapitulemos.....	147
Hito 6. El Grado de Transición: Entre la integralidad y la formalidad 2016 -2017.....	
Educación en la primera infancia.....	149
Infancia.....	152
Integralidad.....	154
Transiciones infantiles y articulaciones educativas.....	157
Recapitulemos.....	160
Discusión Final.....	
Preparar para la escuela.....	162

<u>Asumir las transiciones infantiles.....</u>	<u>165</u>
<u>Funcionar al margen de la educación inicial.....</u>	<u>167</u>
<u>El Grado de Transición dentro de la educación inicial en el marco de la atención</u> <u>integral.....</u>	<u>169</u>
<u>Conclusiones.....</u>	<u>173</u>
<u>Proyecciones.....</u>	<u>175</u>
<u>Bibliografía</u>	<u>178</u>
<u>Anexos</u>	<u>194</u>

Índice de Imágenes

<u>Imagen 1: Línea de tiempo, políticas educativas del Grado de Transición.....</u>	<u>23</u>
<u>Imagen 2: Matriz del corpus</u>	<u>26</u>
<u>Imagen 3: Mapa de Categorías</u>	<u>29</u>

Índice de tablas

<u>Tabla 1: Entrevistados, experiencia general e hitos impactados</u>	<u>24</u>
<u>Tabla 2: Definiciones operativas</u>	<u>27</u>
<u>Tabla 3: Técnicas e instrumentos de investigación</u>	<u>29</u>

Introducción.

El Grado de Transición en el sistema educativo colombiano se concibe como parte del nivel de preescolar, además es el único grado obligatorio de este nivel y da inicio a la educación formal; está dirigido a los niños y niñas de 5 a 6 años acompañando el tránsito entre la educación preescolar y la básica primaria. Inicialmente fue denominado grado cero y se presentó como un proyecto para evitar la repitencia y deserción en los posteriores grados de primaria.

Con la vinculación del Grado de Transición a la educación formal, en la última década del siglo pasado se ha pretendido asumir este espacio educativo como una posibilidad de disminuir diversas problemáticas académicas y sociales dentro de las instituciones educativas, puesto que los estudiantes recibirían una formación clave y pertinente con miras al buen desempeño en la básica primaria. De esta manera fue recibida como un hecho ético y político de gran importancia en el país.

Sin embargo, con el posicionamiento de la educación inicial y los grandes avances que se han presentado en el país en torno a las políticas públicas dirigidas a la educación para la primera infancia, no se ha visibilizado el Grado de Transición como la instancia donde se articula precisamente la educación inicial, la educación preescolar y la educación básica primaria; incluso, se ha ensamblado desde distintas políticas educativas que se contradicen y en la actualidad se mantienen vigentes.

Estas políticas educativas, han generado múltiples interpretaciones y a la vez propósitos distintos para el mismo grado, los cuales se reflejan en las prácticas educativas, asignando, de esta manera, tareas que le corresponden a otros niveles educativos, como lo son: la básica y la

educación inicial. Promoviendo discusiones entre docentes, padres de familia, docentes y administrativos; lo que ha generado una cadena de discusiones, donde las respuestas acuden al propósito que se defiende, sin que haya para esto un consenso de acción, dado que el sentido polisémico del Grado de Transición legitima prácticas que se contradicen en la dinámica institucional.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación buscó develar, a través de un análisis documental de las políticas educativas, cuáles son los propósitos que éstas le han asignado al Grado de Transición, desde el año que se consagra como grado obligatorio, hasta el 2017. Así pues, se realizó un minucioso recorrido cronológico que permitió organizar la información en *Hitos históricos del Grado de Transición*, que posteriormente facilitó la interpretación de los avances, vacíos, silencios y contradicciones, que se han generado alrededor del tema. De esta forma se logró identificar cuatro propósitos vigentes para el grado en cuestión.

Así, el documento se estructuró a través de los siguientes conceptos: políticas públicas para la primera infancia, infancia, educación para la primera infancia, integralidad, transiciones infantiles y articulaciones educativas; que para efectos de la presente disertación, permitieron una mirada holística del tema y a su vez se configuran como categorías de análisis.

El presente documento se estructura en seis capítulos que dan cuenta de la labor investigativa, de esta forma, en el primer capítulo, se presenta el diseño metodológico de la investigación, estructurado en un paradigma cualitativo, basado en un enfoque histórico hermenéutico y un método investigativo de análisis documental, que permitió indagar e interpretar las diferentes políticas educativas desde una mirada histórica, contextual y crítica; dando cuenta de los objetivos planteados. Además, en este capítulo se expone la ruta metodológica, que describe el

paso a paso de cada una de las etapas de la investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de los datos. Es importante destacar que en este capítulo se enuncian los alcances y limitaciones del proyecto.

En el segundo capítulo se desarrollaron los antecedentes investigativos que permitieron identificar los avances, perspectivas y áreas de vacancia frente a las transiciones infantiles y articulaciones educativas en la primera infancia, lo que permitió plantear una discusión que aportará al tema de investigación. De este modo, se establecieron conceptos teóricos que resultaron indispensables para el proyecto, revelando la importancia del diseño de las políticas educativas orientadas al Grado de Transición y su incidencia en la implementación en las instituciones y en el aula.

Posteriormente, en el tercer capítulo se expone el marco teórico de la investigación, en este apartado se configuraron los fundamentos conceptuales que respaldan la discusión, se configuró alrededor de las categorías: educación para la primera infancia, integralidad, transiciones infantiles y articulaciones educativas.

Seguido, se encuentra el cuarto capítulo que presenta los resultados de la investigación, organizados alrededor de seis *Hitos Históricos del Grado de Transición*, los que a su vez se convirtieron en hipótesis de trabajo, que tras la revisión y análisis de documentos permitió develar los propósitos de este grado durante los 26 años consultados, a la luz de las categorías de análisis planteadas.

Luego, en el quinto capítulo se desarrolla la discusión, a partir de los objetivos propuestos y de los resultados encontrados por medios del análisis y de los referentes conceptuales, consolidando

cuatro propósitos para el Grado de Transición: Preparar para la escuela, funcionar al margen de la educación inicial, ofrecer atención integral y, por último, asumir las transiciones infantiles.

Finalmente, se presentan las conclusiones que permitieron exponer las tendencias que se encontraron con respecto a nuestro tema de investigación y las proyecciones que se consideran necesarias para seguir profundizando en lo concerniente al Grado de Transición, desde posibles discusiones institucionales, disertaciones académicas e imaginarios de la comunidad educativa.

Justificación.

Esta investigación buscó comprender el propósito del Grado de Transición desde de las directrices propuestas por las políticas educativas en los últimos 26 años en Colombia. Este interés surgió, en primer lugar, por la dificultad que se ha evidenciado desde nuestra experiencia laboral como maestras frente a la articulación de los procesos educativos entre la educación inicial y la educación básica, en cierta medida explicada por la falta de claridad del propósito del Grado de Transición.

A pesar de que el Decreto 2247 de 1997, menciona el tránsito y la articulación, como una obligación de las Instituciones Educativas para asegurar la promoción y permanencia; no hay directrices claras y concretas. Por el contrario, se deja a la interpretación de cada entidad la dirección que debe tomar el Grado de Transición, así mismo el tránsito y la articulación no están presentes dentro de los aspectos curriculares, por lo cual, no hay un seguimiento adecuado, incluso, se olvida que es un grado que articula dos niveles y por esto debe tener un acompañamiento adecuado por parte de los actores involucrados desde los diferentes niveles educativos.

En segundo lugar, desde que se estableció el grado obligatorio de preescolar (denominado inicialmente grado cero que luego adquiere el nombre de Grado de Transición), hasta la actualidad, han surgido variadas políticas educativas, las cuales han dado orientaciones con enfoques distintos, provocando no sólo confusión, sino rupturas entre los niveles educativos. Planteando, por ejemplo, para la educación inicial un trabajo dirigido desde las actividades

rectoras², para la educación preescolar desde las dimensiones del desarrollo del ser humano³ y para la educación básica desde las áreas del conocimiento⁴; lo que genera, que en muchas Instituciones Educativas el grado preescolar termine asimilando las dinámicas y fines de la educación básica, no tenga una identidad propia y se convierta en un grado preparatorio para la primaria.

Por consiguiente, las Instituciones Educativas no tienen claro si deben trabajar en el Grado de Transición por competencias, por áreas, por logros o por desempeños y a pesar de que en la legislación educativa se establece que la evaluación en este grado debe ser constante y cualitativa, se exige aplicar las pruebas o exámenes al final de cada periodo académico, para justificar los resultados de dichas evaluaciones. En este sentido, no es suficientemente clara la información de cómo se debe implementar este grado teniendo en cuenta las particularidades que lo estructuran.

En tercer lugar, con la implementación de la Estrategia De Cero a Siempre⁵, se han generado interpretaciones variadas para el Grado de Transición, puesto que, desde el estudio de los documentos generados bajo este marco, se han encontrado contradicciones entre el grupo etario que es contemplado para el Grado de Transición y el que hace parte de la educación inicial. En este sentido, la Estrategia, busca atender las necesidades de bienestar de la primera infancia, es decir hasta los 6 años, sin embargo, esta edad varía, abarcando solamente desde los cero hasta los cinco años en algunos documentos o momentos de la implementación de la Estrategia.

² Las actividades rectoras propuestas por la Estrategia de cero a siempre son: arte, juego, exploración del medio y literatura.

³ Las dimensiones del desarrollo: cognitiva, comunicativa, personal social, corporal y artística.

⁴ Áreas básicas de conocimiento: Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, Educación artística, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, Matemáticas, Tecnología e informática.

⁵ La estrategia de cero a siempre en el año 2016 fue ratificada como la política de Estado Ley 1804 del 2016

Igualmente, la Estrategia plantea una ambigüedad de criterio, al marcar la diferencia entre educación inicial y la educación preescolar, como se refleja en los documentos base como el *Documento 20: El sentido de la educación inicial, Marco operativo de preescolar integral, Todos listos*, entre otros; desdibujando aún más el propósito del Grado de Transición diferido con respecto a la educación inicial, que se evidencia ante los avances de la Atención integral a la Primera Infancia.

Planteamiento del problema.

En este marco, desde nuestra experiencia como docentes del Grado de Transición, hemos evidenciado las contradicciones, silencios y tensiones que existen entre lo que plantean las políticas y su normatividad, lo que exige la institución educativa y sus directivos, lo que espera la familia, las expectativas de los niños y niñas y lo que realmente sucede en las aulas de clase. Ha sido notoria la desarticulación que existe entre las prácticas de los docentes de primaria y las prácticas en los grados de educación inicial y preescolar, circunstancia que perjudica a los niños y las niñas cuando ingresan a la educación básica y estos se enfrentan a situaciones, exigencias y dinámicas escolares diferentes. De igual forma, esta desarticulación asigna a los docentes del Grado de Transición, la responsabilidad de mediar entre los dos niveles y sus particularidades institucionales (a nivel local, distrital y nacional), además de asumir la responsabilidad de los resultados académicos en los grados posteriores. Sumado a lo anterior, la falta de coherencia en los diferentes lineamientos que se supone facilitarían el proceso de transición escolar, afianzan más esta situación.

A nivel nacional, hasta el momento, existen diversos documentos que estructuran el Grado de Transición, en algunos casos contradictorios entre sí, sin ser específicos en el propósito del

grado. Documentos, que obedecen a intereses y/o enfoques particulares de quienes están en ese momento liderando las Instituciones, lo que promueve la desarticulación entre los proyectos puestos en marcha por cada gobierno y limita los procesos y la coherencia entre las políticas educativas entrantes y salientes. De esta forma se invisibiliza la importancia de la educación de los niños y las niñas en el Grado de Transición.

Lo anterior, suscita en nosotras como docentes, inquietud y nos lleva a cuestionar el rol del diseño de las políticas educativas y cómo éstas establecen tensiones y diversas interpretaciones entre los actores que intervienen, es así como surge nuestra pregunta de investigación: *¿Qué propósitos tiene el Grado Transición como grado articulador entre la educación inicial y en la educación básica primaria, a partir del análisis documental del diseño de las políticas educativas, desde 1991 hasta el 2017?*

Objetivo general:

Develar los propósitos del Grado Transición, como grado articulador entre la educación inicial y la educación básica, realizando un análisis documental del diseño de las políticas educativas colombianas, desde 1991 hasta el 2017

Objetivos específicos:

1. Construir los hitos históricos que enmarcan el Grado de Transición a nivel nacional desde 1991 hasta de 2017
2. Establecer qué concepciones de infancia, educación e integralidad se contemplan desde las políticas educativas colombianas para el Grado de Transición

3. Conocer cómo se conciben las transiciones infantiles entre la educación inicial y la educación básica y qué estrategias articuladoras se han planteado desde el diseño de las políticas educativas colombianas con relación al Grado de Transición.
4. Identificar las tensiones (aportes y contradicciones) en el diseño de las políticas educativas colombianas del Grado Transición, como articulador entre la educación inicial y la básica primaria.

Diseño metodológico.

Nuestro trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo de enfoque histórico-hermenéutico, que surge en la Escuela de Frankfurt, entendiéndose como el interés de comprender un fenómeno social y de esta forma orientar las prácticas relacionadas con éste, teniendo en cuenta el contexto en el cual se enmarca. En palabras de Vasco (1990), el enfoque histórico-hermenéutico se entiende desde dos aspectos importantes; el primero, el aspecto histórico, eje de la interpretación de los fenómenos sociales, no entendido solamente como los acontecimientos pasados, sino como el presente y la relevancia de nuestros actos para el futuro.

En este sentido, al develar las tensiones que existen en el diseño de las políticas públicas, la historia se vuelve fundamental, aparecen categorías importantes que varían dependiendo del momento histórico que se vive. Es así como las transiciones infantiles, la articulación educativa, la infancia y la integralidad generan un contexto específico para cada marco legal e influyen en los discursos, no sólo en el momento en que se generaron, sino en las prácticas y expectativas actuales.

El segundo aspecto es el Hermenéutico, “se trata de dar una interpretación global a un hecho, de comprenderlo, de darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en esa

praxis” (Vasco, 1990, p.11). Es así como esta investigación, la interpretación se construyó desde diferentes posiciones, no solo en la mirada y comprensión que nosotras como investigadoras generemos del tema, sino como docentes del Grado de Transición, así mismo desde la mirada de expertos que han estado presentes en el diseño de las políticas públicas.

Desde este punto de vista, Vasco (1990) habla del *todo - con - sentido*, como la clave de la hermenéutica, es decir, reconstruir un hecho desde todas las interpretaciones que existen sobre este. Al hacer un análisis documental del diseño de las políticas públicas educativas y las concepciones manejadas sobre la triada: las transiciones infantiles, el objetivo del Grado de Transición y la articulación entre la educación inicial y la educación básica, emergieron tensiones existentes y se apreció un panorama más amplio de los propósitos del Grado de Transición.

En cuanto a nuestro método de investigación, se configuró de acuerdo a los intereses y al desarrollo del tema. Inicialmente, la intención fue la de abordar las tensiones educativas del Grado de Transición en tres ámbitos distintos: el primero desde un análisis del marco legislativo educativo orientado al Grado de Transición; el segundo, pretendía conocer cómo se implementan las políticas educativas en torno al grado mención en las dos instituciones educativas que laboramos, desde su autonomía curricular y por último se precisaba una indagación sobre las interpretaciones e imaginarios de los miembros de la comunidad educativa (administrativos, docentes, padres de familia, maestros de educación primaria y preescolar y los estudiantes). Con el resultado de estas indagaciones, se planeaba hacer una triangulación para así determinar tensiones entre los discursos, la implementación y las políticas educativas.

Sin embargo, al llevar a cabo la búsqueda de antecedentes, se pudo observar que el análisis de las políticas educativas que rigen el Grado de Transición era una tarea más amplia que un simple

marco de referencia, ya que no existía en el país un estudio con estas características, análisis que resulta fundamental para contextualizar y comprender la implementación de las políticas educativas en este grado.

Así, esta tarea exige un minucioso ejercicio de investigación e interpretación, enfocado en realizar, un rastreo exhaustivo y un análisis documental del diseño de las políticas públicas educativas, en relación con el propósito del Grado de Transición y su papel articulador entre la educación inicial y básica primaria, siendo este, el centro de nuestra investigación.

Concretamente nuestro análisis, se centró en la fase de diseño⁶ de las políticas educativas vigentes, dirigidas al Grado de Transición, ya que nos interesó ver cómo desde estas se interpreta y concibe la infancia, educación e integralidad en el Grado de Transición, cómo asumen las transiciones infantiles desde este grado a la Básica primaria y cómo promueven las articulaciones educativas dentro de éste mismo tránsito. Todo lo anterior, enmarcado en decisiones influenciadas por el contexto socioeconómico del país y por las prácticas de poder que en él se ejercen.

De igual forma la investigación propuesta, invita a los que participan de ella, a convertirse en seres críticos, capaces de profundizar más allá de lo establecido, pero con la ética y el respeto por los demás y por los interrogantes que puedan surgir de dichas disertaciones. En este sentido, se plantea la presente investigación, al realizar un análisis del diseño de las políticas educativas en torno al propósito del Grado de Transición, desde el nivel programático de las políticas, las que comprenden: leyes, decretos, actos legislativos, lineamientos, proyectos y programas, partiendo

⁶ Según Castillo 2009, en su investigación doctoral: “Génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar”; hace referencia que el diseño de las Políticas Públicas está conformado por la génesis y la formulación; desde, esta perspectiva se contempló nuestro análisis documental del diseño las políticas educativas en torno al Grado de Transición.

de lo establecido en la Constitución Política de Colombia de 1991 hasta el 2017. Así pues, en palabras de Jiménez (2004);

un carácter hermenéutico hace del texto un elemento válido de estudio en relación con un problema definido y delimitado, de otro lado resaltamos que la tarea del investigador no se puede quedar en el simple estado del arte, que como producto de lo dado se puede presentar como un resultado investigativo. Parece oportuno sugerir que la investigación de la investigación, como producto del presente, debe servir de acumulado para iniciar nuevas reflexiones. (p. 35)

Políticas públicas.

Según Roth (citado por Roth, 2017) las políticas públicas se definen como:

un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables, de medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (p.38)

Para poder entender los componentes ideológicos y políticos que intervienen en el diseño de las políticas públicas, es necesario tener presente el momento histórico - social en el que se elaboran y los sujetos que intervienen en el proceso. Las políticas públicas son influenciadas por un contexto, por quienes las diseñan, a quiénes van dirigidas y por lo que se pretende con éstas; estableciendo relaciones de poder y de saber que posteriormente se formalizan en acciones. De este modo, las relaciones de poder no solo se sustentan dentro de un dominio de jerarquías, sino entre la subjetividad que se establece entre sujetos, mediada por momentos históricos

atravesados por acciones y estas por sentimientos, pensamientos y deseos. (González y Martell, 2003)

Desde los órganos institucionales del Estado, se ha hecho evidente la operación de poderes, en el sentido de interpretar y asumir soluciones descontextualizadas a problemáticas reales, lo cual se enfatiza aún más en el diseño de las políticas para la infancia; se evidencia una interpretación desde el *saber de expertos* quienes cristalizan las prácticas prescriptivas del poder, formulando políticas dominantes. Además, al institucionalizarse se asumen como discursos legítimos que posibilitan la creación de necesidades, pero también de subjetividades, surgiendo así una *dimensión discursiva de las políticas sociales* (Llobet 2013).

Dado que la intención de las políticas públicas es impactar positivamente en la sociedad con acciones tendientes a solucionar los problemas que acontecen en ella, es necesario conocer cómo fueron definidos sus contextos, diseñadas sus acciones y vinculadas a la dinámica social; puesto que estas construcciones deben emerger de la visibilización de necesidades sociales, que en su momento son consideradas importantes y requieren soluciones claras por parte de las instituciones estatales.

Ruta metodológica

1. Etapa de recolección.

La recolección de datos inició con la búsqueda de los documentos de política educativa referidos al Grado de Transición. En un primer momento se estructuró una línea de tiempo, en la

que se organizaron los 33 documentos consultados, desde el surgimiento de Constitución Política de Colombia de 1991, hasta finales de 2017⁷

Esta línea del tiempo nos permitió identificar los acontecimientos significativos y establecer momentos claves que denominamos *Los hitos históricos del Grado de Transición*, los cuales se configuraron como nuestras primeras estructuras de organización, comprendiendo así hipótesis iniciales de trabajo que se fueron profundizando y reestructurando a medida que se amplió el rastreo de documentos y análisis de los mismos. Se caracterizaron por momentos históricos, que eventualmente han producido cambios legislativos y nuevas políticas, estableciendo modificaciones en la concepción de infancia, en la forma de entender la educación dirigida a esta y por un contexto socioeconómico determinado en cada uno de ellos; estos hitos son:

1. El surgimiento del Grado de Transición como grado obligatorio 1991 - 1995
2. Línea técnica del preescolar: Dimensiones del desarrollo. 1996 - 1998
3. Años de latencia. 1999 - 2005
4. Primera infancia: Entre dimensiones del desarrollo y competencias básicas 2006 - 2010
5. Posicionamiento de la Estrategia de la estrategia de Cero a Siempre, ¿Y el Grado de Transición? 2011 - 2015
6. El Grado de Transición: Entre la integralidad y la formalidad. 2016 - 2017

De esta forma, a través de los hitos, planteamos una organización de las políticas educativas vigentes dirigidas al Grado de Transición, dentro una estructura cronológica, teniendo en cuenta las leyes, los decretos que la reglamentan, los planes de gobierno y planes sectoriales, que luego determinan los proyectos y programas implementados. (Ver imagen N°1)

⁷ Para esta etapa nos apoyamos de la página web TimeLine.js Embed (<https://timeline.knightlab.com/>)

LÍNEA DE TIEMPO POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL GRADO DE TRANSICIÓN



Imagen N°1: Línea del tiempo, políticas educativas del Grado de Transición (elaboración propia)

Unido a esto, se realizaron entrevistas exploratorias a Diana Ureña, funcionaria del Ministerio de Educación, a María Antonieta Cano, representante de la Asociación Distrital de Educadores ADE, a John Ávila Director del Centro de Estudios e Investigación Docentes CEID y una entrevista semiestructurada a la experta en el tema del Grado de Transición en Colombia, Ligia Victoria Nieto. Estas entrevistas aportaron diferentes perspectivas y referentes sobre las políticas educativas en torno al tema de disertación, en cada uno de los hitos. (Ver tabla N°1)

Tabla N°1 Entrevistados, experiencia general e hitos impactados (elaboración propia)

<i>Entrevistado</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Hito al que aporta</i>
Diana Ibeth Ureña Mariño	Ministerio de Educación Nacional: subdirección de cobertura de primera infancia coordinación y asistencia técnica de proyectos de atención integral para la primera infancia en educación inicial	HITO 5. Posicionamiento de la estrategia de Cero a Siempre y educación inicial. ¿y el Grado de Transición?
Ligia Victoria Nieto	Profesional especializada en el Ministerio de educación nacional coordinando e implementó el programa del grado cero a nivel nacional participó en la elaboración del decreto 2247 participó en la descripción de competencias básicas para el grado de transición participó en el diseño de las políticas públicas para la primera infancia	HITO 1. El surgimiento del Grado de Transición como grado obligatorio HITO 2. Línea técnica del preescolar: Dimensiones del desarrollo. 1996 - 1998 HITO 3. Años de latencia HITO 4. Primera infancia: Entre dimensiones del desarrollo y competencias básicas
María Antonieta Cano	Profesora en la corporación universitaria INPAHU. Miembro Junta Directiva ADE dirige y conduce el programa radial Tribuna Magisterial.	HITO 3. Años de latencia
John Ávila	Director General del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID FECODE)	HITOS: 5. Posicionamiento de la estrategia de Cero a Siempre y educación inicial, ¿y el Grado de Transición? HITO 6. El Grado de Transición entre la integralidad y la formalidad

2. Estructuración del corpus:

Se estructuró una matriz de inventario de documentos, que nos permitió consolidar el corpus de la investigación. Se constituyó por 33 documentos nacionales, organizados alrededor de los hitos antes presentados, identificándose, el año en que se publicaron, el apartado de la política relacionado con el Grado de Transición e información relativa a la bibliografía de cada documento. Esta organización se complementó, con información recolectada en las entrevistas exploratorias y semiestructuradas, logrando así consolidar un marco contextual que le otorgó validez a los hitos propuestos, emergiendo cambios, tensiones y aportes de las políticas educativas que intervienen el Grado de Transición, fundamentales en nuestro análisis.

La construcción de la matriz anteriormente descrita se realizó paralelamente con la línea del tiempo, entre ires y venires, dentro de una relación recíproca, en la cual la una alimentaba a la otra. Mediante esta matriz se realizó una primera lectura de los documentos, estableciendo las ideas generales, reconociendo los aportes determinantes al tema, clasificándolos en documentos de orden conceptual, de contexto y de análisis. (ver imagen N°2)

HITO	NOMBRE: LEY, DECRETO, RESOLUCIÓN, PROGRAMA, PROYECTO, PLAN DE DESARROLLO, LINEAMIENTOS, PILOTOS.	Fecha de expedición	URL	Referencia según APA	Resumen del documento
HITO 1: El surgimiento del Grado de Transición como grado obligatorio 1991 - 1995	CONSTITUCIÓN NACIONAL DE COLOMBIA 1991	Julio 04 de 1991	www.corteconstitucional.gov.co/7bTv	Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución política de Colombia 1991, Artículos 67. Bogotá, Colombia.	Artículo 67, estableció que la educación sería obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá, como mínimo, un año de preescolar
HITO 2: Línea técnica del preescolar: dimensiones del desarrollo 1996 - 1998	Plan de desarrollo: el salto social de (1994 - 1998)	1994-1998	https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Econ%C3%B3micos/2849.pdf	Departamento de planeación. Plan de desarrollo: el salto educativo de (1994 - 1998)	Se refiere a la necesidad de crear cupos para preescolar, de dotaciones y capacitación docente, promoción de educación activa, el fortalecimiento del icbf y el sector comunitario, garantizar la infraestructura para un grado de
HITO 3: - Años de Latencia 1999 - 2005	Plan de desarrollo para la construcción de la paz 1998 a 2002	1998-2002	https://andrespastana.org/portfolios-items/plan-nacional-de-desarrollo-tomo-i-ii/	Presidencia de la República (1998) Plan de desarrollo. Para la construcción de la paz.	Habla de descentralización de la educación, equidad, construcción para la paz, solo habla de la cobertura en educación preescolar.
HITO 4: Primera infancia: Entre dimensiones del desarrollo y competencias básicas para Transición 2006-2010	PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006 - 2010 ESTADO COMUNITARIO: DESARROLLO PARA TODOS	2006-2010	https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND_Tomo_1.pdf	Departamento Nacional de Planeación (2007) Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 Estado Comunitario: desarrollo para todos T. 1	Se hace evidente la vinculación de la primera infancia dentro del Plan Nacional, demostrando un vínculo más estrecho
Hito 5: posicionamiento de la Estrategia de cero a siempre, ¿y el grado de transición? 2011 - 2015	Plan Sectorial de Educación 2010-2014, "Educación de calidad - El camino para la prosperidad"	2010	www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-293647.html	Ministerio de Educación (2010-2014) Plan sectorial 2010- 2014	El primer capítulo está consagrado a Educación inicial de calidad para la primera infancia en el marco de una atención integral y la creación de lineamientos para la atención a la EI. Dentro de
HITO 6: El Grado de Transición: Entre la integralidad y la formalidad 2016 -2017	Derechos básicos de aprendizaje grado transición. 2016	2016	http://www.santillana.com.co/ww/pdf/dba_mat.pdf	Ministerio de educación. (2016). Derechos básicos de aprendizaje grado transición.	Este documento nos presenta los DBA entendidos como son un conjunto de aprendizajes que sirven de base para la educación en transición y funcionan como una orientación para la maestra. Presenta 3 propósitos generales

Imagen N° 2: Matriz del corpus (elaboración propia)

3. Análisis de datos:

Luego de consolidar el corpus de la investigación, se dio inicio a los primeros análisis, inicialmente se establecieron las categorías analíticas, las cuales se relacionaron con las categorías teóricas, estas categorías son: infancia y educación para la primera infancia, dentro de esta última encontramos subcategorías que cobran importancia en los procesos propios de la educación para la primera infancia y concretamente para el Grado de Transición, estas subcategorías son: transiciones infantiles, articulación escolar e integralidad, cabe mencionar que esta última surgió como categoría emergente luego de las primeras lecturas de los documentos. Estas categorías surgen, en primera medida desde nuestra experiencia como maestras de preescolar, al evidenciar en la promoción de los estudiantes a la básica primaria, una desarticulación y falta de acompañamiento a las transiciones infantiles, a pesar de su importancia. Segundo, porque se presentan como conceptos claves desde los antecedentes

consultados para la presente investigación y desde el primer acercamiento a los documentos analizados. Tercero, porque son nociones que se vinculan a los cambios conceptuales propuestos por las políticas educativas ya sea para primera infancia o para el Grado de Transición y por último porque son términos que tienden a ser polisémicos, imponiéndose en la práctica pedagógica la discrecionalidad de cada quién.

A cada una de las categorías de análisis se les realizó una definición operativa, con la intención de consolidar un referente común, de acercamiento a los documentos para hacer el análisis de forma acertada, sin generar interpretaciones diferentes, ni alejarnos de los objetivos de la investigación. (Ver tabla N°2)

Tabla N° 2: Definiciones operativas. (elaboración propia)

Categorías de Análisis	Definiciones operativas
Educación para la primera infancia: Inicial / Preescolar.	Se refiere a las definiciones que se encuentran en los documentos sobre educación, en los primeros años de vida y el contraste que se genera con los posteriores niveles educativos. Responde a las preguntas: ¿Qué periodos de tiempo o grupos etarios comprende la educación inicial y preescolar? ¿A qué contexto escolar (educación inicial, preescolar, básica, formal, informal y otros) se enfoca esta política? ¿Qué definición tiene de educación esta política? ·

Integralidad

Corresponde a las definiciones de integralidad, comprendida en los diferentes ámbitos, elementos y actores que abordan las necesidades de la infancia, considerados en la política. Se entiende desde:

¿Como se concibe la integralidad? Desde el aspecto educativo (concebida desde el aprendizaje y el desarrollo) o desde la garantía de los derechos. (salud, educación, bienestar) ¿Por qué?

¿Qué actores promueven esa integralidad? ¿qué papel desempeñan?

Infancia.

Comprende el conjunto de concepciones, sentidos, definiciones, sobre infancia que se establecen en las políticas públicas, Responde a las preguntas:

¿Cómo se concibe la infancia en la política?

¿Qué rango de edad establece, y a cuáles omite?

¿Qué términos se usan para referirse a los niños y niñas?

Transiciones infantiles

Se entiende como la progresión integral de los sujetos entre dos momentos que involucra aspectos individuales, sociales y contextuales, generando un cambio tendiente a oportunidades de desarrollo.

Respondiendo a las preguntas:

¿De qué forma se definen las transiciones infantiles?

¿Cómo se abordan y que implican las transiciones infantiles en la política?

¿A quiénes involucra estas transiciones?

**Articulaciones
Educativas**

La articulación se entiende como las prácticas encaminadas a abordar las transiciones, generando acciones directas que busquen conseguir un proceso continuo y ascendente, entre los niveles escolares.

Responde a la pregunta:

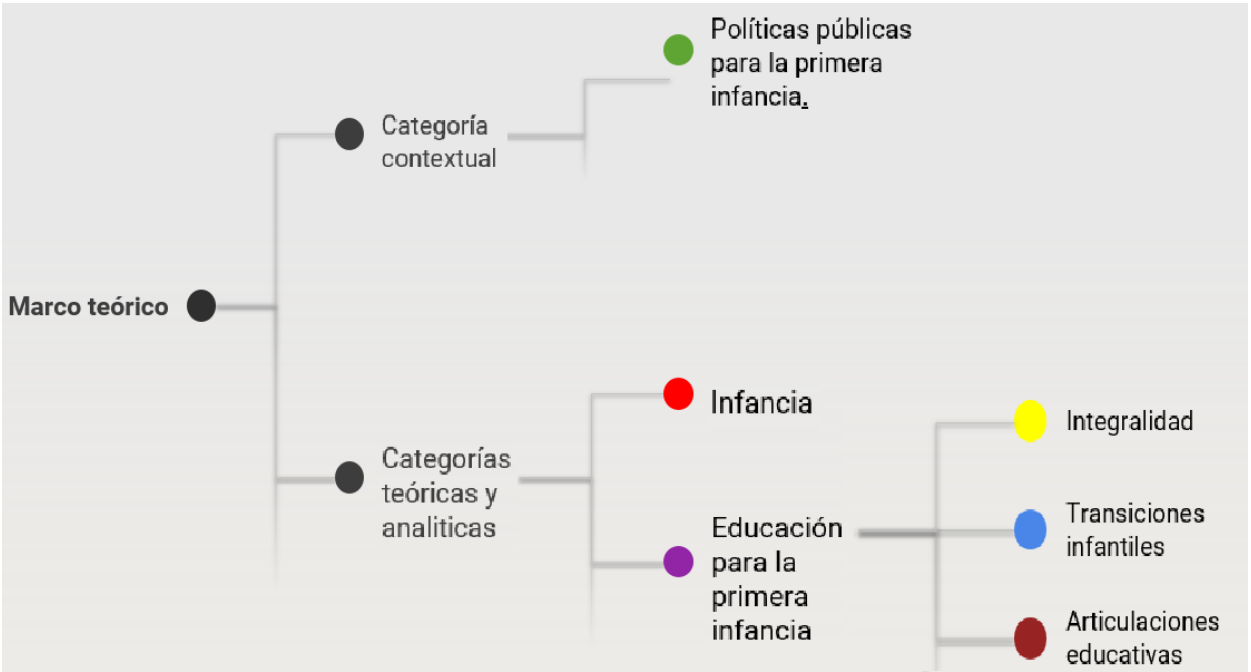
¿Qué acciones articuladoras se proponen en la política?

¿Qué actores deben desarrollar estas acciones?

Al establecer las definiciones de las categorías, se dio inicio al análisis de los documentos, como primer paso tomamos todos los documentos de cada hito, para luego relacionarlos y así construir un análisis general del hito, acompañado de su momento histórico, esto se realizó con

los seis hitos. Posteriormente, con los datos obtenidos y contrastando con los referentes teóricos, analizamos cuáles son los avances, vacíos y contradicciones que se han generado en las políticas educativas, inicialmente en cada uno de los hitos y posteriormente de forma transversal.

Imagen N° 3 Mapa categorías. (elaboración propia)



4. Técnicas e Instrumentos de investigación.

Tabla N°3: Técnicas e instrumentos de investigación. (elaboración propia)

Fase	Técnica	Instrumento

Recolección de . datos	Análisis documental	• Matriz inicial de políticas dirigidas al Grado de Transición • Línea del tiempo políticas educativas para el Grado de Transición 1991 - 2017
	Entrevistas exploratorias.	• Cuestionario semiestructurado.
Conformación del corpus	Análisis documental	• Matriz estructural del Corpus 34 documentos
Análisis de Datos		• Matriz de Categorías de Análisis con definición operativa. • Matriz de análisis de cada documento, • Matriz análisis de cada hito

5. Validez y fiabilidad

La validez y fiabilidad de la investigación, se estableció desde la continua revisión de los documentos, para confirmar su aplicación y vigencia, esto se realiza mediante la consulta constante de los medios oficiales impresos y digitales, de instituciones como el Ministerio de Educación, la Presidencia de la República, el ICBF, FECODE, prensa nacional, revistas especializadas, entre otros. Sumado a esto, la revisión progresiva de las categorías de análisis y conceptuales, orientadas en todo momento desde los objetivos, fortaleció el contraste del análisis de los documentos; emergiendo así subcategorías pertinentes en el proceso de investigación.

Así mismo, se realizó un minucioso trabajo de validación, ajuste de instrumentos y técnica de análisis; por medio de ejercicios de comparación, mediante la aplicación del mismo instrumento en cada uno de los documentos por las dos investigadoras de forma paralela, luego se contrastó y comprobó los resultados alcanzados.

De igual forma, el diálogo con expertos sobre nuestro tema de investigación nos permitió aclarar ideas, confirmar rutas, tanto metodológicas, teóricas y del contexto socio-histórico alimentando el corpus de análisis de la presente disertación.

Desde una perspectiva subjetiva, la experiencia profesional educativa tanto propia como de los compañeros de trabajo, quienes experimentamos a diario con la implementación de las políticas educativas; coincidió en advertir la necesidad de asumir una posición crítica frente al diseño de las orientaciones políticas dirigidas hacia la educación, opinión que aporta validez a la labor propuesta en esta investigación, lo cual redundaría en acciones claras para abordar futuras implementaciones en las instituciones educativas. Dejando la puerta abierta, para continuar con el trabajo investigativo desde otras fases de la política pública.

6. Limitaciones

Es importante tener en cuenta, que la investigación acudió únicamente al análisis del diseño de las políticas educativas en torno al Grado de Transición y no contempló las otras fases, como lo es la implementación y la evaluación; ya que, desde el rastreo inicial sobre el tema, fue evidente la necesidad de centrar la mirada sobre esta fase, la cual resulta ser la base de la práctica de dichas políticas y sus dinámicas se reflejan en las posteriores acciones. Se considera el trabajo realizado como un insumo necesario, (el cual no fue encontrado en el rastreo de antecedentes), para futuras investigaciones.

Dado que nuestro método de investigación es de carácter documental los datos dependen de fuentes secundarias, las entrevistas realizadas fueron de carácter exploratorio con la intención de alimentar el corpus y corroborar datos provenientes de estos documentos.

En cuanto a la elaboración del corpus, se encontraron documentos denominados borradores, los cuales fueron puestos al conocimiento del público de forma digital, pero con restricción para ser citados. No obstante, el hecho de no ser formalizados permitió identificar intenciones o cambios, que los configuraron como elementos importantes para la investigación; lo que nos llevó a considerar que, a pesar de sus restricciones, era necesario tenerlos en cuenta los resultados y discusiones, siempre aclarando su condición de documentos borradores.

Antecedentes investigativos.

El presente capítulo de antecedentes permitió ampliar los referentes conceptuales, metodológicos y analíticos sobre el tema que nos convoca, además de conocer los avances existentes frente al tema y así ubicar los vacíos para poder situar nuestra investigación y aportar nuevas miradas. Durante la búsqueda de antecedentes, se recurrió a 33 documentos, en los que se encuentran, tesis doctorales, de maestría y de pregrado, documentos institucionales investigativos, memorias de congresos, trabajos de investigación, artículos investigativos de revistas académicas y de investigación, en su mayoría a través de los repositorios de universidades en programas de educación, bases de datos como Ebsco, Dialnet, Redalyc, Eric y grupos de investigación en pedagogía y educación.

Los antecedentes se organizaron desde los temas que consideramos ejes de la investigación: transiciones infantiles, articulaciones escolares y políticas públicas en primera infancia, la mayoría de investigaciones consultadas son de corte cualitativo y están dirigidas al sector educativo. Así mismo dentro de cada tema se clasificaron las investigaciones según los objetivos planteados, siendo estos: trabajos que generan bases teóricas frente a los temas, sistematización de experiencias y estudios de caso.

Antecedentes que aportan al tema de transiciones infantiles.

A nivel internacional organizaciones como la UNICEF, la OEA y ONG's como es el caso de *Fundación Bernard van Leer* entre otras, se han interesado en enfocar sus investigaciones en crear referentes teóricos que develan la importancia de las transiciones infantiles, las categorizan y revelan la trascendencia que tienen en diferentes procesos sociales, emocionales, escolares y

económicos, no solo de una población específica sino en la familia y en la comunidad. Lo anterior, con el fin de que en los diferentes Estados construyan políticas públicas que apoyen el proceso de transición y le presten la atención que merecen.

Desde la perspectiva de la investigación Vogler, Crivello y Woodhead (2008), aporta una amplia construcción conceptual de las transiciones en primera infancia, por medio de un análisis de las nociones, teorías y prácticas que se presentan sobre este tema. El trabajo se estructura desde las categorías de desarrollo, participación infantil y transiciones infantiles.

El resultado de esta investigación pone de manifiesto la escasa acción de innumerables proyectos, acciones y políticas dirigidas a la progresión de la educación infantil, tal vez porque no se tenga claro los “conceptos y visiones sobre niñez y el desarrollo infantil que orientan las políticas y programas actualmente en curso en torno a las transiciones que se producen durante la primera infancia” (Vogler *et al.* 2008 p.42).

Por otra parte, en España Argos, Castro y Ezquerro (2015), en su experiencia investigativa en torno a la transición de los niños y las niñas, desde la educación inicial a la educación primaria, busca interpretar la perspectiva infantil sobre la transición escolar, entre la educación inicial y la educación primaria. Desde la premisa de la importancia de escuchar la perspectiva de los niños y niñas, en los asuntos que son absolutamente de su interés, su tema central es: *Las transiciones escolares como foco de interés de la investigación: la aportación de la mirada infantil* Argos *et al* (2015). Esta investigación se enmarca en una metodología de corte cualitativo y la técnica manejada fue el dibujo-conversación, esta técnica cumplió con los requisitos de recolección de información necesaria para el análisis y así poder comunicarse asertivamente con los niños.

El análisis determinó, que para los niños es importante en el paso de educación inicial a educación primaria: los espacios y la arquitectura de los sitios, en cuanto a sus sentimientos y emociones se manifiesta miedo y ansiedad, expresan la necesidad de tener conocimientos previos para lograr el éxito esperado, aparece el miedo al *fracaso y a la repitencia* que está vinculado a las experiencias de otros y por los discursos de familiares y profesores.

Para Argos *et al.* (2015) el estudiar las transiciones desde las voces de los niños, garantiza que se tenga una visión real de las necesidades y miedos que ellos enfrentan en el paso del preescolar a la educación primaria; llevando a estructurar programas que realmente aborden las problemáticas que se presentan en esas etapas escolares, siendo un insumo frente a la mirada adulta, desde la que generalmente se toman las decisiones.

Igualmente, para Abrantes (2009) en la ponencia *La transición entre etapas de la enseñanza en España y Portugal* realizada en el X congreso de investigación educativa; “pretende mostrar cómo las distancias entre ciclos de enseñanza, dentro del sistema de enseñanza básico y obligatorio, constituyen un instrumento poderoso y oculto de individualización, de regulación política y de exclusión social.” (p.1)

El autor, enfoca su trabajo en las transiciones entre educación básica y la secundaria, desde una perspectiva estructural, enmarcada en la sociología teniendo presente los procesos interpersonales en relación con las políticas educativas, cambios culturales y desigualdades sociales. Las conclusiones las divide en cuatro aspectos: el primero de ellos dirigido a las transiciones como Filtro Social, plantea que el hecho de atravesar una transición se convierte en un determinante en el éxito o fracaso en los niveles venideros, todo determinado por las características interpersonales; el segundo, lo expresa desde los *Riesgos y oportunidades*, como

los diferentes procesos que deben asumir los estudiantes para realizar el tránsito y poder tener una integración satisfactoria tanto social como académica; luego las plantea desde la *Exclusión Social*, entendida como esa diferencia que se encuentra en los niveles económicos de los estudiantes y que determinan la posibilidad de ingreso y permanencia en los diferentes niveles de primaria y bachillerato y por último, *regulación sistémica*, que evidencia una clara división entre los modelos pedagógicos que se desarrollan en los diferentes niveles educativos.

En este sentido se afianza la conceptualización sobre las transiciones; Corominas e Isus (1998), aportan en su disertación denominada *Transiciones y orientaciones*, definiciones muy concretas relacionadas con el ciclo vital y las transiciones que se presenta en este transcurso, hace énfasis en las transiciones que se convocan en el ámbito académico español, apelando a la teoría de Sacristán (1997), quien propuso una clasificación de transiciones, desde la dinámica en el tiempo y su relación estrecha con los momentos de paso, entendiéndolas como: Transiciones diacrónicas y sincrónicas.

Después de exponer aquellos estudios y avances que se han hecho en torno a las transiciones, Corominas e Isus (1998) concluyen que es importante vincular más a los orientadores, para así poder realizar una verdadero trabajo de orientación, sugieren un mayor compromiso en el diseño y la investigación sobre las propuestas que aborden estos temas, es necesario que las transiciones escolares se contemplen no sólo desde el ámbito académico, sino desde el ámbito personal social, es decir desde las emociones; para esto es necesario vincular activamente a todos los agentes educativos.

Debido a que los elementos que se dan en el entorno educativo se convierten en insumo que va a acompañar los futuros profesionales y ciudadanos, es necesario formar a la persona proactiva

con capacidad de resistencia, confianza en sí mismo, autonomía y por qué no, liderazgo; en este sentido es importante la formación y orientación laboral y la implementación de los programas que puedan propender por el empoderamiento y la transformación social. (Corominas e Isus, 1998)

Ahora bien, en cuanto a las investigaciones que se desarrollan como estudios de caso, encontramos el trabajo de Delgado, González y Martínez (2009-2010) en colaboración con la Dirección de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, realizaron durante los años 2009 y 2010 en escuelas de preescolar y primaria de México. La investigación titulada: *La transición del preescolar a la escuela primaria ¿cómo aprenden los niños a leer el contexto escolar?*, presenta la intención de comprender la transición del preescolar a la básica primaria, con el objetivo de identificar las prácticas docentes desarrolladas para facilitar que los alumnos reconozcan el contexto; en palabras de los investigadores “leer el contexto” y así facilitar las transiciones en la escuela.

Esta investigación, trabajó el tema de transición desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la cual se centra en el estudio del desarrollo infantil, teniendo en cuenta los diferentes ambientes sociales en los que las niñas y los niños participan. Entendiendo la familia y la escuela, como sistemas diferentes en los cuales los más pequeños deben desarrollarse, pero con la facultad de reconocer y descifrar las reglas, por lo mismo se deben facilitar los medios para que sean apropiadas por ellos mismos. (Delgado *et al* 2009-2010)

Como conclusión al análisis de las diferentes actividades, los investigadores determinaron que existen tres etapas en el proceso educativo, las cuales son: explicitación o construcción de las normas de interacción de las actividades del aula, observancia y guía del proceso de

interacciones, durante las actividades del aula y su posterior reflexión, las cuales ayudan a los niños y niñas a desarrollar la capacidad para leer el contexto, a actuar autónomamente y así contribuir a su aprendizaje. (Delgado *et al* 2009 – 2010)

Ahora bien, Alvarado y Suárez (2010), realizaron la investigación *Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera*, financiado por la OEA con cooperación de la fundación Bernard Van Leer, con la intención de conocer las transiciones de niños y niñas indígenas de diferentes países latinoamericanos; en Colombia se realizó con niños y niñas de la comunidad Embera Chamí en Riosucio Caldas. En el artículo *Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas* las autoras condensan su experiencia.

La investigación se enfocó en las transiciones escolares de los niños y niñas indígenas del hogar a la educación inicial, de ésta al grado de preescolar y por último a la educación primaria con la intención de explorar las diferentes actividades que promueven una buena transición. El marco conceptual, se desarrolló en las siguientes categorías: subjetividad y socialización, la intersubjetividad y los procesos de relación pulsional y la vida cotidiana y los mundos que la constituyen.

La investigación de Alvarado y Suárez (2010), concluye con la reflexión dirigida a la escasez de lineamientos que vinculan la aplicación de las normativas existentes en Colombia, en los sectores específicos como el caso de los indígenas, las fronteras y lo rural, a pesar de poseer una legislación completa sobre la primera infancia y la educación inicial, sin embargo sobre las transiciones educativas en primera infancia no hay una especificidad de criterio ni se han

destinado recursos para tal fin. De igual forma es necesario fortalecer desde las políticas públicas una misión del Estado y comprometer activamente a las familias en este proceso.

Se reconoce que los avances en cuanto a participación, cuidado, protección ante la violencia, resiliencia y crianza positiva han permitido unas transiciones. Esta investigación nos aporta una visión diferente, enfatizando la idea que las transiciones más que dificultades, deben ser tomadas como oportunidades para ampliar y construir la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas. (Alvarado y Suárez 2010).

A diferencia de las anteriores investigaciones, Rojas (2016) llevó a cabo un diseño correlacional descriptivo con corte cuantitativo, fundamentado en cuestionarios que indagan sobre “las creencias acerca de la niñez, la disciplina, las prácticas de enseñanza (The Teacher Belief Q-Sort), las expectativas al iniciar el colegio (Dockett/Perry Starting School Survey) y algunas creencias sobre barreras para la transición de la educación preescolar a la primaria.” (Rojas 2016 p. 9)

En esta investigación denominada *Entre el preescolar y la primaria: Creencias sobre la transición al colegio de algunos profesores de la ciudad de Bogotá* realizada por Rojas (2016), se hace un análisis de las creencias que los profesores tienen sobre la transición de los niños en preescolar a la educación formal; la misma parte de que esas creencias influyen directamente sobre las prácticas docentes que se realizan en este proceso y que inciden en el éxito o no de la transición. La autora, al igual que Abello, coincide en afirmar que el problema de la deserción está, entre otros, vinculado a aspectos cronológicos, familiares, del entorno educativo, culturales, etc., que se asocian con la teoría ecológica de Bronfenbrenner citado por Abello (2009),

Delgado, *et al* (2009-2010) y Rojas (2016); enfocado a la falta de articulación entre el preescolar y la primaria.

Rojas (2016) luego de analizar los resultados de las encuestas concluyó que los profesores tienen una expectativa de las habilidades de los estudiantes, sin embargo, consideran que lo más importante para lograr una transición exitosa se encuentre en la disposición y en seguir las reglas de la institución, igualmente consideran importante la participación activa de la familia.

La diferencia entre los profesores de primaria y transición radica en que estos últimos otorgan mayor importancia a las necesidades e individualidades de los niños y niñas. Ahora bien, entre los profesores de instituciones privadas y públicas los primeros valoran más los conocimientos y los segundos su espontaneidad, la colaboración y el proceso de aprendizaje, en gran medida. En todos los casos, existe la certeza de que uno de los aspectos que dificultan la transición, es la falta de comunicación de los maestros de los dos niveles, como también las edades de los niños y los grados de preescolar que hayan cursado. (Rojas 2016).

Antecedentes que aportan al concepto de articulación educativa:

Desde la entrada de articulación educativa se han podido rastrear diversos trabajos que aportan referentes teóricos y conceptuales a la presente investigación, que acuden a diferentes metodologías y propósitos investigativos.

Desde la perspectiva metodológica del análisis documental, se presentan las siguientes investigaciones que aportan a los antecedentes de la presente disertación:

La investigación titulada *Articulación curricular entre educación parvularia y enseñanza básica, un desafío para el compromiso institucional* realizada por Barrios (2013), desarrolla una

metodología de trabajo fundamentada en lo vivencial y en el análisis documental. La autora considera que, desde la reforma curricular chilena, resulta importante el papel que juega la educación parvularia dentro del engranaje de la sociedad, así pues, hace énfasis en una visión holística que trascienda los contenidos y priorice el desarrollo integral.

Dentro de las conclusiones que se generaron en la investigación, se asegura que no se implementa de forma adecuada los proyectos formales de articulación que la Reforma Curricular chilena ha promulgado, teniendo en cuenta que es necesaria en los niveles de Educación Parvularia y Básica. Esta problemática, se refiere a un trabajo desarticulado entre directivas y docentes, basada en la falta de consenso. Se considera importante impulsar la implementación y seguimiento de los proyectos formales de articulación propuestos por el gobierno chileno. (Barrios, 2013)

Así mismo, afirma que la articulación no es una tarea fácil, pero que es posible con el trabajo efectivo y real de los miembros de la comunidad. Resulta necesario hacer un seguimiento de los diferentes programas ajustando los ambientes físicos y psicológicos; dentro de la responsabilidad de los docentes está el generar actividades realmente articuladoras y no solamente integradoras de los diferentes niveles. La investigadora concluye resaltando que una limitación en el trabajo investigativo fue la falta de proyectos generados e implementados desde el aula, (Barrios, 2013).

Una de las investigaciones que es importante resaltar, debido no solo a los aportes concretamente en el Grado de Transición, sino a la metodología utilizada, es la investigación denominada *Identificación de la situación en la articulación entre educación inicial y el grado transición en las instituciones educativas oficiales de Tunja* (Secretaría de Educación de Tunja, 2014). Se presenta desde una metodología mixta, dividida en dos momentos, en el primero se

realiza un análisis del discurso para levantar el estado del arte y en un segundo momento se utiliza el estudio de caso para conocer la implementación de las políticas educativas en las instituciones públicas.

La investigación, busca develar las brechas existentes entre la educación inicial y la educación formal, concretamente en la ciudad de Tunja, para esto reflexionan sobre el papel del Grado de Transición y el rol de los maestros. Las categorías de análisis desarrolladas en la investigación fueron: prácticas pedagógicas, mirada o concepto del niño y la niña, evaluación y articulación familia- escuela- comunidad. Como objetivo, la Secretaría de Educación de Tunja buscó “desarrollar un estado del arte, de la realidad del grado transición en las Instituciones Educativas del municipio de Tunja, a partir de los aspectos del discurso oficial nacional, discursos institucionales y prácticas educativas de docentes” (Secretaria de educación de Tunja, 2014, p. 7).

Luego de la revisión documental y de la encuesta realizada a los docentes de transición de la ciudad de Tunja, el grupo de investigación analizó los datos generando una serie de conclusiones; de esta forma se destaca el compromiso y esfuerzo de los docentes para la formación de los niños y niñas en el Grado de Transición, paralelamente, los autores consideran que se requiere mayor compromiso por parte de los administrativos, de los entes territoriales y desde las Instituciones del Estado, encaminado al beneficio de las niñas y los niños de este grado. De igual forma, la necesidad de unificar criterios pedagógicos al interior de las instituciones, teniendo en cuenta el PEI y las mallas curriculares.

En cuanto a los trabajos de investigación con metodología de estudios de caso, en lo relacionado con la articulación, la investigación realizada por Gómez, V. (2011) en Argentina

titulada *La articulación nivel inicial – escuela primaria, dispositivos de articulación que favorecen el tránsito de los niños del nivel inicial a la educación primaria*, presenta las diferentes formas de abordar la articulación, en las instituciones educativas que benefician a las niñas y niños en la etapa inicial.

La autora basa su investigación, en el creciente interés de los profesionales a cargo de la educación (psicólogos, pedagogos y administradores educativos); de esta manera inicia un recorrido por el sistema educativo provincial de Buenos Aires, el cual, en su diseño curricular para educación inicial, contempla la articulación de contenidos y enfoques entre los niveles inicial y primario. De esta manera empieza a cuestionar la falta de coherencia entre lo escrito y lo establecido en las políticas públicas y las prácticas en el aula; lo que no garantiza la continuidad entre un nivel y otro.

En esta investigación Gómez, V. (2011), tiene como objetivo analizar los dispositivos de articulación de dos instituciones de educación inicial, una privada y una pública, en la implementación para favorecer el tránsito de los niños de este nivel a la escuela mediante la revelación de documentos institucionales, discursos docentes desde la perspectiva de dispositivo de articulación y por último, recurriendo a integrar las discusiones desde las reuniones de los equipos docentes en torno a la articulación.

Al final la autora concluye que las dos instituciones indagadas, intentan mantener los lineamientos emitidos por el Ministerio y conservando la relevancia dentro de los proyectos educativos institucionales, sin embargo, la puesta en práctica tiende a no ser exitosa, corroborando que hay incoherencia entre el discurso y la práctica docente.

Desde una metodología que vincula la participación activa del investigador se encontraron dos trabajos desde el criterio de maestro a través de la investigación acción participante.

La investigación realizada por Galindo, Calderón y Toro (2015) titulada *La lúdica en la articulación del trabajo de los docentes en los grados preescolar, primero y segundo de la Institución Educativa INEM José Celestino Mutis de Armenia, Quindío* la cual utiliza como metodología la Investigación Acción Participativa y tiene como objetivo afianzar el trabajo articulado de los maestros de los grados de preescolar, primero y segundo de básica primaria a través del uso de la lúdica como excusa y de esta forma garantizar el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas de esta institución.

Los autores concluyen, que el proyecto permitió observar las causales de desarticulación que se presentaban entre docentes de la institución, desarticulación que se logró superar mediante actividades lúdicas, permitiendo fortalecer el trabajo en equipo de docentes, así mismo, el trabajo por medio de la lúdica logra un desarrollo integral de la persona, haciendo el ambiente laboral más agradable.

De igual forma Villamarín (2016) en su tesis de Maestría, titulada *El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno*, fundamenta su trabajo en una metodología de Investigación acción participante; como objetivo busca facilitar la articulación entre estos ciclos, a través del trabajo por proyectos, desde las características propias que permiten reconocer los saberes previos, los intereses y gustos de los niños desde una estrategia metodológica como el aprendizaje significativo. Así mismo busca dar coherencia en el plan curricular, permitiendo una transición coherente con el desarrollo de cada grupo.

La investigadora tomó como base los documentos de la Secretaría de Educación de Bogotá en concreto la Reorganización Curricular por Ciclos, para orientar el marco normativo, en él se

refiere a los propósitos de la educación inicial y hace el recorrido legislativo en Colombia y en Bogotá.

Como conclusión la autora aporta que el trabajo colaborativo entre docentes es un elemento clave para el buen desarrollo del proyecto, generando dinámicas que permiten la participación y reconocimiento de los intereses y necesidades de los diferentes actores, así mismo, generó autonomía y trabajo en equipo por parte de los estudiantes, logrando un objetivo común que fortaleció el vínculo entre estudiantes, docentes y familias. Dentro de las recomendaciones, Villamarín (2016) resalta la necesidad de contar con un mayor apoyo y participación a nivel institucional desde los administrativos, como desde las Secretaría de Educación Distrital (SED)

Una investigación realizada desde una metodología de sistematización de experiencias es la realizada por Bogotá, Coral, González y Rúa (2015), titulada *Sistematización del proyecto Abrapalabra: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, llevada a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED*. En ella se realizó una reflexión sobre los cambios que surgen a partir del desarrollo del proyecto *abrapalabra* desde los aspectos académicos y convivenciales de los estudiantes, maestros y demás integrantes de la comunidad del nivel de Educación Inicial.

Dentro de los objetivos de la investigación se encuentra el de evidenciar cómo desde el proyecto Abrapalabra se puede generar una articulación de la Educación Inicial con los primeros grados de la educación básica primaria.

El trabajo investigativo, concluye que si bien el realizar proyectos, como el sistematizado, ayuda a generar intereses comunes que logran articular los niveles educativos, es necesario contar con el compromiso de los docentes. Aportan que es necesario cambiar la visión

tradicional de la infancia y de la educación, de tal forma, que se reconozca a los niños y niñas como sujetos integrales de derechos que configuran su subjetividad desde las relaciones consigo mismo y con su entorno social y para esto se debe pensar lugares y momentos que fortalezcan su autonomía y su participación; objetivo que logró el proyecto Abrapalabra, trascendiendo el desarrollo cognitivo para potenciar sus subjetividades (Bogotá, *et al* 2015).

Así mismo, los investigadores consideran que al cambiar paradigmas, se logra influir en las prácticas pedagógicas y en los maestros; generando una reflexión que trasciende a su quehacer diario. Pero no solo se debe realizar desde lo personal, sino que es necesario un trabajo cooperativo entre docentes, con acuerdos que faciliten las articulaciones entre grados; el proyecto Abrapalabra logra ese espacio para involucrar a todos los docentes del ciclo (Bogotá, *et al* 2015).

Desde la perspectiva metodológica etnográfica, se encontró la investigación titulada *Desarrollo y desempeño escolar mediante una propuesta pedagógica para la articulación de preescolar y primero* realizada por Acuña (2016), con el objetivo de diseñar una propuesta pedagógica para fortalecer la articulación de los grados preescolar y primero de primaria y así mejorar el desarrollo y desempeño escolar de los estudiantes del Instituto Tecnológico Salesiano Eloy Valenzuela en Bucaramanga.

La metodología utilizada por la investigadora, se enmarca en el corte cualitativo, utilizando como herramientas para la recolección de datos la entrevista, la observación participante y los grupos focales.

Como conclusión, Acuña (2016) presenta que a pesar de haber una normativa que estipula el trabajo en los grados de preescolar y primaria, las instituciones desconocen esta normativa

dificultando el trabajo de articulación. Así mismo, la autora promueve la necesidad de generar propuestas que logren vincular el desarrollo por dimensiones utilizadas en preescolar y el trabajo por áreas del conocimiento en la básica primaria.

Por otro lado, las transiciones y articulaciones educativas han sido tema de investigación en todos los niveles educativos, a nivel nacional ha tomado mucha fuerza la necesidad de articular la educación media con la educación superior, incluso, creando un programa desde las políticas distritales conocido como *Media Fortalecida*. Si bien, no es la articulación en la cual se basa esta investigación, se considera necesario reconocer algunos de los trabajos investigativos que abordan el tema, ya que contribuyen a la teorización sobre la importancia de la articulación educativa.

Trabajos como el realizado por Amado y Correa (2009) denominado, *Construcción de una propuesta de articulación de la educación media con la técnica para el Colegio Antonio García*, abarca el tema de articulación entre educación media y superior técnica desde una metodología de estudio de caso.

Así mismo la investigación *Luces y sombras de la articulación de la educación media con la educación superior, un estudio de caso en el colegio INEM Santiago Pérez, I.E.D. 2010 -2011* de Rodríguez (2012), que al igual que Armado y Correa (2009), realizan un estudio de caso, sobre el programa de la Secretaría de Educación “Articulación de la Educación Media con la Educación Superior” y su implementación en el INEM Santiago Pérez, analizando sus alcances y limitaciones.

Desde la categoría de articulación, que es abordada a través de los trabajos investigativos anteriormente citados, se relacionan con la educación media, propuesta por el SENA, que orienta

su interés formativo hacia las competencias cognitivas y personales para seguir con estudios técnicos, profesionales o ingresar al ámbito laboral.

Antecedentes que vinculan explícitamente la transición y la articulación educativa

Desde la perspectiva metodológica etnográfica, se encontró el artículo investigativo de León (2009), *La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela*. Para la autora, la realidad venezolana en cuanto la articulación desde la casa a la escuela y la educación inicial y el primer grado de educación primaria, se diagnostica por la falta de enfoque en la investigación, planteamiento y ejecución de las políticas educativas; al igual que la poca armonización entre familia y escuela. Estos dos aspectos se deben equiparar en la búsqueda de estrategias tendientes a otorgar, la atención necesaria para el proceso de enseñanza aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas, el cual, se da desde el vientre materno hasta los posteriores niveles educativos formales. León (2009).

Como conclusión, la autora recomienda usar progresivamente la calidad metodológica que se trabaja en la educación inicial, para no ubicar a los niños y niñas en situaciones que los puedan confundir o frustrar con respecto a sus experiencias académicas y sociales en la escuela; así como para poder garantizar que las prácticas pedagógicas sean positivas en el paso de la educación inicial, a la educación primaria es conveniente revisar los planes y programas del primer grado de la Escuela Primaria. Sin embargo, para que esto sea posible, el Estado venezolano debe iniciar un proceso de reforma a estos niveles, que sea clara y específica y no tienda a interpretaciones poco fieles a los objetivos de esta etapa articuladora, puesto que es necesario que ambos niveles se apoyen de forma bidireccional; la Educación inicial, aportando

habilidades, hábitos y conocimientos y la educación primaria, asumiendo esas bases para poderlas potenciar. (León 2009).

Frente al tema Abello (2008) en su tesis doctoral *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido*, se interesa por conocer cuáles son las expectativas de los niños, padres, maestros y directivos, frente al tema de las transiciones escolares, qué problemáticas enfrentan y qué acciones se realizan para apoyar el proceso de paso entre el hogar y el preescolar y de este al primer grado de primaria, todo encaminado a contrarrestar la deserción y la repitencia.

En la metodología la autora plantea su trabajo desde un corte cualitativo de enfoque hermenéutico, construido desde tres fases: Fase uno: grupos focales, talleres con niños y análisis de informes académicos. Fase dos: entrevista con docentes y la fase tres: análisis de la información.

Las conclusiones que producen el trabajo de investigación, la autora las condensa en: *La continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente, lo dominante y lo emergente* enmarcado en relaciones de poder, representado por la escuela, pero que en pro de las transiciones, es necesario abrir espacios para el diálogo y el reconocimiento del otro, para enmarcar las relaciones en el respeto.

El trabajo investigativo de Abello (2008), se ha convertido en Colombia en un referente para las políticas y programas gestados en torno al tema de transiciones y articulaciones en el sector institucional, como es el caso del Modelo de Transiciones Exitosas de la fundación Bancolombia (2015), y el programa Todos Listos del Ministerio de Educación (2016), proporcionando aportes teóricos sobre el tema.

Antecedentes en tema de políticas públicas en primera infancia.

En los antecedentes investigativos de políticas públicas en primera infancia y de acuerdo a lo amplio del tema, nos centramos en los trabajos que proponen como metodología un análisis crítico de estas en Colombia; igualmente recurrimos a algunas investigaciones realizadas en Argentina, debido al importante aporte teórico que realizan a la presente investigación y además por la cercanía metodológica que tienen con nuestra disertación.

Bajo estas características encontramos el trabajo de Durán (2016), titulado *Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso de Bogotá*, presentado como tesis doctoral, de corte cualitativo, siendo su metodología el estudio de caso, partiendo de un análisis del discurso prescriptivo de las políticas y descriptivo de los actores involucrados. Las categorías de análisis que fundamentan el presente trabajo se dividen en dos, las primeras relacionadas con las políticas públicas y su análisis, las cuales son: "actores, ideologías, instituciones, intereses, modelo de gestión, organización y liderazgo y descentralización" (Duran, 2016, p. 111). Las segundas se relacionan con los derechos en las políticas: universalización, igualdad no discriminación, integridad - protección integral, participación, interés superior del niño y corresponsabilidad.

Duran (2016) desde sus hallazgos determina tres momentos de la política pública de infancia y adolescencia en Bogotá, determinados por un contexto político e histórico. Como reflexiones finales el autor afirma que frente a la política pública se han estructurado diferentes discursos, pero en los últimos tiempos se ha posicionado un discurso basado en los derechos, que si bien tienen un componente jurídico y normativo, también tiene un peso ético y político. Además de estar mediado por los actores que en ellos intervienen, lo cual le otorga gran importancia a los

discursos que generan en torno al tema, siendo el interés de la investigación *decodificar* los documentos políticos.

El autor concluye que “la infancia y la adolescencia no son un problema en sí, sino que son un grupo poblacional afectado por múltiples problemas.” (p. 371), esto ha generado una diferencia entre el discurso y la práctica, asociada a un discurso de los derechos como una forma de control social. De igual forma se encontró que el discurso de los derechos específicamente en Bogotá, bajo un gobierno de izquierda, tiene una connotación progresista que, si bien poseen un discurso sobre el respeto de los derechos, no se logran concretar estas ideas, con acciones a problemas específicos sin soluciones *estructurales*. Así mismo los cuatro principios de los derechos no tienen mayor trascendencia, así que la infancia se presenta desde dos ideas, la infancia idealizada y la infancia que busca su sobrevivencia. en cuanto a la participación se considera que es focalizada e instrumentalizada. así mismo “*las voces e interpretaciones de los derechos son polisémica*” (Duran, 2016, p. 378)

Esta investigación aporta una organización metodológica, determinando unos aspectos claves a través del recorrido histórico que realiza por las políticas públicas, lo cual resultó muy pertinente para la presente investigación. De igual forma plantea una discusión importante sobre las políticas públicas y su carácter discursivo, que resulta determinante sobre los discursos que se esgrimen frente a la primera infancia y en las representaciones que existen sobre esta categoría.

Bajo esta misma metodología de estudio de caso con corte cualitativo, Castillo (2009) en su investigación doctoral *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*, tiene como objetivo hacer un análisis crítico de este programa, entendiéndolo como una “expresión de la política pública dirigida a la primera

infancia en Colombia” (p.21). Esta investigación utiliza fuentes secundarias compuestas por leyes, normas, informes de dirección, actas, lineamientos, artículos de prensa, entre otros, todos relacionados con el programa de Hogares Comunitarios y el archivo personal del director del ICBF del año 1985, entrevistas individuales, grupales y grupos focales. Como contexto teórico la autora profundiza sobre el concepto de política pública, sus fases y en la génesis como parte del ciclo de política. Sus categorías de análisis son: Estrategias de los actores, dinámicas institucionales, marco de las ideas, cambios normativos y de políticas.

Como conclusiones Castillo (2009) afirma que la génesis de la política pública en el campo investigativo puede plantearse como una nueva posibilidad para lograr exaltar el *valor de lo inicial y trascenderlo* ya que permite entender la realidad, tener una perspectiva histórica y entender la política como un proceso social. De igual forma concluye que la política pública para la primera infancia en Colombia al igual que su atención integral es “producto de una presión internacional, más que de la conciencia nacional” (p. 209). También determina que gracias a una *comunidad epistémica de las nuevas modalidades de atención de la primera infancia*, es que se logra consolidar las unidades de promoción y atención al niño (UPAN), sin embargo, dado a la coyuntura social del año 1985 no lograron alcanzar la fuerza necesaria para ser el gran proyecto previsto, que posteriormente fueron reformuladas en los hogares comunitarios. Cierra con la idea de que el ICBF y el programa de Hogares Comunitario surgen como una respuesta del país en pro de la atención a la niñez menor de siete años del país.

Esta investigación permite comprender no sólo la génesis del programa del ICBF, sino también el surgimiento y consolidación de las primeras políticas para la primera infancia del país, de igual forma presenta un desarrollo del concepto de políticas públicas interesante, siendo

importante para esta investigación el tema de las fases de la política, la importancia de cada una de ellas y sobre todo el énfasis en la etapa del diseño y formulación de las mismas.

Ahora bien, en Colombia en los últimos años también encontramos trabajos investigativos que se preocupan por realizar un análisis de la Estrategia y actual Política de Estado de Cero a Siempre, interesados particularmente en la fase de implementación.

Baja esta premisa, Urango (2016) en su investigación *Fallas del estado en la implementación de la política pública de primera infancia absentismo en la educación inicial - caso Barranquilla 2014*, desde un estudio de caso, con corte mixto (cualitativo y cuantitativo), el estudio tiene el objetivo de analizar las limitaciones de implementación de la política estatal de primera infancia en cuatro centros de desarrollo infantil en la ciudad de Barranquilla, además de la observación también realizó entrevistas a actores centrales del proceso. La categoría central fue el absentismo, dividida en la no escolarización, la escolarización temprana y el abandono escolar; así mismo se teoriza frente a el derecho a la educación en el marco institucional, las acciones del estado frente a la educación inicial, actores de la política pública e infraestructura y espacio físico para la implementación de la educación inicial.

Este trabajo permitió concretar las siguientes conclusiones: en primer lugar, la poca injerencia del gobierno central en la política pública dirigida a la primera infancia, evidenciado en el control poco eficaz por parte del ICBF; en ese momento se presentaba como debilidad la falta de promulgación de la Estrategia como política de Estado, lo cual creaba un vacío legislativo y teórico que repercute en la función los entes territoriales. En segundo lugar, la implementación de la política en Barranquilla requiere una cualificación de agentes educativos que permita el éxito del proceso; así las cosas, si esta implementación se conserva, entre el ente territorial y el nivel central se incrementará el absentismo en barranquilla.

Bajo el mismo interés de analizar la implementación de la política de atención a la primera infancia, Piñeros (2016) elabora la investigación *Factores sociales y políticos de la estrategia de cero a siempre logros y limitaciones en el primer cuatrienio de implementación en Colombia*. Esta investigación se suscribe bajo el paradigma cualitativo, apoyado en tres técnicas de recolección de datos como las entrevistas semiestructuradas a dos funcionarios del ICBF, 9 cuestionarios solicitados por medio de Derecho de Petición a funcionarios del Departamento Nacional de Planeación, directora de Primera Infancia MEN, Gobernaciones de Nariño, Antioquia, Tolima, Meta, Regionales ICBF de Arauca, Amazonas, y Huila, por último realizó un análisis documental a 5 de planes de desarrollo, uno nacional del 2010 - 2014, tres departamentales y uno de ordenanza. El análisis y redacción del informe se realizó por medio del análisis de contenido, a través del software *Atlas ti*.

Las categorías de análisis contempladas surgen desde dos factores: el social y el político. Así para el factor social, se plantean categorías como educación inicial, cobertura, nutrición, enfoque diferencial. Para el factor político se establecen categorías como articulación nacional-territorial, formulación e implementación de la Estrategia, sistemas de información y sostenibilidad de la Estrategia. De igual forma se plantean categorías emergentes y cuatro factores transversales a los planteados inicialmente.

La presente investigación se promueve a través de la inquietud de ¿Qué logros y limitaciones se pueden identificar en los factores sociales y políticos de la implementación de la Estrategia de Cero a Siempre en Colombia en el cuatrienio 2010 - 2014?. En este sentido se pudo evidenciar debilidad en la información que aportaron las instituciones con relación a la atención integral que se ofreció a la población más vulnerable, paralelo a esto, los problemas de inversión, falta de infraestructura, al igual que la ausencia de un sistema de información único y:

el tránsito del PAIPI del MEN al ICBF, el proceso se realizó entre 2011 y 2012, aunque se esperaba que durara solamente un año. Esto se debió a las dificultades contractuales asociadas a la prestación del servicio, que implicaron un tránsito de cupos más paulatino que el previsto inicialmente (Piñeros, 2016, p.55)

lo cual provocó inconsistencias en los resultados en cuanto a cobertura.

En el tema de nutrición se evidenció un gran avance desde los programas de lactancia materna hasta los programas de apoyo a la educación de hábitos saludables de alimentación; así la nutrición se debe abordar desde perspectivas multicausales, para que de esta forma las diferentes entidades aporten a la promoción de la misma y lleguen estos recursos a las poblaciones más apartadas del territorio. En relación a primera infancia, la falencia es evidente en las zonas rurales y marginales; igualmente la información propuesta por el Conpes 109, en la cual se afirma que la educación inicial “favorecerá la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizada, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos” (citado por Piñeros 2016, p, 62), es interpretada de formas múltiples, hasta el punto de separar las propuestas pedagógicas planteadas de los programas lúdicos. Como un aspecto favorable, se evidenció la participación del MEN en la construcción y publicación nacional de los referentes técnicos y orientaciones pedagógicas para la educación inicial. Al igual que la implementación del portal web, desarrollar estrategias para cualificación de talento humano, la instalación de foros y encuentros de maestros donde se abordan temas en relación a la educación inicial.

Una de las grandes conclusiones a la que lleva esta investigación es:

corroborar la necesidad de legislar, financiar e institucionalizar la Estrategia como Política de Estado, en aras de garantizar su continuidad y sostenibilidad en el tiempo, así como el uso eficaz

de los recursos invertidos y la solución de dificultades como la articulación interinstitucional (Piñeros, 2016, p.76)

De igual forma se recomienda llevar a cabo estudios contundentes y reales con relación al tema del costo de la atención integral de cada niño, dentro su contexto social, geográfico y cultural; para así evitar la malversación de recursos. Igualmente es preciso que cada institución comprometida reconozca, asuma y cumpla la labor asignada; puesto que la Estrategia se plantea como una armonización interinstitucional en función de la atención a la primera infancia. También se plantea fortalecer la misión del funcionario público, sobretodo en las regiones más apartadas, para promover autonomía territorial frente a las políticas públicas de primera infancia.

Estas investigaciones sobre la implementación de las políticas públicas de primera infancia, nos permite corroborar la importancia de revisar la propuesta planteada desde el diseño de la política de primera infancia, ya que se evidencia una variada interpretación; a la vez la cobertura que se plantea en la Estrategia insistentemente es un tema que necesita ser revisado desde diferentes factores que intervienen en ella, de igual forma la contratación de operadores y la inversión de recursos. En cuanto a la educación inicial destaca la necesidad de adecuar la propuesta pedagógica para favorecer a la población objetivo de la Estrategia.

De igual forma se encontraron artículos investigativos, relacionados al tema de políticas públicas dirigidas a la infancia, sustentados desde el análisis crítico. Ejemplo de esto es el artículo titulado *Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012* de Bácares (2012), nos aporta una mirada histórica y crítica de los factores que incidieron en el surgimiento de las políticas públicas en infancia, propuestas en Colombia desde sus orígenes hasta 2012. Este artículo recurre a un recorrido histórico, centrado en las categorías de políticas públicas, derechos del niño, bienestar social y modelos de desarrollo.

En este sentido, Bácares (2012) concluye que se crea un malestar y una visión del Estado que solo quiere cumplir sin invertir ya que la mayor inversión en niños, niñas y adolescentes recibe por parte de fondos internacionales, es claro que el ICBF con la política pública de restitución de derechos tiene su mayor patrocinio de fondos internacionales. Es innegable que la mayoría de las políticas son anacrónicas y carecen de vigilancia en su implementación, en la mayoría de los casos esperan resultados inmediatos para demostrar unos resultados cortoplacistas de los gobiernos que las emitieron. En fin, el futuro de las políticas públicas dirigidas a los niños, niñas y adolescentes, se considera incierto en relación a las condiciones particulares de Colombia, el conflicto interno, la voracidad de los políticos encargados de defender los intereses de los ciudadanos, frente a los recursos destinados a este sector.

Así mismo, Torrado y Guáqueta (2009), en su trabajo *Política de primera infancia en Colombia: Un análisis desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de formulación*, realizan un análisis de los procesos políticos colombianos, dirigidos a la primera infancia desde el 2003 hasta el 2007, específicamente en las fases de implementación y formulación, enfatizando en el rol de los actores. Los autores destacan la importancia del carácter subjetivo de la investigación y del enfoque crítico presentes en esta, que les permitió “pasar del papel de autores a analistas del proceso” (p. 78). En el artículo se condensa la investigación presentada por los autores como miembros del Observatorio sobre infancia de la Universidad Nacional, presentada en el Primer Coloquio Internacional “Análisis y evaluación de las políticas públicas en Colombia: Experiencias, teorías y métodos de debate” en el año 2007.

El artículo concluye que el tema de la infancia y la primera infancia en la agenda del país es un proceso con “mucho consenso y baja intensidad” (p.84), por el carácter simbólico de las políticas que buscan desviar los intereses y las presiones que se presentan sobre el tema; es así

como los autores afirman que Colombia aún tiene un largo camino por recorrer para lograr reconocer los derechos de la primera infancia desde la implementación de políticas públicas propuestas y desde otras que son realmente necesarias y que generarán igualmente discusiones académicas y políticas.

Sumando a los anteriores artículos, se han encontrado documentos como el de Torrado, Gaitán, Bejarano, y Torrado, M. (2017), que presentan a manera de ensayo un el análisis crítico de la Estrategia de *Cero a Siempre*, teniendo en cuenta los antecedentes y avances, para identificar las posibles falencias con relación a la desigualdad en la atención a la primera infancia. Este documento hace parte de la recopilación de una serie de ensayos, propuestos a partir del interés especial en el estudio de las inequidades durante la infancia, que el Observatorio sobre la infancia de la Universidad Nacional consolidó a partir de dos eventos académicos, por un lado , el curso de posgrado “Políticas públicas e inclusión social: Reflexiones desde las políticas de infancia” y por otro lado, el coloquio “Políticas de Infancia y adolescencia ¿camino a la equidad?”; consolidados bajo el título *Políticas de infancia y adolescencia ¿camino a la equidad?*

Cómo discusión final, las autoras plantean que “en el país, las nuevas iniciativas se sobreponen existentes, sin los debates suficientes sobre su pertinencia y necesidad de transformación” (Torrado *es al* 2017, p. 111), en virtud de los programas actuales y de la Estrategia de Cero a Siempre dirigidos a la primera infancia; puesto que ensombrecen los antecedentes que ha determinado la puesta en marcha y la construcción de la política de primera infancia; es importante hacer el enlace entre lo pasado, lo formulado para el presente y lo proyectado hacia el futuro, falencia importante en la implementación de esta. De igual forma la Estrategia deja de lado los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCBF) que desde la década de los 80

hasta la actualidad siguen atendiendo niños y niñas en todo el país. Finalmente hacen referencia a que se debe profundizar y diversificar aún más los aportes de la Estrategia; esto con el fin de consolidarla como un insumo para la garantía de los derechos de los niños y niñas menores de seis años.

Henao y Botero (2013), presentan el artículo *Política, niñez y contextos de vulnerabilidad: Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia*, el cual proviene de la investigación doctoral “Calidad de vida y niñez: una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el Municipio de Manizales, 2003-2011”. Suscrito en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Universidad de Manizales y CINDE, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Y hace parte de una serie de artículos investigativos sobre niñez en América Latina.

Este trabajo se fundamenta en el paradigma hermenéutico que abre la posibilidad de comprender las experiencias, atendiendo a lo propuesto por Heidegger *ser-en-el-mundo* y de Ricoeur hacia la integración entre el comprender y el explicar; se trabajaron narrativas, talleres y encuentros, como instrumentos para la recolección y análisis de datos. De acuerdo con la dinámica social en América Latina y especialmente en Colombia, los efectos dramáticos de la guerra, los problemas de equidad y justicia social, la discriminación y la compleja situación que afecta a los niños y niñas. Esta investigación “plasma una aproximación comprensiva a las narrativas sobre las condiciones subjetivas, objetivas y las pautas institucionalizadas que permiten señalar la vivencia de los derechos a partir de la política social en el ámbito local” (Henao y Botero, 2013, p.134)

Como reflexiones finales los autores afirman que se requiere una conciencia ética y efectiva desde las políticas en pro de la niñez, incorporando la posibilidad de vincular los saberes de los

niños, niñas, y la comunidad, más allá de sus necesidades lo que redundaría en una auténtica cultura participativa. Igualmente exponen que:

“La necesidad de de-construir una postura paramétrica y deductiva que antepone un tipo ideal de vida, requiere transitar a una perspectiva generacional en la política pública, la cual acude, a su vez, a las perspectivas de-coloniales que rompen con el modelo modernidad/colonialidad hacia una mirada de la ecología del buen vivir (p.153).

Puesto que estos saberes subordinan los conocimientos culturales y menosprecian la posibilidad de agencia de las otredades y disminuyen sus derechos.

Ancheta y Lázaro (2013), en el artículo *El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina*, orientan su investigación hacia las circunstancias relacionadas al bienestar y la segregación social que condicionan la garantía de derechos y la educación y atención de la primera infancia, especialmente para los menos favorecidos en América Latina.

“El objetivo del presente artículo es valorar, a la luz de estos datos, las medidas y acciones planteadas que hacen posible el derecho a una educación y atención de calidad y equidad para la primera infancia”⁸

A manera de reflexión final, los autores concluyen que de acuerdo con la disertación se evidencian avances, en cuanto a la educación y atención para la primera infancia, en América Latina, de igual forma se ha visto el compromiso de la mayoría de gobiernos por seguir reuniendo esfuerzos en el posicionamiento en la educación y atención en la primera infancia. No obstante, las condiciones necesarias para alcanzar la calidad no han sido suficientes; de esta forma se evidencian las limitaciones, la desigualdad y el riesgo de exclusión social. Todo esto impide el cumplimiento de la exigencia social en cuanto a la educación de los más pequeños y poder ofrecer posibilidades y oportunidades de desarrollo en igualdad de condiciones.

⁸ Reseña planteada por García Llamas, José Luis en la Editorial de la revista Educación XX1, vol. 16, núm. 1, 2013 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70625886001>

Los autores consideran relevantes cuatro aspectos para la educación y atención de la primera infancia latinoamericana, primero asumir una legislación educativa que permita el oportuno financiamiento y la implementación sostenible de la educación y atención de la primera infancia. Segundo, ampliar de acuerdo a las condiciones de cada Estado la cobertura y las políticas a largo plazo en cuanto a atención integral y educación. Tercero, integrar las políticas de atención y educación a la primera infancia vinculando las otredades. Y cuarto, identificar y establecer programas de acuerdo a las características socioculturales y contextos particulares.

Finalmente, para Ancheta y Lázaro (2013) en América latina se han adoptado tres tendencias orientadas al enfoque integral, diseño e implementación de las políticas, estas tendencias son: intersectorialidad, corresponsabilidad de la sociedad civil y participación de entidades gubernamentales. De igual forma se presentan tres modos de apoyar las acciones orientadas a la atención y educación de primera infancia: la primera asume el Estado como subsidiario de la universalización de la educación, la segunda propone un apoyo eficaz y la tercera combina estas dos clases de orientaciones.

En cuanto a las políticas públicas dirigidas a la infancia en América Latina, específicamente en Argentina, en la provincia de Buenos Aires y en la ciudad capital, Magistris y Litichever (2013) presentan la investigación *Transformaciones institucionales en el campo de las políticas sociales para la niñez y la adolescencia*, la cual tiene como objetivo desarrollar un análisis de las “transformaciones que han sufrido las áreas gubernamentales dirigidas a la infancia y la adolescencia en la última década, a partir de innovaciones normativas e institucionales en las áreas de desarrollo social del nivel nacional,” (p. 51). Para cumplir con este propósito las autoras analizaron leyes nacionales y locales, documentos institucionales y realizaron entrevistas a expertos que aportaron al tema.

Las autoras presentan como conclusión la importancia de un recorrido histórico, que permite identificar los diferentes momentos de transformación que la política dirigida a la infancia y a la adolescencia en Argentina, concretamente en Buenos Aires, ha sufrido en el tema de derechos e inclusión social. De igual forma, destacan las diferencias políticas que se estructuran en los escenarios territoriales analizados, a pesar de hacer parte del mismo país, esto justificado por la descentralización y la territorialización que vive Argentina, además de las diferentes modalidades que el *Estado central* utiliza para la garantía de derechos de estas poblaciones.

De igual forma Llobet (2009) presenta el artículo *Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento*, como una evidencia asumida a partir de la investigación de doctorado e insumo de su posterior investigación cualitativa, donde se exploran los discursos de las políticas sociales y el interés por los derechos de la infancia y la adolescencia. El propósito sobre el cual se estructura el artículo, es las diversas formas de interpretar las políticas sociales para la infancia y la disputa por legitimar cada una de estas interpretaciones a partir del aval social, de igual forma “se presenta una hipótesis teórica que, se espera, permita integrar las disputas de interpretación entre agentes y niños/as bajo la perspectiva del problema del reconocimiento. (Llobet, 2009, p.4)

La autora concluye con una discusión, al asegurar que los conflictos sociales son patologizados a través de la psicología y abordados desde la misma, individualizando las problemáticas, en este sentido la política se convierte en un instrumento de control. De igual forma el individuo que no es productivo económicamente exige a la escuela garantías en la proporción de saberes prácticos; la responsabilidad del Estado frente al gasto excesivo del presupuesto, imposibilita la inversión en política públicas. El imaginario de la infancia como ajena al contexto profundiza aún más la invisibilización de la niñez en la garantía de derechos y en la responsabilidad del Estado por legitimar la infancia dentro de la sociedad, sin tener que estigmatizar.

Desde los antecedentes abordados se ha evidenciado que: en el tema de transiciones y articulaciones educativas se encuentran investigaciones enfocadas en la sistematización e implementación de proyectos, la mayoría de las disertaciones fueron desarrolladas por docentes que buscaron en sus trabajos proponer soluciones a problemáticas específicas en el aula y en las instituciones educativas, como fueron Acuña (2016), Bogotá *et al*, (2015), Galindo *et al* (2015) y Villamarín, (2016); de igual forma, se encontraron propuestas teóricas como las de Vogler *et al* (2008), Abello (2008), Delgado *et al* (2009), Abrantes (2009), Alvarado y Suárez (2010) y Barrios (2013) las cuales promueven marcos de referencias conceptuales frente a los temas de articulación y transición. Así mismo se encuentran investigaciones como las de Amado y Correa (2009) y Rodríguez (2012) que problematizan las diferentes formas de implementación de la articulación en la educación.

De igual forma se encontraron investigaciones que aportan al tema de Transiciones infantiles desde su componente teórico, como las de autores como: Vega y Vital (2008), Argos *et al* (2015), León (2011), Corominas e Isus, S., (1998). Unido a estos aportes Gómez (2011), proporciona información desde las políticas educativas argentinas, específicamente desde el tema de los dispositivos articuladores para la educación parvularia.

Frente al temas de políticas públicas y su análisis, los autores Urango (2016), Piñeros (2016), Duran (2016) Torrado *et al* (2016) Bácares (2014) Magistris y Litichever (2013), Llobet, V. (2006), Torrado y Guáqueta (2009), Castillo (2009) Llobet, V. (2009) Henao y Botero (2013), Ancheta y Lázaro (2013), aportan referentes metodológicos y conceptuales, además permiten generar discusión con los datos analizados, a partir de su visión crítica sobre la realidad de la infancia y la primera infancia del país y de la región.

En este recorrido por los antecedentes investigativos, relacionados con nuestra disertación, se encontraron los trabajos de Rojas (2016) y de la Secretaría de Educación de Tunja (2014), que centraron su discusión sobre la implementación del Grado de Transición y el quehacer pedagógico; estas investigaciones concluyen que la falta de acompañamiento en el proceso de transición y articulación en este grado radica en la interés mínimo de los docentes por actualizarse, capacitarse y vincularse más con la comunidad.

Desde los antecedentes abordados, se han podido manifestar diversos aportes desde el interés por el objeto de estudio, desde lo conceptual y desde lo metodológico. No obstante, desde nuestro interés investigativo no se encontraron trabajos que logren cuestionar las dinámicas y los propósitos del Grado de Transición como el grado articulador entre la educación inicial y la educación básica, desde las políticas educativas. Si bien es cierto que algunas investigaciones hacen un minucioso recorrido histórico del tema de primera infancia y de la educación inicial en el país, no se hallaron indicios de un estado del arte o de antecedentes propios del Grado de Transición, generando un panorama de naturalización dentro de las discusiones planteadas para la educación inicial, preescolar e incluso para las de la básica primaria.

De acuerdo con las lecturas realizadas a las elucubraciones planteadas por Castillo (2009) sobre el programa de Hogares Comunitarios, Torrado y Guáqueta (2009) a cerca de la educación inicial y Torrado *et al* (2016) con respecto a la Estrategia de Cero a Siempre, y su interés por evidenciar, en primer lugar la importancia de establecer un recorrido histórico frente a los temas, en segundo lugar evidenciar los vacíos y contradicciones legislativos sobre los que están implementados los programas, proyectos y acciones, que no permiten el eficaz y real impacto en la comunidad y por último identificar los propósitos planteados para la dinámica actual de los

temas en mención; confirma nuestra intención de adelantar un proceso investigativo bajo estas características para el Grado de Transición.

Marco Conceptual

El marco conceptual que fundamenta la investigación permite presentar las categorías teóricas que se configuran como derroteros en el camino por develar los propósitos del Grado de Transición. De esta forma, se exponen a continuación cada una de ellas bajo la definición, que será empleada desde el consenso de criterios y autores.

En este sentido, el presente marco conceptual se configura a partir de categorías, de orden analítico y conceptual: infancia y educación para la primera infancia; esta última incluye subcategorías que se ratifican como estructurantes y bases analíticas mediante las cuales se establece el Grado de Transición en las políticas públicas, estas son: transiciones infantiles, articulaciones educativas e integralidad; consolidándose esta última como emergente luego de los primeros rastreos documentales.

Infancia. Con el surgimiento de la modernidad y los derechos humanos la imagen de infancia pasa a ser un *objeto de cuidado*, manteniendo la visión desde el adulto: de objeto, ahora desde una perspectiva asistencial, acompañado de una serie de factores propios de este momento histórico, como lo es la universalización de la educación y el surgimiento de ciencias especializadas en la infancia. Se entendió al niño como un ser poseedor de emociones, las cuales anteriormente se les atribuían a los adultos.

Es luego de este cambio de conciencia pedagógica que la mirada del Estado, la familia y la escuela se centran en el desarrollo y bienestar del niño, surgen programas de

protección y se refuerza la idea de que el niño debe estar en la escuela, no solo para aprender sino para ser protegido de los peligros del mundo, llegando a la imagen de la infancia moderna (Sáenz, 2010. p .24)

Frente a esta imagen de infancia moderna, algunos autores, como Jaramillo (2007) proponen una “reivindicación de la infancia”, orientada a una forma particular de entenderla, sentirla y observar; creando la necesidad de abordar la enseñanza y la instrucción desde los ámbitos particulares, sustentados desde las teorías biológicas, psicoanalíticas y sociológicas.

Aportando a esta corriente que concibe a la infancia moderna como seres con naturaleza propia, es necesario que la sociedad valore esta etapa, antes de transformarlo rápidamente en adulto (Alzate, 2003). Igualmente, la autora coincide en afirmar que: “(...) a comienzos del siglo, el niño tenía que acomodarse a lo que de él esperaban los adultos; a mediados del siglo, se pidió a los adultos que respetaran la expresión propia de los niños y que evitaran imponerles su voluntad” (Alzate, 2003, p. 67)

Sin embargo, es preciso indicar que la tarea efectuada por la represión y el castigo, sigue presente en la actualidad, dentro del imaginario de la sociedad, cobrando sus mayores frutos; al ser aplicada por aquellos individuos que en su infancia recibieron aquellos tratos violentos en su formación y que hoy en día tienen a cargo la labor de acompañar a los infantes en su proceso, se evidencia en algunos casos, una resistencia del adulto, a superar esa infancia lastimada y poco significativa que se vivió. Lo cual lleva a decantar en las niñas y niños del presente una infancia diferida que nada tiene que ver con lo que pueden llegar a ser (Alzate, 2003)

Así mismo, desde el ámbito legislativo, a pesar de la corriente que surge en la modernidad con la intención de transformar la concepción de infancia, siguieron abordando a los niños y las

niñas desde el término de menor, como aquel, que aún debe atravesar etapas para llegar a la mayoría de edad.

Frente a esta visión de infancia moderna se establece el surgimiento de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y con ella la idea del niño como sujeto de derechos, documento que también genera muchas opiniones e inquietudes. Para algunos, entre los que se encuentran organizaciones internacionales vinculadas con la infancia como las Organización de las Naciones Unidas (ONU), UNICEF, Banco Mundial (BM), UNESCO, OIT, entre otras y las naciones adscritas a ellas, la CDN se convierte en el estandarte que pone en otro nivel la infancia y que dictamina y sintetiza lo que necesitan los niños y las niñas para lograr esa infancia ideal, desde una visión hegemónica adulta.

Pero para otros autores como Cussiánovich (2006), la CDN a pesar de ser un avance claro frente a la importancia de los niños, niñas y adolescentes, esta no abarca todo el complejo mundo de la infancia; debido a que a pesar de considerarse la CDN, como una comprensión de la realidad dinámica, amplia, inscrita en el devenir de las infancias, no alcanza a consolidarse sola, como el entramado o soporte para garantizar la participación viva, activa y social de las niñas y los niños; ésta necesita de una labor compartida con políticas concretas de cada Nación, que vinculen real y concretamente en los contextos propios, recursos que faciliten la implementación y ejecución de las políticas públicas destinadas a la infancia; más que disminuirlos como meros espectadores de lo que los adultos pueden decir o decidir por ellos. En palabras de Cussiánovich (citado por Bácares, 2016)

“Creemos que invertir en la esperanza, en la alegría y en la ternura de nuestros chicos, es un recurso humano cultural y político, y es un componente inseparable de toda tarea educativa. El

que no tiene expectativa que las cosas mejoren no se tira al agua para educar a nadie ni a su propio hijo” (p. 96)

Luego de este breve recorrido de las diversas formas en cómo se ha concebido la infancia, iniciando por la no existencia de ella hasta el ser considerada como una poseedora de derechos y subjetividad, se hace evidente el concepto, que desde la sociología de la infancia surge como una construcción social e histórica, para Casas (2006): “La infancia, en el sentido de «conjunto de población de un territorio o sociedad» no es sólo una realidad observable y objetivable. Es también una realidad representada no sólo por cada uno de nosotros individualmente, sino también colectivamente” (Casas, 2006, p. 26); lo cual permite pensar en esas *otras infancias*, determinadas no sólo por una época histórica, sino por un contexto particular, e incluso por un estilo de vida diferente. Específicamente en ese tipo de infancias que no encajan en lo propuesto por la imagen moderna y occidentalizada.

Esta concepción es reafirmada por Jaramillo (2007), quien reiteró ese carácter social histórico de la infancia, que ha variado constantemente en lo largo del tiempo. “La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época.” (Jaramillo, 2007 p.110)

Ahora bien, continuando con la idea de la infancia como una concepto histórico y contextual, Gaitán (2006), desde la nueva sociología asume la infancia como:

una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones histórica y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se aparejan al modo de ser niño en un momento concreto y que los niños se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas de los adultos y están sujetos, igual que estos, a los avatares del cambio social (p. 10)

En síntesis, esta definición se ha planteado desde una perspectiva etaria, por sus cualidades psicosociales, o desde un discurso socialmente aceptado o “correcto”, ideas que se han heredado de generación en generación, instauradas en un primer momento desde una visión religiosa, que se ha ido modificando a través del tiempo y de la evolución de las estructuras sociales ya sea desde el sector privado o público (Bácares, 2016).

Primera infancia. Ahora bien, dentro del campo de la infancia, en los últimos años se ha construido la categoría de primera infancia, siendo esta de gran importancia en las discusiones teóricas pero también políticas, en cierta medida ajustada al paradigma establecido por la clasificación etaria, vinculado a las etapas del desarrollo, surge la necesidad de establecer el concepto de primera infancia, que para Peralta y Fujimoto (1998) contempla como un grupo etario que abarca desde la gestación hasta los seis años; este término tiene como origen la psicología y sus teorías sobre las etapas del desarrollo, que son acogidas por las políticas e instituciones que promueven la atención a este grupo etario.

Desde esta perspectiva clasificatoria los grupos poblacionales que se vinculan son beneficiados con una especificidad de garantías, mientras los que se encuentran por fuera de ella son excluidos tácitamente construyendo así determinados tipos de sujetos

Sin embargo, el corte de edad no es específico, dado que las características del desarrollo no tienen un cambio significativo al cumplir los seis años. Así pues “es un concepto con validez desde el punto de vista psicológico y pedagógico que requiere también explicitación en cuanto al grupo etáreo que comprende” (Peralta y Fujimoto, 1998, p.16). Desde la necesidad de garantizar los derechos de los niños y niñas más pequeños, las políticas públicas acuden con frecuencia a usar este término para hacer referencia a este ciclo vital; no obstante, aún falta consenso frente a

poder identificar claramente hasta qué momento cronológico va la primera infancia; qué características del desarrollo acuden o son evidentes en ese momento.

Educación para la primera infancia. Entrando al contexto de educación para la primera infancia, autoras como Peralta (2014) y Terigi (2002), afirman que en Latinoamérica la educación para la primera infancia ha trascendido de forma particular en las dos últimas décadas, esto por la importancia que a nivel político e institucional se le ha otorgado a la atención de la primera infancia. Terigi (2002) argumenta esta idea, también desde las reformas educativas que han tenido algunos países de Iberoamérica en cuanto al sistema educativo, que a pesar de sus particularidades políticas e históricas, incluyen discusiones sobre el nivel inicial de educación, sus características y connotaciones en el desarrollo integral en la primera infancia.

Estas discusiones en torno al tema han traído con sigio en primera instancia, una *definición de funciones educativas* para el nivel inicial, que conllevan un corpus claro de objetivos y contenidos. En segunda instancia una *sistematización* a través de políticas educativas para el nivel, pero incluso reformas a Leyes Generales de Educación que involucran en el sector la educación para la primera infancia, generando una supervisión y organización del nivel. Estas políticas educativas, permiten hablar de temas como la obligatoriedad y la formación de docentes capacitados exclusivamente para la primera infancia. (Terigi, 2002)

Para Reveco (2015), en la educación inicial se conjugan el juego, el aprender haciendo, la libertad y la autonomía, donde el eje son los niños y las niñas, el docente es un medidor más del proceso que proporciona la información necesaria para conseguir avanzar, concepto que se aparta del sentido de la educación primaria en la cual sigue estando presente un paradigma tradicional, haciéndose un énfasis en las áreas del conocimiento y sus contenidos. Esta idea también es resaltada por Terigi (2002), quien asegura que el nivel inicial se ha estructurado de

una forma aislada de los demás niveles educativos, con propuestas innovadoras que involucran distintos *dispositivos institucionales*. Sin embargo, la autora considera que a pesar de las distintas dinámicas institucionales “tiende a aplicarse una regulación normativa homogénea cuya adecuación y eficacia deberán ser evaluadas” (Terigi, 2002, p. 3)

De igual forma Terigi (2002), resalta que al considerar la educación para la primera infancia como el nivel inicial de educación, se requiere una elaboración o modificación del currículo del sector educativo, asunto en el cual diferentes países han avanzado considerablemente. La autora considera que el currículo, es una herramienta de la política pública que permite darle un camino definido y concreto a la implementación del nivel inicial y también para los docentes puesto que permite estructurar su trabajo; de igual forma plantea que es un medio para garantizar el compromiso del Estado en los procesos de calidad y cobertura.

Además de la importancia del currículo, surgen tendencias y tensiones que es necesario resaltar para contribuir a la discusión y al diseño de las políticas educativas.

Dentro de las tendencias mencionadas por Terigi (2002), se destaca la que existe entre la forma en cómo se define el currículo, resaltando dos extremos, por un lado, el currículo planteado desde el desarrollo con contenidos estructurados a partir de las dimensiones del desarrollo humano y por otro lado, un currículo pensado desde las dinámicas de la *escolarización primaria*, que considera el nivel inicial como una preparación para los conocimientos futuros, no con las mismas características pero si desde un *isomorfismo* como es denominado por la autora. Esta última tendencia de currículos en la educación para la primera infancia lleva a perpetuar una educación tradicional, como es la educación en la primaria, que tiene orígenes en el siglo pasado y que se organiza por áreas del conocimiento. (Terigi, 2002)

Frente a estas dos tendencias que plantea Terigi (2002), también propone tensiones que se vislumbran en cada apuesta curricular. En cuanto a la tendencia de construir los currículos desde el desarrollo infantil, la autora resalta que se fundamenta en una teoría evolutiva propia de la psicología, en ella se considera que la educación debe potenciar, mediar o maximizar los procesos de desarrollo natural de la infancia, sin realizar ninguna intervención distinta.

Esta premisa resulta controversial, ya que se construye sobre un *niño ideal*, lo cual para la autora se convierte en la *normalización de la infancia*, y no es coherente con las múltiples realidades que viven los niños y las niñas, sus particularidades sociales e históricas, sus necesidades y sus múltiples procesos de desarrollo.

Otra tensión que devela la autora en esta tendencia curricular es la *invisibilización de las pedagogías*, refiriéndose a que la interpretación psicológica del desarrollo infantil y su principio de respetar el desarrollo natural del niño, sin ninguna intervención externa, no contempla la relación enseñanza aprendizaje, que es la esencia de la pedagogía.

Así mismo, el discurso que plantea esta corriente psicológica, se vincula en términos técnicos, que no permiten un diálogo entre la escuela y la familia, incrementando este vacío, se encuentra la poca divulgación y el poco conocimiento de los padres de familia sobre las dinámicas propias de esta tendencia, también entendido, por el cambio de paradigma en comparación con la educación tradicional en la que ellos fueron educados; lo cual genera insatisfacción por parte de los padres ya que los niños no manifiestan los conocimientos que a su parecer deben adquirir.

De igual forma, Terigi (2002) plantea las tensiones emergentes de la tendencia curricular para el nivel inicial, que busca vincularlo bajo las dinámicas de la educación primaria. Por el contrario de la anterior, esta tendencia, por ser una creación de hace un siglo, no tiene en cuenta el

desarrollo infantil, ya que es una escuela para niños creada por adultos, estas dinámicas que se desarrollan en la escuela primaria tienden a ser heredadas al nivel inicial al ser incorporado a las instituciones educativas sin bases claras de sus procesos y contenidos.

Esta inserción en la escuela sin parámetros claros resulta para la autora violenta, porque implica obligaciones, sanciones y también sus fracasos. Estos últimos, tendientes a que “la escuela implica un régimen particular de apropiaciones de saberes” (Terigi, 2002, p.12). Así, estas dinámicas también generan una diferencia importante entre los niños que asisten a la educación inicial y los que no, ya que, al ser una preparación para la educación primaria, se debe cumplir con requisitos que los niños y niñas ya deben tener al ingreso de la escuela, condiciones que se convierten en un factor excluyente.

Ahora bien, desde otro punto de vista, Peralta (2014) plantea una tensión asociada a la educación inicial y su implementación a través de las políticas públicas; además de considerar que la educación inicial en Latinoamérica ha alcanzado una mayor atención en las últimas dos décadas, expone que, a pesar de las investigaciones de orden psicológico de las neurociencias, que argumentan el beneficio de la estimulación adecuada en estos primeros años de vida, las políticas públicas para éste contexto no son apoyadas económicamente o los instrumentos creados para tal fin no son lo suficientemente fuertes y/o adecuados.

En América Latina, la educación inicial varía desde su formalidad o no, todo depende del patrocinio, puesto que las diferencias son visibles, sobre todo en la que está dirigida al sector menos favorecido (afrodescendientes, población rural), ya que a este grupo sólo se le garantiza la protección elemental (alimento y salud). (Peralta, 2014)

Sin embargo, Peralta (2014) plantea la idea de eliminar las propuestas de “primera y segunda”, que benefician, el quehacer pedagógico al equilibrar los intereses para cumplir, con el criterio de

calidad. Unido a esto, el interés por mantener la continuidad de los programas dirigidos a primera infancia, se hace una necesidad en los países de Latinoamérica, es decir los gobiernos entrantes no deben acabar con los programas establecidos, por el contrario, se plantea el objetivo de darles un mayor interés y fundamento para consolidar el proceso y apoyar estas políticas dirigidas a la primera infancia; los mayores beneficiados de esto serán los niños, las niñas, sus familias y en consecuencia la sociedad.

De acuerdo con lo identificado por la categoría de educación para la primera infancia y la imperante oportunidad de armonizar los procesos desarrollados, es pertinente abordar las transiciones infantiles, la articulación educativa y la integralidad, como temas se vinculan al análisis y al debate de la educación, sobre todo en la inicial, en la preescolar y en la básica, que tiende a ser determinante en la disertación propuesta frente al Grado de Transición

Transiciones infantiles Las transiciones según la Real Academia de la Lengua Española se entienden como la “Acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto”, en el ámbito educativo encontramos diferentes tipos de transiciones, tanto emocionales, contextuales y académicas.

En este sentido, la investigación de Vogler *et al*, (2008) sobre las transiciones en la primera infancia, apoyan el concepto de transiciones en las teorías del desarrollo infantil y en las etapas evolutivas de la psicología. La teoría Cognitiva de Jean Piaget ha sido la más influyente en razón a sus estadios, considerando los cambios psicológicos y comportamentales de las niñas y niños como una progresión cognitiva, pasando de una etapa a la siguiente, mediante el proceso de reacomodación después de eventos de desajuste.

Igualmente, Vogler. *et al* (2008) recoge aportes teóricos de la nueva sociología de la infancia, basadas en las ideas de Lev Vygotsky y los post-vygotskyanos, con conceptos como la zona de

desarrollo próximo y el andamiaje, que promueven la idea de vincular como participantes dinámicos dentro de una sociedad en constante cambio a la primera infancia; donde pueden llegar a adquirir los cambios a los cuales son sometidos. Esta postura hace énfasis en el proceso y contexto, más que en el individuo; así mismo plantea la importancia de los actores que promueven y acompañan los procesos de transición.

Así pues, los autores definen las Transiciones como aquellos hechos fundamentales que suceden en momentos o coyunturas definidos en el transcurso de la vida; los cuales pueden ser ligados a cambios que se generan en los diferentes contextos de interacción del individuo, además de las modificaciones vinculadas con el uso del espacio físico y social y/o las transformaciones con relación a las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura:

a menudo, estos procesos requieren ajustes psicosociales y culturales significativos de acuerdo a aspectos cognitivos, sociales y emotivos, que dependen de la naturaleza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas”. (Vogler *et al.* 2008, pág. 2)

Las transiciones se dividen en dos tipos: transiciones horizontales y verticales, las primeras son aquellas que se desarrollan a lo largo de la vida cotidiana, están relacionadas con todos los espacios que las niñas y los niños habitan y pueden darse de manera rutinaria. Las transiciones verticales en cambio son mucho más marcadas y notorias, puesto que son pasos ascendentes como el tránsito de un nivel educativo a otro; considerándose más evidentes que las horizontales. (Vogler *et al.* 2008)

Por otro lado, Peralta (2007) parte desde la conceptualización etimológica del término transición, entendido como pasar de un estado a otro distinto, lo que la antropología social cultural ha validado, al afirmar que las sociedades han creado momentos de paso de una etapa a

otra, donde al ingresar a la siguiente etapa se encuentran experiencias novedosas. Las culturas facilitan estos pasos, que según Gómez, P. (1995) desde el aporte antropológico, las sociedades han creado ritos de paso, que resultan importantes por las marcas emocionales que causan en la vida y que resultan determinantes para las etapas posteriores. Estos ritos de paso se enmarcan en un contexto, ya que estas transiciones se determinan desde un enfoque transcultural es decir dependiendo de las sociedades a las que pertenezca el individuo.

Ahora bien, Van Gennep (2008) desde una perspectiva antropológica sociocultural con características etnográficas, expone los ritos de paso como un aspecto vital de las transiciones y los plantea en tres fases: la primera es la *separación*, entendida como la fase preliminar considerada como la desvinculación de la etapa anterior, para poder asumir el nuevo estado, “supone una experiencia de aprendizaje con grados de dificultad” (Van Gennep citado en Peralta, 2007, p.3); *liminaridad o rito de umbral*, término desarrollado por Van Gennep, es el momento en el que el individuo se enfrenta al abandono de una etapa y la entrada a la siguiente, lo cual causa en un primer momento confusión y caos entre lo anterior y lo nuevo; y finalmente la *reincorporación* considerada como el ingreso a la siguiente etapa desempeñando un nuevo rol.(Van Gennep, 2008)

En el ámbito educativo, estos ritos de paso, para Peralta (2007) son aquellos cambios que hacen los niños de un lugar y/o fase a otra, dentro de la progresividad del tiempo, los cuales demandan profunda atención por parte de la sociedad, dentro de una amplia perspectiva, como la enseñanza y el estilo con que se ofrece, el ambiente, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo; en síntesis, la transición está en el punto intermedio entre un proceso final y otro inicial que se debe alcanzar.

Es evidente para la presente investigación que los ritos de paso sean importantes, ya que se considera que en el mismo Grado de Transición radican las tres fases propuestas por los ritos de paso de Van Gennep (2008), al considerarlo como el momento umbral entre la educación inicial (como una fase previa) y la educación básica primaria (como fase posterior), paso que abarca un lapso limitado a un año académico y que por esta condición es denominado como educación preescolar.

Peralta (2007) para explicar las transiciones, realiza una división de las mismas distribuidas en tres subprocesos: *continuidad*, mantiene la estabilidad adquirida; *progresión*, considerado como el paulatino avance en el aprendizaje y *diferenciación*, al incorporar nuevos cánones de aprendizaje, comportamiento consigo mismo y con los demás, entre otros.

Ahora bien, Peralta (2007) define dos clases de transiciones, las primeras se dan dentro del círculo familiar más cercano, ampliando sus lazos fraternos a los individuos que los atienden. Este tipo de transición, en la mayoría de los casos puede llegar a ser exitosa, sin embargo, varía de acuerdo a las culturas y a las experiencias que los niños y niñas han podido vivir (abandono, maltrato, orfandad), en estos casos los resultados son variables.

Las segundas transiciones, se dan entre el ambiente familiar y un espacio alterno de cuidado o educativo, el éxito de esta transición depende de la situación económica de la familia, antecedentes de crianza, edad del niño, oportunidad de la oferta a la que accede, calidad de la oferta y exigencias sociales de preparación para el ingreso a la educación primaria.

Además de las dos anteriores, Peralta (2007) propone *otras transiciones* que están supeditadas a los años que asistan las niñas y los niños a programas de primera infancia y la permanencia o no en las instituciones, concretamente se dan en el último grado de la educación inicial y el ingreso a la educación primaria. Sobre estas otras transiciones, inciden variables como la calidad

de la oferta educativa, los grados de ambos niveles que son atendidos en las instituciones y las concepciones socioculturales en torno a la educación entre otros.

Para que una transición sea exitosa, se debe entender que todos tenemos momentos de tránsito, generalmente de origen biológico, la mayoría influenciados por aspectos socioculturales específicamente, por ello cuando se generan tensiones o situaciones difíciles, el resultado tiende a ser poco satisfactorio, pero si la transición es interesante y aporta para el beneficio del individuo, la transición puede ser exitosa (Peralta, 2007).

Para algunos autores las transiciones son concebidas como procesos difíciles, sin embargo, Bennett (2006) aproxima el tema a una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, que dentro de la dinámica educativa ofrece todo un potencial para avanzar. Es decir, no es una dificultad, sino todo lo contrario, un reto positivo de construcción con los niños y niñas.

Fiel a este enfoque de las transiciones como experiencias positivas, Vogler (2008), contextualiza las transiciones como una búsqueda entusiasta de nuevos retos que ponen a prueba las capacidades sociales, físicas, cognitivas y emocionales de los individuos, ya sean infantes, jóvenes o mayores; todos disfrutan de poder alcanzar triunfos frente a los desafíos que se presentan en la vida, y que estos sean valorados por los demás.

Para enriquecer esta idea, Alvarado y Suárez (2010) entienden las transiciones “como momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela” (Alvarado y Suárez 2010, p. 910). Así mismo, afirman que las transiciones más que ser desventajas son oportunidades, con la vinculación de espacios que propenden al desarrollo tanto individual como colectivo, afianzando la identidad y pertenencia a una sociedad, y en consecuencia configurando la subjetividad propia de las niñas y los niños, fomentando en ellos

las normas de comportamiento, la capacidad de aprender a aprender y por último, creando momentos de articulación entre los diferentes espacios, donde la afectividad juega un papel importante, en los cuales se vinculan la escuela, como *receptora* y la familia como *dadora* (Alvarado y Suárez, 2010)

Sobre la transición específicamente entre hogar y el preescolar y de este al primer grado de primaria, para Abello (2006) el concepto de transición es entendido como un proceso de cambio, que viven no solo los niños y niñas, sino todas las personas involucradas como lo son la familia, los maestros y las instituciones educativas. Cambios que llevan consigo desafíos tanto personales, sociales y cognitivos, están marcados por continuidades y discontinuidades, siendo estos cambios y la expectativa de los actores involucrados, el causante de la frecuente deserción y la repitencia presente en el primer grado de la básica primaria.

Para los intereses particulares de la presente investigación, retomamos el concepto de transiciones verticales propuesto por Vogler *et al.* (2008), en cuanto atañe a la dinámica del Grado de Transición y a su relación con los niveles de educación inicial y educación básica primaria, sin dejar de lado las responsabilidades que le conciernen a los actores involucrados.

Entendiendo las transiciones, como la progresión integral de los sujetos entre dos momentos que involucra aspectos individuales, sociales y contextuales, generando un cambio tendiente a oportunidades de desarrollo, igualmente integrales. Las transiciones además de tener un origen natural en la vida de los niños y niñas conllevan un compromiso por parte de los actores involucrados, específicamente, desde el ámbito educativo puesto que desde nuestra experiencia pedagógica consideramos que requieren una base normativa clara, generada desde las políticas públicas educativas, coherentes y contextualizadas a las necesidades propias.

Articulaciones educativas. Paralelo al concepto de *transición* es necesario revisar el término *articulación*, término que según la Real Academia de la Lengua Española hace referencia a ese punto de unión entre dos elementos a manera de coyuntura nudo o unión, pero que a pesar de actuar entre dos elementos cada pieza cumple su función el uno con respecto al otro. Desde su significado etimológico, Abello (2009) nos indica que viene del latín “*articulatio*” y se entiende como la unión o enlace móvil de las partes de un todo.

Los procesos articularios son aquellos procesos externos, donde se interviene para favorecer las transiciones, considerados como procesos internos. Siempre se debe tener en cuenta que ésta dinámica se da dentro de un contexto socio cultural, el cual influye de forma directa en todo el proceso Peralta (2007). Para la autora los procesos externos se clasifican de esta manera:

Soporte afectivo, capacidad para potenciar fortalezas de los niños, actitudes del núcleo familiar frente al cambio, desarrollo de actividades de preparación a situaciones nuevas, acompañamiento frente a situaciones nuevas, definición de situaciones de continuidad, progresión y diferenciación, identificación de estados nuevos alcanzables y resguardo de condiciones de accesibilidad (Peralta, 2007, p. 10).

Entre tanto, Abello (2009) hace una distinción entre articulación horizontal y vertical, siendo la articulación horizontal la relación que surge entre escuela, familia, instituciones y sociedad en general, actores que apoyan a la escuela en su labor educadora en un contexto que responda a las dinámicas socioculturales y políticas. En cuanto a la articulación vertical, se refiere a las relaciones que surgen de la interacción existente entre los diferentes grados y niveles educativos, interacciones que deben hacer parte del proyecto educativo institucional PEI y de las mallas curriculares, en pro de un horizonte común.

Desde el punto de vista pedagógico, resulta importante considerar el contexto chileno y argentino, dado al avance que presentan sobre el tema dentro de su sistema educativo y en las políticas públicas de estos países. Es así que el término articulación se considera como:

(...) una estrategia para favorecer la continuidad de los aprendizajes, la gradualidad y el paso fluido y no traumático entre niveles. Esa articulación responde a una concepción del desarrollo que supera la idea de sucesión de fases rigurosamente definidas y netamente diferentes, evitando con esto roturas en los puntos que comprometen más la escolaridad (Barrios, 2013, p.72)

En este sentido, el sistema educativo chileno, que al igual que el argentino incorporan las articulaciones educativas como aspecto para permitir la continuidad entre niveles escolares. Es así, como en Chile se ha venido contemplando diferentes dispositivos que benefician la incorporación armoniosa de los niños y niñas al entorno escolar, de tal forma que busca unificar criterios entre los currículos de los dos niveles: educación parvularia y educación básica (Barrios, 2013).

Rivero y Turón (2007) consideran que la articulación es fundamental en el paso del preescolar a primaria y requiere un trabajo común en el cual se deben unificar criterios y acciones con el fin de dar un seguimiento natural entre diferentes etapas, evitando discontinuidades que afectan directamente a las niñas y los niños en su parte emocional y académica, incluso causando frustraciones:

La articulación debe garantizar ante todo un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, a fin de evitar que produzca cambios bruscos de una etapa a otra; un proceso educativo debidamente organizado que favorezca la ampliación y el enriquecimiento del desarrollo del niño, expresado en una rápida adaptación a las nuevas condiciones a las que se enfrenta. (Rivero y Turón, 2007, p.2)

Gómez (2011) define la articulación como la perspectiva de proponer ambientes pertinentes, establecer acciones pedagógicas que reconozcan las expresiones culturales propias, remitiendo a los procesos de articulación trabajados desde los dispositivos articuladores, que enmarcan el proceso educativo en Argentina, entendidos como un transformador que posibilita navegar entre significados para descomponerlos y readecuarlos por medio del análisis usando un ambiente facilitador. En este sentido, Gómez (2011) hace referencia a la puesta en marcha del Plan Trienal 2009 - 2011 en Argentina, el cual establece como dispositivos articuladores para el sistema educativo: la alfabetización inicial, el juego, los cuadernos para el aula y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y estipula estos como líneas de acción que deben ser usadas en todos los ejes de trabajo de las instituciones.

Es así como desde el interés de nuestra investigación, la articulación se entiende como las prácticas encaminadas a abordar las transiciones, generando acciones directas que busquen conseguir un proceso continuo y ascendente entre los niveles escolares. Estas prácticas deben tener directrices claras, continua retroalimentación entre los actores y permitir considerar los procesos de desarrollo propios de los niños y niñas, todo enmarcado en un contexto específico.

Integralidad. Según Peralta y Fujimoto (1998), la integralidad es un concepto en el cual no hay consenso ni claridad sobre su significado; sin embargo, está asociado a la atención de la población por parte del Estado y de la comunidad en general, de igual forma recientemente se asocia con los derechos al desarrollo, la protección y a la atención de la primera infancia. Sobre esta misma idea Myers (citado por Dávila y Román 2006) afirma que:

El desarrollo infantil es multidimensional e integral, lo cual implica considerar en cada niño/a las dimensiones físicas, motoras, cognitivas, emocionales y sociales. En consecuencia, en los programas debe prestarse atención a la salud y la nutrición, así como también a la educación y

socialización. El orden de procedencia de estas dimensiones varía según el contexto. No obstante, el principio supremo debe ser que el niño/a reciba atención integral. (p.6)

Es en esta relación entre el desarrollo y la atención que se presta por parte de las instituciones gubernamentales y privadas, es que se estructura el actual concepto de integralidad, asociado al desarrollo integral, consagrado como un derecho de la infancia y a la atención integral como una obligación del Estado, la familia y la sociedad en general de prestar una protección a este grupo etario. Para Roger (2013) “La noción *Protección Integral de los Derechos de la Infancia* constituye un salto cualitativo fundamental en la manera de considerar a los niños. La raíz de este nuevo enfoque se plasma en una concepción holística del desarrollo del niño” (p, 4), asociado directamente con la CDN y su ratificación en los países de la región, reconociendo así a los niños como sujetos de derechos.

En cuanto a la atención integral Peralta y Fujimoto (1998) la definen como “el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que dicen relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables” (p. 18).

Es así como las autoras estructuran la atención integral desde dos pilares, por un lado, las necesidades básicas vitales y por otro las necesidades de desarrollo y aprendizaje que se asocian con la educación inicial. De igual forma, afirman que en esencia estas necesidades deberían ser atendidas por la familia, pero dado la realidad de vulnerabilidad y pobreza que viven en Latinoamérica, es necesaria la intervención del Estado, no solo en la atención a la primera infancia, sino a las garantías vitales de la familia.

Frente a este protagonismo, en el desarrollo integral de la infancia, Dávila y Román (2006) consideran que el Estado a través de sus instituciones debe respaldar el desarrollo integral de los niños y niñas, a través del trabajo directo con las familias afianzando su rol como promotores de

habilidades emocionales, que repercutirán en la construcción de aprendizajes y comportamientos asertivos dentro y fuera del ambiente escolar.

En este sentido Dávila y Román (2006), aseguran que el tema de la salud, como componente de la atención integral, debe permear los diferentes ámbitos de la sociedad para poder beneficiar de forma integral a los niños, este impacto debe vincular y motivar a los actores de cada sector, familia, comunidad, escuela, entre otros, desde la perspectiva de las políticas públicas en busca de un cambio de paradigma al modelo establecido. De igual forma Roger (2013) plantea que “la idea de integralidad conlleva la construcción de un sistema complementario de políticas universales y programas más focalizados”. (p.12)

Para Roger (2013), la integralidad en las políticas públicas latinoamericanas se ha consolidado desde la ratificación de los derechos del niño en la región, y a su vez por la responsabilidad consagrada al Estado y la comunidad como garante de derechos y de protección a la infancia. Es así como las acciones deben estar orientadas desde dos principios interdependientes, el primero la *multidimensionalidad*⁹ y el segundo la *intersectorialidad*¹⁰; las cuales apuntan a resignificar la visión de los programas planteándose desde la perspectiva de verticalidad, sin caer en la imitación que descontextualizan y aíslan las necesidades reales de la comunidad. De esta manera se hace necesario el trabajo cohesionado de los diferentes actores.

Para D’Emilio (2013), la región ha avanzado frente a los marcos normativos que gestan políticas y programas encaminados a una atención integral a primera infancia, acarreado un

⁹ El enfoque de protección integral de derechos promueve la concepción holística del desarrollo de los niños, lo cual se expresa en el carácter multidimensional e interdependiente de los derechos (Roger 2013, p.19)

¹⁰ La incorporación del enfoque de protección integral de derechos al ciclo de políticas públicas conlleva un esfuerzo por consolidar institucionalmente las acciones orientadas a la primera infancia para articular el trabajo conjunto entre las diferentes áreas del Estado. Es así que la construcción de un Sistema de Protección Integral de Derechos constituye la expresión más acabada de la institucionalidad que promueve la CDN. En el extremo opuesto, se encuentran las políticas sectoriales, encabezadas por un único organismo (Roger 2013, p.19)

aumento en la inversión económica, pero sin contemplar la importancia de la atención en el tema de equidad de oportunidades para los niños y en la prevención de la violencia. Todos los países, reconocen la importancia que ha tomado la primera infancia, no obstante, la proporción de sus políticas se quedan en lo local descuidando la implementación en los sectores marginados ya sea por sus condiciones socioeconómicas o por su poca participación en las decisiones gubernamentales.

Teniendo en cuenta la perspectiva de la inversión social, D'Emilio (2013) afirma que para la UNICEF la base de las políticas públicas de primera infancia, debe estar estrechamente vinculadas con la CDN; actualmente existe un marcado enfoque economicista gracias a Heckman y su *teoría sobre la tasa de retorno*, que pese a su importancia, no contempla el cubrimiento de la vulnerabilidad, el enfoque de equidad y el enfoque diferencial, desconociendo la visión de los derechos de los niños planteado por UNICEF.

En cuanto al enfoque de integralidad de la atención a primera infancia, en Latinoamérica existe la limitación del trabajo intersectorial, ya que las dinámicas y la inversión del Estado, son fraccionadas y distribuidas en los diferentes sectores sin tener en cuenta la situación real del contexto, a pesar de esto, los países de la región están orientando sus esfuerzos para conferir la importancia necesaria al desarrollo infantil temprano y a su atención integral. De esta forma algunos países apuestan al desafío de implementar el sistema integral de protección de los derechos, partiendo desde la educación y otros desde la salud (D'Emilio, 2013).

Es muy importante que la comunidad desempeñe su rol de veedor, actor participante y activo en la toma de decisiones que afectan directa o indirectamente su funcionamiento como colectivo social, puesto que es allí, donde se gestan las necesidades y también las ideas para sortearlas, fortaleciendo de este modo el ejercicio de la democracia (D'Emilio, 2013)

De acuerdo con lo anterior, la categoría de integralidad pone a coexistir diferentes perspectivas, que permiten abordar al ser humano en totalidad, teniendo en cuenta sus necesidades básicas, sus condiciones sociales, económicas y culturales; que si bien es cierto son necesarias para el desarrollo de la comunidad, es preciso señalar que en la mayoría de los casos esta integralidad se presenta desde el marco legislativo como una emergencia de programas e intervenciones que no se articulan entre sí, que además no tienen en cuenta los caminos recorridos por los anteriores a ellos y en consecuencia pueden no llegar a ser determinantes en su impacto social a la hora de ser implementados.

Resultados

El presente capítulo da cuenta de los resultados alcanzados a partir del análisis de los documentos seleccionados como corpus de la investigación. Este análisis nos condujo a determinar “momentos claves” en los que se evidenciaron permanencias y transformaciones significativos en el propósito del Grado de Transición y en las categorías de análisis propuestas: concepción de infancia, integralidad, transiciones infantiles, articulaciones educativas y sentido de la educación. Transformaciones que originaron rupturas de orden ideológico, conceptuales o de intereses gubernamentales, que han dado lugar a nuevas discusiones y nuevos paradigmas. Estos “momentos claves” los hemos denominado “Hitos históricos del Grado de Transición”, conformados por Leyes, decretos, resoluciones, lineamientos, programas y proyectos que se han agrupado a partir del trazo de la línea del tiempo del Grado de Transición, desde su gestación en 1991 como grado obligatorio del preescolar o grado cero hasta el año 2017. De esta forma, se englobó un periodo de 26 años, en el que fueron emitidos diversos documentos de orden legislativo, de los cuales se analizaron 33 de ellos, vinculados directa e indirectamente con el Grado de Transición.

Estos hitos poseen principios y conceptos relacionados al tema educativo; especialmente en lo conexo al grado obligatorio del preescolar, ya sea porque generan nuevas discusiones, o por el contrario porque evidencian silencios que implican vacíos orientados al grado en cuestión. Es así como cada hito presenta un elemento particular, que permite identificar un cambio de concepción y por ende de legislación sobre las categorías analizadas.

Durante la investigación los hitos históricos han sido revisados constantemente a la luz de la revisión documental, análisis y de las entrevistas a expertos, lo que ha llevado a que cambien, se amplíen y ajusten. Inicialmente se plantearon seis hitos incluyendo uno como antecedentes, en el

cual se exponía un recorrido por los sucesos y normativas que dieron origen al preescolar en Colombia, sin embargo, consideramos que a pesar de la valiosa información que se recogió, no aportaba información determinante para nuestro objetivo de investigación, por lo que se consideraron así solo cinco hitos. Posteriormente a causa de cambios importantes que se dieron paralelos al periodo de documentación y análisis, en cuanto a la educación preescolar y concretamente al Grado de Transición vimos la importancia de involucrar un sexto hito que daba cuenta de la situación de política educativa en el 2017 para este grado.

Es así, como se consolidaron seis Hitos Históricos del Grado de Transición, los cuales son planteados a partir de 1991 con la promulgación de la Constitución Política de Colombia: el primero lo denominamos *El surgimiento del Grado de Transición como grado obligatorio*, el cual está situado cronológicamente entre 1991 y 1995; el segundo hito recibe el nombre de *Línea técnica del nivel de preescolar: dimensiones del desarrollo*, abarcando el periodo entre 1996 y 1998; el tercero denominado *Años de latencia*, comprende el tiempo desde 1999 hasta 2005; el cuarto fue bautizado como *La primera infancia: entre dimensiones del desarrollo y competencias básicas* que se extendió desde 2006 hasta el 2010; el quinto hito se plantea entre el 2011 y el 2015, denominado *Posicionamiento de la estrategia de Cero a Siempre, ¿y el Grado de Transición?* y por último, el hito seis, el cual recibe el nombre de *El Grado de Transición: entre la integralidad y la formalidad*, comprende los años 2016 y 2017; finalizando con la publicación de las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.

A continuación, expondremos cada uno de los hitos y sus documentos, abordados desde los objetivos del trabajo investigativo y desde las categorías de análisis, presentadas desde los siguientes apartados: sentidos de educación, concepciones de infancia, integralidad, transiciones infantiles y articulaciones educativas, además de algunos elementos analíticos emergentes claves

que son particulares en algunos de los hitos. Al cierre de cada uno, se realiza una recapitulación enfocada en destacar cuales son las tensiones, avances y silencios frente al propósito del Grado de Transición.

Hito 1. El surgimiento del Grado Transición como grado obligatorio (1991-1995)

Al proponer un recorrido histórico legislativo del grado de transición, planteado desde la Constitución Nacional, como grado obligatorio en las instituciones educativas públicas se vislumbra el interés por otorgar un espacio dentro del ambiente educativo a los niños y niñas de cinco a seis años. Partiendo de esta creciente tendencia, se plantea el primer hito histórico del grado de Transición, denominado: “El surgimiento del Grado de Transición como grado obligatorio”, el cual está comprendido entre los años de 1991 a 1995. Dentro de este hito, la educación en Colombia fue adquiriendo una estructura de derecho social, mediante las políticas educativas de ese momento, acogiendo así una corriente mundial para establecer un Estado de Derecho, promoviendo como prioridad el reconocimiento social.

Paralelamente, emerge en nuestro país, una dinámica económica basada en el libre comercio y en una política neoliberal, que ya estaba en su apogeo en otras latitudes. Frente a estas circunstancias, se establecieron nuevas políticas públicas y planes de gobierno que buscaban reformular tanto el Estado de Derecho como la economía nacional acorde con los parámetros mundiales; siendo la infancia y la educación temas prioritarios y a la vez polémicos. Dentro de estas políticas y planes que marcaron la emergencia del grado obligatorio del preescolar, encontramos: El Plan Apertura educativa, correspondiente al gobierno de César Gaviria 1991-1994, el CONPES 2551 Plan de atención a la infancia, la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994.

Educación en la primera infancia. En este sentido, y partir de una mirada general hacia los sentidos que tiene la educación para las niñas y niños menores de 6 años durante este hito, el Plan Nacional de Apertura Educativa propuso crear el “grado cero” en todas las instituciones públicas del país, garantizando el cubrimiento tanto en las zonas rurales como urbanas, promoviendo una mayor estabilidad y disposición en la educación primaria, propendiendo por la universalización de la educación inicialmente en la básica. De igual forma se buscó realzar la calidad de la educación en todos los niveles educativos, lo cual se concretó en la idea de establecer en todas las escuelas públicas el grado cero y así para preparar a los niños de seis años para su ingreso a la educación primaria. Con la pretensión de que en el año 1995 se atendieran 630 mil estudiantes y lograr una cobertura del 90% de los niños y niñas de seis años.

Departamento Nacional de Planeación (DNP, 1991a)

Estos avances se realizaron con recursos de un préstamo del Banco Mundial al gobierno colombiano que permitieron poner en marcha programas prioritarios en el sector educativo, concretamente para la básica primaria, lo cual redundaría en la implementación del “programa grado cero” en las escuelas públicas, y así los recursos que se liberarían por la eficiencia educativa, serían utilizados por el programa, para disminuir la deserción y repitencia en los grados posteriores. Todo esto se concreta posteriormente en el CONPES 2551 de 1991 Plan de Acción a Favor de la Infancia. En los dos documentos el grado cero se propone como:

“En las escuelas públicas se creará un año de transición entre el hogar y la educación primaria, en el cual se desarrollarán experiencias de preparación para la escolarización formal, con énfasis en elementos de socialización a través del juego individual y colectivo y actividades que fortalezcan la independencia personal. Con el desarrollo de estos elementos, se contribuirá a disminuir la repitencia en primaria y se sentarán las bases para elevar la calidad en los niveles

superiores de educación, al mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes” (DPN, 1991a, p, 35)

Es así como el Plan Apertura Educativa de 1991 a 1994 y el CONPES 2551 de 1991, estructuran el grado cero como un proyecto, que tiene como propósito el preparar a los estudiantes para la escolarización formal, esta preparación se vería reflejada en la disminución de las tasas de repitencia y deserción, sobre todo en el primer grado de básica primaria. El CONPES presenta las cifras del grado primero de básica, en donde la repitencia alcanza en 20% y la deserción un 15%, atribuyendo estas cifras en gran medida “(...) a la falta de aprestamiento y a la carencia de elementos que posibiliten la transición al primer grado” (DNP 1991b, p.12)

Posteriormente y de acuerdo a los movimientos sociales que buscaron dar nuevos parámetros democráticos a la situación del país, surge la Constitución Política Colombiana de 1991, la cual propone un giro de 180° debido a la apuesta que se hace al grado obligatorio de educación preescolar y su vinculación a la educación formal, haciendo evidente el compromiso con la población infantil desde dos aspectos importantes: el primero, en concordancia con la ratificación de los derechos fundamentales de los niños, en el artículo 44 de la Constitución, fundamentada por la Ley 12 de 1991, se establece la educación como un derecho fundamental, equitativo, obligatorio y gratuito. El segundo, se establece en el artículo 67, siendo la educación un derecho de todas las personas y un servicio que tiene una función social, de igual forma en este artículo se establece la educación obligatoria desde los 5 hasta 15 años, constituido por un año de preescolar, como mínimo y nueve de educación básica.

Con lo propuesto en la Constitución Nacional Colombiana en lo relacionado con educación y específicamente con el grado obligatorio del preescolar y con el propósito determinado en el PND de 1991 y en el CONPES 2551, se da paso a la Ley 115, Ley General de Educación de

1994, que al ser la primera ley de educación promulgada en Colombia, expone como objetivo “señalar las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” Congreso de la República de Colombia (CRC, 1994)

Esta Ley establece definiciones concretas para el concepto de educación, entendiéndola en su artículo 1° como: “(...) un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En este sentido, otorga al servicio educativo, la formación de valores, el desarrollo de la participación y la ciudadanía entre otros, el objetivo de la educación es el desarrollo integral de los educandos, mediante acciones estructuradas, al igual que, engloba dentro de la educación formal la educación preescolar, básica primaria, secundaria, media y superior

En lo que atañe al tema de investigación, en el artículo 15 de la presente Ley, la educación preescolar se entiende como la ofrecida a las niñas y niños para que vivan un desarrollo integral contemplando aspectos biológicos, cognoscitivos, psicomotrices, socioafectivos y espirituales, que se abordan a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. Reivindica en el artículo 17, la intención propuesta desde la Constitución Política de Colombia de establecer como mínimo un grado obligatorio de preescolar, el cual acogerá a los niños menores de 6 años, con una implementación paulatina hasta lograr ser incluido en todas las instituciones educativas del país.

Posteriormente, para efectos de poder reglamentar la Ley General de Educación se expide el Decreto 1860 de 1994, que establece parámetros pedagógicos y organizativos, permitiendo poner en marcha lo establecido por la Ley General. De este modo el Decreto 1860 de 1994 asume la

educación como una obligación, que acarrea sanciones de no cumplir con su obligatoriedad con los educandos quienes son el centro del proceso educativo. La educación formal, que cubre de los 5 a los 15 años, es organizada por ciclos, niveles y grados. Dentro del nivel de preescolar se articulan tres grados, uno obligatorio y dos más que lo anteceden; los cuales son planteados sin diferencia de lineamiento curricular entre los mismos. En este sentido, se proyecta una implementación gradual de todo el nivel de preescolar en las instituciones públicas del país, a partir del 8 de febrero de 1998. (Decreto 1860, art 13,1994)

Infancia. La concepción de infancia abordada en los documentos del presente hito se divide en dos posturas contradictorias, por un lado, agrupa a las niñas y niños dentro de la categoría de menores, dado el contexto y una realidad histórico social que se gesta en una visión de infancia desde sus necesidades y carencias, recordemos que para esta época aún estaba vigente el Código del Menor, y por otro lado, una mirada renovada hacia los niños que busca ratificar sus derechos y reconocerlos como sujetos, de acuerdo con la Convención de los Derechos del niño a nivel mundial.

Con relación a la primera idea y teniendo como marco el Decreto 2737 de 1989 Código del Menor, los niños y niñas fueron denominados de esta forma por considerarse dentro de una clasificación etaria que agrupa a todos los menores de 18 años que si bien determina derechos para este grupo, solo ratifica los consagrados para la población en general y no presenta derechos particulares para los niños y las niñas, es más ni siquiera los menciona.

Es así que, la concepción de infancia dentro del Plan de Apertura Educativa no es explícita, sin embargo, dentro del contexto que envuelve dichas acciones políticas se evidencia una construcción encaminada hacia la protección y asistencia, justificada por las condiciones de abandono y pobreza a las que estaban siendo sometidos un gran porcentaje de la población

menor de 7 años. De esta manera, se propuso por parte del gobierno fortalecer la organización comunitaria hacia la atención de aspectos como la salud, nutrición, educación y bienestar de las niñas y los niños, capacitando a las familias para el beneficio indirecto de los más pequeños.

Ahora bien, en la Constitución Nacional la idea de niños y niñas como sujetos de derechos y la idea de menor se encuentran presentes simultáneamente. En el artículo 44 de los derechos sociales, económicos y culturales, se consagran los derechos fundamentales de los niños, complementando la ley 12 de 1991 la cual ratificó en el país la Convención sobre los Derechos del Niño, presentando a los niños y niñas como sujetos de derechos, con una serie de garantías como la participación y haciendo explícito que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. Sin embargo, esta idea se diluye en el resto del documento, ya que son denominados como menor, al referirse a los menores de edad, a los menores reclutados y a los menores trabajadores, (retomando así la idea consagrada en el código del menor); además algo que resulta particular, es que la carta magna determina que en Colombia se es ciudadano después de los 18 años de edad, es decir, los niños, niñas y adolescentes menores de esta edad, no lo son.

Esta idea se reafirma desde el CONPES 2787 “El tiempo de los niños”, cinco años después de la promulgación de la Constitución, en el cual se establece que a pesar de considerarse que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás “(...) aún miles de niños carecen de las oportunidades para hacerlos efectivos: no disponen del conjunto de bienes y garantías fundamentales que son necesarios para vivir dignamente, están marginados de los procesos de participación social y no cuentan con referentes sociales e institucionales que los desafíen a utilizar su creatividad en proyectos colectivos que beneficien a la sociedad” (DNP 1995, p.2).

Ahora bien, dentro de las generalidades que aborda la Ley 115 y el decreto 1860 de 1994 que lo reglamenta, la concepción de infancia se evidencia desde el rol de alumno en relación con la escuela, develando una visión plana y muy relacionada con su papel dentro del sistema educativo; en virtud que estas dos normativas se limitan a establecer parámetros genéricos sobre cómo se debe constituir la educación en el país. No obstante, el Decreto citado anteriormente, intenta hacer un acercamiento a una educación paidocentrista, postulando al educando como centro del proceso educativo.

Integralidad. El tema de integralidad expone diferentes matices dentro de cada uno de los documentos analizados en e cada uno de los documentos analizados en el presente hito; a razón de esto el CONPES 2551, aunque no hace referencia explícita sobre el tema, pone en discusión una serie de problemas que afectan a la infancia, relacionándola con la necesidad de generar programas de bienestar; tema que se aproxima a la concepción actual de la atención integral. De esta forma se plantean acciones dirigidas a disminuir las altas tasas de mortalidad y desnutrición infantil, carencia de apoyo y capacitación a las familias la recreación, el abandono y maltrato y “la necesidad de preparación para la escolarización formal y la baja cobertura de los programas de educación inicial” (DNP, 1991, p.16).

Frente a estas problemáticas se plantean dos tipos de programas, los primeros denominados como programas básicos, direccionados a dar prioridad en temas como la salud, la nutrición y la educación inicial; dentro de estos programas se hace un especial énfasis en fortalecer los Hogares de Bienestar Familiar y Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), con la intención de ampliar la cobertura y apoyar otros programas del ICBF enfocados a la salud y nutrición, así mismo se plantea la creación del año cero en las escuelas públicas del país, siendo el único programa que hace referencia a la educación inicial. Los segundos programas, denominados

complementarios, buscaban mejorar el entorno donde conviven los niños y así lograr garantizar sus derechos, enfocados a proteger a la población infantil, capacitar a la familia, mejorar el acceso a la recreación, cultura y medios de comunicación.

Siguiendo con el tema, en la Constitución se advierte que se debe garantizar una atención integral a la familia por parte de la sociedad y el Estado, pero no se da una definición concreta de integralidad. Así mismo lo integral se menciona constantemente asociado a la salud, el desarrollo, a la población en general, pero no se habla referido directamente a la infancia, ni a la educación.

Por el contrario, la integralidad si es desarrollada como concepto dentro de la Ley General de Educación, como el proceso inherente al desarrollo de la persona, abordados en la formación desde aspectos físicos, psíquica, intelectual, moral, social, afectiva, y demás valores humanos. El concepto de integralidad está vinculado a la definición de educación preescolar y su intención de apoyar el proceso de desarrollo desde los aspectos biológicos, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual de las niñas y niños en este nivel educativo, por medio de experiencias recreativas y de socialización (Art.15)

Ahora bien, la integralidad contemplada desde el Decreto 1860 está sujeta al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educativo, orientando la integralidad hacia el proceso formativo y a la necesidad del contexto; es por esto que este concepto se estructura PEI propio de cada institución.

Transiciones infantiles y articulaciones educativas. En el presente hito las transiciones infantiles no son un tema explícito, sin embargo con la creación del Grado Cero como una solución para los problemas presentes en el nivel de primaria, se establece en el Plan Apertura Educativo y luego en CONPES 2551, como un grado para acompañar la transición que

experimentan los niños y niñas del hogar a los primeros grados de la escolarización; presentándose este grado como una herramienta articuladora en sí entre estos dos momentos, enfatizando en la utilización del juego como base de las dinámicas escolares, como una forma de desarrollo de la independencia y de la socialización. Posteriormente en el Decreto 1860 se hace una reglamentación sobre la educación y se establece que debe garantizarse por parte de las instituciones el tránsito entre los niveles y grados educativos, incluido el nivel de preescolar, tanto a nivel administrativo como pedagógico. Según la resolución los diferentes niveles educativos constituyen un solo sistema educativo interrelacionado y adecuadamente flexible para facilitar el tránsito y continuidad del proceso. Se debe garantizar una articulación horizontal entre grados y niveles y vertical entre instituciones. (Decreto 1860, 1994 art. 12).

Sin embargo esta apuesta, deja de lado las iniciativas que el ICBF realiza desde los proyectos comunitarios, al plantear el Grado de Transición como el paso constante entre el contexto familiar y el ambiente de la educación formal; directamente habla de una desarticulación entre las entidades y un empezar de nuevo en el grado obligatorio del preescolar en las instituciones públicas, lo que también estaría negando el trabajo de educación anterior, a través de modalidades alternativas o no formales, que si bien, no estaría bajo los parámetros de educación académica formal si tiene una intervención hacia la independencia y el desarrollo social con sus pares que representa un proceso educativo; en suma a pesar de que el Decreto 1860 de 1994 menciona la responsabilidad de las instituciones de facilitar el tránsito entre instituciones, este no incluye estas iniciativas dentro del sistema educativo.

Recapitulemos. En el presente hito el Grado de Transición se establece en su origen como el “Programa Grado Cero”, siendo una estrategia para fortalecer la Básica Primaria y disminuir las

cifras de repitencia en los colegios públicos, configurándose como un grado exclusivamente para el aprestamiento y la iniciación a la vida escolar.

Posteriormente en la Ley General de Educación y en el Decreto 1860 de 1994 que la reglamenta, se establece como el grado obligatorio del nivel de preescolar, confirmando su propósito dentro de la educación formal del sistema colombiano, que lo ratifica como el grado para acompañar el tránsito entre el hogar y la escuela, desconociendo que algunos niños vienen de modalidades no formales en cabeza del ICBF. También resulta importante, destacar las acciones encaminadas a mejorar la cobertura escolar a nivel nacional del actualmente denominado Grado de Transición y el proyecto de instaurar los grados de Prejardín y Jardín en las escuelas públicas, directriz que no se ha concretado y aún en la actualidad sigue siendo una utopía que mueve muchos intereses tanto estructurales como económicos.

Hito 2. Línea técnica del preescolar: dimensiones del desarrollo (1996 - 1998)

Tras la revisión de los documentos relacionados con la progresión del Grado Cero consideramos necesario proponer un segundo hito, denominado “Línea técnica del preescolar: dimensiones del desarrollo” en relación a las particularidades contextuales y componentes documentales que se configuraron dentro del lapso que se engloba de 1996 a 1998. Estos documentos se caracterizan por otorgar una estructura curricular propia para el nivel de preescolar cimentada en las dimensiones del desarrollo humano; de igual forma establece unos parámetros administrativos para el funcionamiento institucional del nivel dentro de la dinámica escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera clave la relación existente entre la Ley General de Educación 115 de 1994, contemplada en el hito anterior y el Decreto 2247 de 1997 y la

Resolución 2343 de 1996 que hacen parte vital del presente hito. Sin embargo, dada la importancia y lo determinante para el Grado de Transición se ha manifestado la constitución de un hito diferente; de esta forma, se ha ubicado cronológicamente entre los años 1996 y 1998. Conformado por los siguientes documentos: el Plan de desarrollo: el salto social (1994 - 1998), perteneciente al gobierno de Ernesto Samper, el CONPES 2787 el tiempo de los niños, la primera versión del Plan Decenal de Educación 1996-2005, la Resolución 2343 de 1996 y el Decreto 2247 de 1997.

Educación en la primera infancia. Bajo este criterio, y como es evidente, cada gobierno entrante pretende innovar con una propuesta, para este periodo de tiempo con el inicio del mandato presidencial de Ernesto Samper, es puesto en marcha el Plan de Desarrollo el Salto Social y dentro de este, el Plan Sectorial el Salto Educativo, con los que se planteaba en lo concerniente al nivel de preescolar, conseguir la cobertura de la cual se discutió tanto y que quedó pendiente al finalizar el anterior gobierno. De esta forma se estableció la creación de cupos en la zonas rurales y urbanas, garantizando la infraestructura para el grado obligatorio de preescolar y ofreciendo con esto continuidad en el proceso educativo en las instituciones públicas del país; así también se planteó la intención de proporcionar material didáctico acorde y propender por la formación docente; igualmente se propuso la promoción de educación activa, el fortalecimiento del ICBF y el sector comunitario, acciones interinstitucionales que exigirían la participación, inversión y calidad mancomunada del MEN y del ICBF. Lo anterior, se presentó en el balance del año 1995 del *Plan Plurianual de Inversiones* en el documento CONPES 2849, iniciativa plasmada en el apartado IV denominado “Estrategias y programas para la universalización de la educación básica” (DNP, 1996)

Vale señalar, que estas propuestas van acompañadas de la creación de subsidios otorgados tanto a las instituciones para mejorar su planta física y de recursos humanos, como a las familias de bajos recursos y madres cabeza de hogar, con el interés de garantizar la asistencia y permanencia dentro del sistema educativo, sobre todo a los niños y niñas de básica primaria y preescolar; lo cual sustenta la idea de programas asistencialistas para la infancia y las familias de bajos recursos en búsqueda de una equidad social.

De acuerdo a lo establecido en el artículo 72 de la Ley General de Educación, se plantea que cada 10 años el Ministerio de Educación Nacional en coordinación con las entidades territoriales, prepare un Plan Decenal de Educación, que propondrá una línea a seguir durante este tiempo en el país y la cual será la guía para los posteriores planes de desarrollo nacionales y territoriales; de acuerdo con esto, el primer Plan Decenal de Desarrollo Educativo se construyó para el periodo comprendido entre 1996 y 2005.

Ahora bien, este plan se erigió bajo el fundamento de “la educación como fuente del saber”, la cual se centró en el desarrollo humano, social, cultural y económico entre otros; a la par, se consideró el conocimiento como un garante del progreso de las naciones y por ende se hace perentoria la inversión en Educación. De igual forma y de acuerdo con las sugerencias propuestas por la Misión de Sabios, se indica que

Colombia requiere un nuevo sistema educativo que fomente actividades científicas y tecnológicas, así como culturales y socioeconómicas. Ello permitirá una reestructuración conceptual y organizativa, una reordenación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno (MEN, 1996, p. 2)

Ahora bien, este Plan Decenal debe dar continuidad al proceso de la reforma educativa planteado por el anterior gobierno; es preciso aclarar que no es un plan terminado, se postula en un permanente ajuste, afincando dos intencionalidades: en primer lugar, propone definir alcances y realizar las modificaciones a lugar para alcanzar los logros propuestos y replantear si son necesarias las metas propuestas; esto bajo la intención de dar cuenta de las diferencias culturales y capacidades de la educación colombiana. En segundo lugar, busca movilizar a la comunidad colombiana en torno a la educación. (MEN, 1996).

En cuanto a la educación preescolar, en el Plan Decenal se propone como una estrategia en el literal D, ampliar la cobertura y así garantizar el derecho a la educación, estableciendo programas que se complementen para este fin, en cabeza del MEN y las entidades territoriales, con colaboración del ICBF, planteando como programa la iniciativa de establecer el componente educativo en la educación inicial (niños y niñas de 3 a 5 años), con el propósito de transformar paulatinamente la modalidad comunitaria en jardines infantiles. De igual manera involucra a este programa la universalización del año obligatorio de educación preescolar.

Conviene subrayar que frente a la propuesta planteada por el Plan Decenal de Educación, existe una concepción de educación que formula diferencias entre la educación inicial, asociada a los jardines infantiles y a los componentes comunitarios y la educación preescolar integrada a las instituciones educativas, en consecuencia, se evidencia una exclusión abiertamente del Grado transición de la educación inicial, reafirmando la idea de que tienen propósitos distintos, vinculando más el grado obligatorio del preescolar a la educación básica.

Ahora bien, frente a lo formulado por el Plan Decenal, surge una postura que desdibuja la división entre la educación inicial y la educación preescolar, encaminada hacia la construcción

de derroteros curriculares específicos para cada conjunto de grados. La Resolución 2343 en 1996, propone a nivel macro, una serie de lineamientos curriculares generales e indicadores de logros que estructuran la educación formal a nivel nacional, incluido el nivel de preescolar y los tres grados que lo conforman (prejardín, jardín y transición), sin mencionar la educación inicial.

Bajo esta iniciativa, se precisa el concepto de educación de forma implícita en la definición de currículo, el cual "debe entenderse como un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores, básicos y fundamentales para el desarrollo integral de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana." (Resolución 2343, 1996 art. 7). Siendo así se establece la educación como un proceso de formación que favorece el desarrollo integral de las personas, establecida por la Constitución y la Ley General de educación.

Concretamente la sección primera de esta resolución, que corresponde a los indicadores de logros curriculares para el conjunto de grados del nivel de preescolar, surge desde las exigencias propias de la Constitución Política, la Ley General de Educación, el decreto 1860 de 1994, las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (CED) y el Plan Decenal de Educación.

De acuerdo con estas exigencias, los lineamientos curriculares para el nivel de preescolar se establecieron desde indicadores curriculares enfocados en las dimensiones del desarrollo del niño, la cuales atañen a lo socio afectivo, lo corporal, lo cognitivo, lo comunicativo, lo estético, lo espiritual y lo ético, pretendiendo con esto afianzar un proceso evaluativo activo y abierto, vinculando más al desarrollo integral humano. En cierto modo, fue un avance a nivel político que se haya puesto de manifiesto la necesidad de establecer parámetros curriculares para el nivel de preescolar; sin embargo, surge la controversia en relación a la construcción del currículo que

evidenciaría una ruptura entre la dinámica del preescolar y el resto de los niveles de educación formal, puesto que, para los posteriores niveles, los lineamientos curriculares están propuestos por áreas del conocimiento.

Siguiendo con el tema de la educación preescolar, el Decreto 2247 de 1997 (aún vigente) plantea una directriz normativa concreta para este nivel, que lo presenta como parte de la educación formal, le otorga parámetros de orden curricular y plantea como principios del preescolar la integralidad, la participación y la lúdica; esto dentro de una permanente construcción e investigación pedagógica por parte del docente. Igualmente expone la configuración del nivel de preescolar por los tres grados y su correspondencia para cada edad: los niños de 3 a 4 años harían parte del grado de pre-jardín, los niños de 4 a 5 años corresponden al grado de jardín y los niños de 5 a 6 años pertenecen al Grado de Transición anteriormente llamado Grado Cero, el cual es el encargado de dar paso a la educación básica primaria, ratificando su condición de grado obligatorio del nivel de preescolar, en esta medida, armoniza con lo establecido en la Constitución Nacional de Colombia, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994.

El presente decreto establece que la educación preescolar debe ser comprendida desde una labor pedagógica integral, en la cual se considere a los niños y niñas, como seres únicos y sociales que necesitan de un apoyo permanente y un sentido de pertenencia desde su entorno familiar, social, étnico y cultural; lo que se sustenta como indispensable en el reconocimiento de sí mismo y del otro, la aceptación, la colaboración, el desarrollo social y afectivo, dentro de un ambiente favorable que debe ser potenciado por la institución educativa. (Decreto 2247, 1997)

Siguiendo con esta idea, el Decreto pretende afianzar las habilidades comunicativas y socioafectivas de las niñas, los niños y de la comunidad que los rodea para el desarrollo de valores, normas sociales, el sentido de identidad y de pertenencia. Para que esto sea realidad, propone desarrollar dentro del nivel de preescolar el juego como dinamizador de la vida individual y colectiva de los niños y niñas, puesto que es por medio de éste que se da inicialmente una construcción simbólica de conocimientos, lo cual impulsa iniciativas de experimentar y de aprender individual y colectivamente, poniendo de manifiesto sus intereses y potenciando sus habilidades. (Decreto 2247, 1997).

Las expectativas que se generan en el presente Decreto frente a la consolidación del nivel de preescolar son muchas, como una verdadera base que fundamenta todo el proceso formativo, enfatizando la educación no como una sumatoria de aprendizajes académicos, sino como una formación integral que incluye el aspecto social y contextual que particulariza a cada niño y niña. De igual manera retoma la idea del trabajo por dimensiones del desarrollo humano que caracteriza este hito.

Infancia. La concepción de infancia que se devela en los documentos contemplados se encuentra y se articula con la concepción de educación presentada, aferrándose a la retórica de la Convención y los derechos de la infancia, entendiendo a los niños y niñas como sujetos de derecho. Según el CONPES 2787 de 1995

Los niños son sujetos plenos de derecho, reconociéndoseles su dignidad intrínseca y sus derechos iguales e inalienables, sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (p.2)

De igual forma el Conpes anteriormente citado, plantea la infancia como una etapa donde las habilidades físicas y sociales se desarrollan totalmente, a lo que se debe otorgar mayor atención por la importancia de este momento vital ofrece al individuo y a la sociedad.

Ahora bien, la realidad expresada en el CONPES 2787 de 1995 frente a la infancia, sigue siendo la de una población con altas tasas de mortalidad y expone que el 41% de la niñez del país se encuentra en situación de pobreza y el 15.6% en extrema pobreza, lo cual es igual para sus familias (1995 p.4). Frente a esta situación se plantea que el ICBF es la entidad en la que recae en mayor medida la responsabilidad de atender a la infancia vulnerable.

Frente a los demás documentos del hito, a pesar de la promulgación del Decreto 2247 de 1997 que regula la educación preescolar y de la Resolución 2343 de 1996 que proporciona los lineamientos curriculares para este nivel, no existe una definición explícita de infancia, sin embargo se develan dos concepciones implícitas, la primera relacionada con el denominativo de estudiantes, vinculada a la división por conjunto de grados y a la variación de los lineamientos entre estos, según el momento y las características del desarrollo humano.

La segunda, se vincula más con la educación preescolar, desde una concepción circunscrita a un grupo etario al establecer los criterios de clasificación para grado de acuerdo a las edades, de esta manera, los niños 3 a 4 años hacen parte del grado de pre-jardín, los niños de 4 a 5 años al grado de Jardín y los niños de 5 a 6 años al grado de transición; se deduce entonces que la infancia en este hito se entiende como un grupo etario de los 3 a los 6 años, según los parámetros educativos, descartando la participación de los niños menores de 3 años del proceso preescolar dentro de las instituciones educativas públicas.

Integralidad. El concepto de integralidad se encuentra en los documentos del hito desde diferentes enfoques. En el CONPES 2787 de 1995 se estructura desde uno de sus objetivos el cual está encaminado a

Contribuir al desarrollo integral de los niños más pobres y vulnerables, a través de su vinculación a los principales programas de nutrición, salud y educación, fomentando la responsabilidad y la participación de las familias y la comunidad en las acciones que conduzcan al bienestar de los menores. (1995 p. 6).

Frente a este objetivo se plantean una serie de programas y metas que vinculan a los neonatos, niños en edad preescolar, niños escolares y jóvenes menores de 18 años. De acuerdo con lo anterior, y enfatizando hacia el tema de investigación, los niños en edad preescolar fueron clasificados dentro del rango de edad de 2 a 6 años, la integralidad se promovió a través del ICBF y de ONG's, garantizando aspectos de salud, nutrición y de bienestar. Ahora bien “con el fin de mejorar las oportunidades de acceso a este nivel, se ampliará la capacidad del sistema educativo para ofrecer un grado de educación preescolar” (CONPES 2787 p.14); sin embargo, mientras se hace efectiva la implementación de las jornadas escolares, se seguirá ofreciendo en los Hogares Comunitarios la atención complementaria a los niños y niñas.

En cuanto es esta forma de abordar la integralidad desde el CONPES 2787, la atención integral prestada por los Hogares Comunitarios del ICBF, resultaron más llamativos para muchas familias, en virtud de que los niños y las niñas recibían alimentación balanceada (refrigerios y dos comidas diarias), en cuanto a la salud, se llevaba a cabo un seguimiento y control de desarrollo físico (tamizaje visual y auditivo, vacunación, control de peso y talla), y en ocasiones otorgaban subsidios familiares. Igualmente se realizaba un diagnóstico familiar para establecer si realmente podían ser beneficiarios del servicio. Cabe resaltar, que, a pesar de contemplarse las

atenciones del Bienestar Familiar a nivel nacional, se hicieron visibles sobre todo en el sector urbano, siendo las zonas rurales alejadas y vulnerables las que presentaban más alto porcentaje de mortalidad y desnutrición.

A pesar de que el aspecto educativo formal no era abordado en los Centros Comunitarios, según el CONPES 2787, esto no era suficiente razón para preferir la educación preescolar del grado obligatorio en las instituciones estatales, además “La educación preescolar es todavía un privilegio de los niños pertenecientes a los estratos más favorecidos, y miles de niños en situación de pobreza no tienen acceso a este nivel por escasez de cupos o ausencia total de oportunidades” (DNP, 1995, p.7).

Lo anterior deja la impresión de falta de articulación entre los Centros Comunitarios de Atención a la Infancia y el Grado de Transición como primer grado de la educación formal, primero por cierta pérdida de los beneficios anteriormente expuestos para los niños y niñas y sus familias, además de la baja cobertura de la educación básica, comparada con el número de centros no formales de atención a la infancia; esto está expuesto en el de Informe de Avance del Plan Nacional de Desarrollo 1996:

Aunque se registran importantes logros en educación, algunas áreas del Salto Educativo muestran pobres resultados. No hay avances en la ampliación de la jornada en las escuelas y colegios oficiales y se ha progresado poco en la creación de instituciones de educación básica (CONPES 2917, p.24).

Por otra parte, desde el Plan de desarrollo el Salto Social, la integralidad está vinculada a la población en general, orientado desde la promoción y prevención en el sector salud, haciendo

énfasis en poblaciones como los ancianos y la niñez, en situación de vulnerabilidad con la intención de restablecer sus derechos.

Ahora, el Plan Decenal de Educación, vincula la concepción de integralidad a la educación desde aspectos como la convergencia de las potencialidades y talentos de la persona los cuales deben ser desarrollados en un constante proceso de aprendizaje.

Esto implica orientar la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano, y el fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos: el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo productivo (MEN 1996, p, 10)

Al igual que el Plan sectorial, la Resolución 2343 acoge el término de integralidad desde la educación, enfatizado en la *formación integral*, siendo esta el propósito central, pero también el fin, al asegurar que se logra el desarrollo integral humano, lo cual parecería una redundancia, pero más que un problema de redacción, es el uso indiscriminado del término, generado por una naturalización o un interés por demostrar esa integralidad en la garantía de los derechos de la infancia, que se encuentra en boga en los ámbitos sociales.

Siguiendo con la idea, el Decreto 2247 está pensado desde su génesis para la prestación del servicio de la educación preescolar, planteando la integralidad como un principio de la educación preescolar, que “Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural” (Decreto 2247, Art. 11, 1997); de igual manera establece la evaluación del proceso formativo como un “proceso integral para un desarrollo integral”.

En este sentido surgen inquietudes en cuanto a la integralidad del servicio prestado a esta población, puesto que normativamente para la aplicación de pautas educativas se plantea la integralidad desde la formación de las dimensiones del desarrollo humano, dentro de espacios escolares con horarios menos extensos; esto comparado con las entidades que ofrecen también una atención integral en ámbitos más parecidos al entorno familiar, brindando alimentación y bienestar; ¿Cómo debe entenderse entonces realmente la integralidad en la educación en la primera infancia? ¿Cómo se debe abordar la atención integral a la primera infancia sin excluir la educación preescolar?

La anterior reflexión nos da cuenta de dos tipos de integralidad, la primera desde la intención del gobierno de garantizar los derechos en la primera infancia y las necesidades indispensables para la vida (alimentación, salud, familia, recreación, vivienda, entre otros) y la segunda integralidad, desde la formación educativa que quiere abordar todos los aspectos del desarrollo del ser humano desde las distintas dimensiones (comunicación, conocimiento, desarrollo social y espiritual).

Transiciones infantiles y articulaciones educativas. En los documentos del presente hito no se hace una referencia explícita de las transiciones infantiles, es necesario tener en cuenta que, a partir del surgimiento de una legislación educativa, emergen condiciones y exigencias propias del sector; en esta media se considera falta camino por recorrer para poder llegar a comprender las diferentes transiciones infantiles y ser consideradas factores determinantes en la formación de los primeros años de vida.

Al igual que las transiciones, en la Resolución no se habla de estrategias articuladoras, sin embargo, hace una agrupación por grados estableciendo unos lineamientos comunes que variarán

progresivamente, intentando evitar rupturas entre los grados del nivel; sin embargo, no se plantea lo mismo entre niveles, por ejemplo, entre el grupo de preescolar y el segundo grupo que es conformado por los grados primero, segundo y tercero, demostrando así una falta de articulación no sólo con las demás modalidades de atención infantil, si no dentro del mismo sistema educativo; manifestando graves obstáculos: fragmentación entre niveles educativos, (CONPES 2917, 1996, p. 24)

De otra parte, en el Decreto 2247 de 1997 se establece que las instituciones que presten únicamente los tres años del nivel deben garantizar la continuidad y tránsito a la educación básica mediante convenios con instituciones educativas y a la vez las instituciones deben facilitar las condiciones pedagógicas y administrativas para lograr una continuidad entre los niveles de preescolar y básica. No obstante, no se tienen en cuenta las diferentes modalidades no formales, como los Hogares Comunitarios de Bienestar familiar, tampoco se aborda la transición de los niños y niñas del hogar al ámbito escolar.

Ahora bien, como herramienta articuladora, el decreto plantea en el artículo 3 que las instituciones que ofrezcan educación básica deben acondicionar desde la perspectiva pedagógica y administrativa propia de cada institución poder garantizar y promover todas las condiciones que benefician el paso y la permanencia de los estudiantes promovidos desde la educación preescolar a la básica. De igual forma promueve un ambiente de garantía dentro de la atención personalizada, manifestando explícitamente en el artículo 5 parágrafo 2 un número de estudiantes en aula que facilite dicho acompañamiento.

Así mismo, dentro del artículo 12 se compromete la dinámica del currículo del nivel preescolar como una herramienta articuladora configurada como un proyecto permanente de

construcción e investigación pedagógica, retomando el artículo 16 de la Ley 115 de 1994, donde se explicitan los objetivos del preescolar, y se manifiesta promover un ambiente armónico entre los procesos de la educación preescolar y la básica mediante la práctica de proyectos lúdico-pedagógicos contemplando siempre la directriz del trabajo por dimensiones del desarrollo humano, los ritmos de aprendizaje y todas las características propias de cada niño y niña participante del proceso. Los ambientes deben ser lúdicos-educativos, los cuales deben estar articulados a proyectos pedagógicos que atiendan la curiosidad, los saberes, las experiencias, las habilidades y comportamientos de los niños. Las situaciones planteadas deben surgir de las propias necesidades, para que sean consideradas significativas por los niños y niñas, potenciando el respeto propio y por los demás; se deben crear espacios y ambientes que favorezcan el gusto por el lenguaje y la comunicación.

Recapitulemos. De acuerdo con el creciente interés por la educación preescolar pública, se hizo necesaria la construcción de una normativa propia que estableciera directrices claras para el nuevo nivel y en concreto para el Grado de Transición. Grado que inicialmente fue denominado grado cero, concebido como un programa que fue orientado a la disminución de las cifras de repitencia en básica primaria, con la proyección de obligatoriedad en el plan de apertura educativa.

En el presente hito cambia su nombre debido a discusiones que se generaron entorno a la nominación del cero, como algo nulo o inexistente y lo que se pretendió realmente con el grado obligatorio de preescolar era suscitar experiencias de socialización pedagógicas y recreativas dentro de entornos escolarizados que facilitaran el paso desde el ambiente familiar al académico, como lo expresa la experta Ligia Nieto, quien estuvo vinculada en ese momento histórico al Ministerio de Educación:

“generar un ambiente que le permitiera... el paso entre la vida familiar y la vida escolar, ósea que el niño tuviera ahí un momento de ambientación entre que salía de su casa, donde jugaba, estaba libre, estaba suelto, bueno tenía otras condiciones, a otro lugar donde le empezaban a poner normas, restricciones, cambios, pero que fuera un ambiente amable, lúdico, tranquilo, acogedor, que le diera a los niños seguridad, que les mostrara el significado del aprendizaje, de la riqueza del conocimiento, que se le permitiera explorar, conocer.” (Nieto, en entrevista agosto 5 2017)

De igual manera se le otorga la misión de crear un espacio que sirviera de puente entre la propuesta de una educación preescolar basada en las dimensiones del desarrollo y las áreas obligatorias de la básica primaria. Y, por último, sumado a lo anterior, ser un grado para facilitar el aprestamiento educativo. Una de las intenciones precisamente del Grado Cero, era poder influir de manera progresiva con la propuesta pedagógica en los siguientes grados, de tal manera que alcanzara una incidencia completa en la básica y media, sin embargo, el impacto se sigue dando desde los grados superiores hacia abajo, manteniendo una carga académica sobre este grado. (Nieto, en entrevista agosto 5 2017)

Según lo anterior, existen tres propósitos en el presente hito para el Grado de Transición, en primer lugar, influir de forma progresiva a los grados superiores, en segundo lugar, facilitar el paso desde el ambiente familiar al educativo formal mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, y en tercer lugar, ser un grado preparatorio para los posteriores niveles de la formación básica.

Hito 3: Años de latencia del Grado de Transición. (1999 - 2005)

Desde la comprensión del Grado de Transición y después de las movilizaciones propuestas por la Reforma Educativa y el compromiso social hacia la educación infantil, se evidencia un

periodo de tiempo de latencia como lo hemos denominado, dado el silencio existente frente al tema, que se mantiene entre 1999 y el 2005; característica que configura nuestro hito número 3, nominado como “Años de latencia del Grado de Transición”.

Durante seis años frente a la educación preescolar, y puntualmente para el Grado de Transición no evidenció cambios significativos, el interés del gobierno hacia la educación, estuvo orientado hacia la cobertura y aspectos de orden administrativos. Sin embargo, este gran silencio nos condujo por caminos insospechados al encontrar documentos que justifican y reafirman esta falta de discusión sobre la educación preescolar y el grado de transición; el contexto que envolvió dicho momento se caracteriza por el Plan de Desarrollo para la paz duradera, correspondiente al gobierno de Andrés Pastrana, la ley 715 del 2001, los posteriores decretos reglamentarios 1850 y 3020 de 2002 y El documento N° 1: El Plan Sectorial de Educación 2002-2006.

Educación para la primera infancia. El propósito del primer plan de desarrollo de este gobierno fue consolidar la educación en la política social, bajo la intención permanente de encontrar equidad a través de la seguridad social. En el “Plan de desarrollo para la paz duradera”, el enfoque central de la política fue el proceso de paz que tenía lugar en el país con el grupo armado de las FARC. En el apartado del sector social “Reconstrucción del tejido social” se afirma que el modelo manejado en el país no tiene los resultados que debía tener, por lo cual se requiere un cambio radical que logre disminuir la inequidad y la pobreza, frente a esto, se expone la necesidad de educar para una sociedad competitiva, siendo esta la premisa del desarrollo en el siglo XXI, para lo cual se necesita un énfasis en la educación, la cultura y la formación de los diferentes grupos sociales, haciéndose necesario un cambio en el papel del Estado en el sector educativo.

Concretamente en la educación preescolar, se retoma las problemáticas expuestas en el documento de la Misión de Sabios que se realizó años antes y del cual ya hemos hecho mención. De igual manera, enfatiza en la inequidad frente al acceso y la baja calidad de la educación preescolar para las familias de estratos socioeconómicos más bajos. Como soluciones a estas problemáticas se plantea liberar la matrícula y pensiones de las instituciones privadas del primer grado de preescolar con el que cuente el centro educativo, lo cual, según el plan puede promover el ingreso de los niños y niñas a instituciones privadas de “calidad”, premisa que resulta controversial ya que no involucra la educación del Estado.

En este sentido, es necesario resaltar que dentro de las estrategias planteadas para el mejoramiento de las instituciones educativas en cuanto a la calidad, el plan propone ceder la responsabilidad educativa a cajas de compensación familiar, plan que posteriormente se concreta en la concesión de colegios estatales a cajas de compensación como Colsubsidio, Cafam y Comfenalco, las cuales podrían paralelamente ofrecer otros servicios a la comunidad que asistía a los colegios. Este programa permitió fortalecer a las cajas de compensación con recursos que aportan los contribuyentes con el 2% del valor de la nómina en el sector privado. (Villa, L. y Duarte, J. 2002). Este programa fue un golpe muy fuerte para la educación pública, ya que el gobierno prefirió otorgar la educación a agentes privados que financiar las instituciones estatales. Ahora bien, en cuanto a la legislación, la Ley 715 del 2001 establece el sistema de participaciones en el sector educación y salud. Para la presente investigación es importante lo correspondiente a la contratación docente, ya que pone límites en cuanto a quién debe asumir el pago de sus servicios, siendo responsabilidad de las entidades territoriales; cada entidad territorial así mismo, de quién es la función de su contratación. Las normativas de este hito estructuran la educación colombiana desde una visión administrativa, normalizando aspectos

como horarios, periodos, responsabilidades entre otros. Esta ley se contextualiza dentro de un ambiente, donde la Política de Estado se movía alrededor de la construcción de paz y de la descentralización del poder.

Bajo la premisa de la educación como servicio, se decreta que dentro del sistema de participaciones se destinará un 58% para el sector educativo. Se planteó que las instituciones educativas deben prestar atención obligatoria a un año de preescolar, nueve de básica y media como mínimo, si no lo cumplen deberán asociarse a otra institución pública. Así, al acogerse literalmente a este precepto el único año de preescolar que debería tener financiación es el obligatorio, esto para expertos como Ligia Nieto y María Antonieta Cano frenó la implementación de los otros dos grados del nivel de preescolar, que precedían al Grado de Transición ya que estaban por fuera del sistema de participaciones al considerarse grados no obligatorios

Estas dinámicas de descentralización y reforma al servicio educativo, se vinculan directamente con el resultado de la *Misión Alesina* (conformada por expertos del Banco Mundial, del Fondo Monetario, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros), que a finales del año 2000 fue delegada por el gobierno de Andrés Pastrana, para realizar un estudio de la economía nacional, puesto que durante el proceso de descentralización la política fiscal había sufrido un desplome, argumentando una disminución del Producto Interno Bruto (PIB) y declive fiscal a finales de los 90.

La Misión Alesina, a través del análisis económico del país afirmó que la Constitución del 1991 estableció condiciones difíciles para la economía de la nación, las cuales en ocasiones se toman como impedimentos al ser tan específicas, por lo cual para implementar algún cambio era

necesario hacer una reforma constitucional. Para esta misión la Constitución "genera altas expectativas para algunos grupos como incapacitados, ancianos y niños" que es difícil cumplir por las condiciones financieras del país, es por esto que se plantea la necesidad de una reforma constitucional para generar una mayor estabilidad del fisco en Colombia. (Redacción el tiempo, 26 de febrero de 2001)

En este sentido, el gobierno de Andrés Pastrana tiene en cuenta las sugerencias y demás estudios realizados por la Misión, y de esta forma emite como resultado el Acto legislativo 01 del 2001, modificando los artículos 356 y 357 de la Constitución Política de Colombia, orientado al Recorte de las Transferencias y a la creación del Sistema General de Participaciones; el cual dio paso a la Ley 715 de diciembre de 2001 (Bonet & Pérez, 2014).

Sin embargo, esta decisión produjo malestar en el sector público educativo y en el de salud, el cual se hizo evidente mediante manifestaciones sindicales y paros extensos, que evidenciaron el inconformismo sobre todo de los educadores; Zarama (citado por Torres, 2002), afirma que frente a esta reforma, “FECODE- se opuso decididamente a este esquema pues consideró que se trataba de la implementación del modelo neoliberal a ultranza” (p.122)

A pesar de las movilizaciones y de la poca receptividad a la reforma, el decreto 1850 fue publicado en agosto del 2002, y a partir del mismo se empezó a reglamentar la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, y en lo sucesivo el decreto 3020 en diciembre del mismo año, reglamentó la organización de la planta docente y administrativa del servicio educativo estatal, enfocado a la reducción del gasto social, lo que aumentaría las cargas laborales, fusionando establecimientos hasta con más de tres sedes con un solo rector,

reduciendo drásticamente la planta de personal y disminuyendo las garantías salariales y laborales (salud y pensión) del magisterio; generando posteriormente el cambio del estatuto docente con el decreto 1278. En relación a la atención de los niños y las niñas, se estableció el promedio mínimo de estudiantes por docente y entidad territorial, mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural (María Antonieta Cano en conversación, octubre 4 del 2017)

En cuanto al Plan Sectorial de Educación 2002-2006 “Revolución Educativa”, política propuesta en el primer gobierno presidencial de Álvaro Uribe Vélez, el Plan se centra en presentar cifras sobre la falta de cobertura en la educación formal sobre todo en las zonas rurales, destacando la necesidad de mejorar la cobertura y la eficiencia de la educación preescolar, concretamente del "grado cero" ya que en las zonas urbanas es del 38% y en la rural es del 29%, para el año 2002. (MEN, 2002)

Infancia e integralidad. En cuanto a la concepción de infancia e integralidad durante este hito el único documento que nos permite establecer dentro de un discurso sus intereses sobre estos temas es el Plan Nacional de Desarrollo. Dentro los Programas Motores se encontró el denominado *Programa Úrsulas* con el cual se quiso favorecer el desarrollo de la familia y la infancia de los 0 a los 5 años mediante la capacitación de las familias. La propuesta estaba conformada por la implementación de nuevos centros familiares y programas de televisión y radio, articulados pedagógicamente con el grado obligatorio de preescolar; sin embargo, este proyecto, a pesar de que fue promocionado ampliamente desde la campaña presidencial, no tuvo la suficiente aceptación por parte de la comunidad, además recibió fuertes críticas porque el programa estaba orientado hacia la privatización de la educación inicial, así pues, que no fue desarrollado en su totalidad (Casa editorial el tiempo *et al*, 2002) salvo algunos programas emitidos en el canal institucional los domingos en horario de 10:30 a 11:00 de la mañana,

promovidos y realizados por el MEN y la Universidad del Norte de Barranquilla (MEN, 5 de Junio del 2001)

En el mismo plan, en el capítulo de líneas de acción aparece un apartado dirigido a la protección de la familia y la niñez, promoviendo la atención integral de los niños menores de 6 años, creando nuevos modelos de atención. Como un primer intento de la modalidad de educación por concesión, se proyectó que las cajas de compensación familiar financiaran la atención integral incluido el cuidado y la educación preescolar. La atención a la infancia recae en el ICBF y en las cajas de compensación, pero no se menciona la participación del MEN a través de las instituciones educativas públicas, como si hubiesen sido excluidas de este sistema. Sólo se hace referencia al MEN en la oportuna necesidad de ser modernizado y en relación a las instituciones públicas educativas se exige una renovación en cuanto a su administración y a su autonomía real.

Estos años de latencia se extendieron hasta el primer gobierno de Álvaro Uribe, donde si bien hubo un aumento de cobertura en el Grado de Transición, en comparación con el gobierno anterior, según el balance del Plan Decenal de Educación: “En la última década, la tasa de cobertura bruta en el grado obligatorio de preescolar (transición) aumentó significativamente: mientras que, en 1996, representaba el 45% de la población de 5 y 6 años de edad, en 2005, representaba el 88%” (MEN, 2006, p.31). Este aumento se puede justificar a causa de la implementación del Grado Transición como una obligación de las instituciones públicas, quienes al crear el acceso directamente ampliarían la cobertura reflejada en las cifras. Según Ana Rosas, en entrevista publicada en la revista Educación y Cultura, en materia educativa y desarrollo infantil, los más interesados han sido el sector privado y las organizaciones no gubernamentales (Educación y Cultura 2005).

Recapitulemos. Este Plan Nacional de Desarrollo deja un sin sabor para el grado de transición ya que no hay una intención directa sobre este, por el contrario, se desdibuja entre la atención infantil y la básica. A pesar de ser mencionado como el grado obligatorio no tiene un propósito claro, además de la intención de vincularlo a centros de Cajas de Compensación, Centros Infantiles y el fortalecimiento del sector comunitario, encabezado por el ICBF.

De igual forma, no fue evidente algún aporte legislativo frente al tema de investigación, el Grado de Transición se mantuvo estático, hubo un estancamiento en la implementación gradual de los otros grados del nivel de preescolar (jardín y prejardín), establecidos por la Ley General de Educación, en parte explicado por la implementación de la Ley 715 de 2001 que establece el Sistema General de Participaciones, que sólo incluyó recursos para el Grado obligatorio de preescolar (transición).

Hito 4 Primera infancia: Entre dimensiones del desarrollo y las competencias básicas para el Grado de Transición (2006 - 2010)

Luego del periodo silencioso, surgen en Colombia dos cambios que resultan importantes para la presente discusión. El primero, es el discurso basado en las competencias que propone una forma diferente de entender la educación, cambio que impacta la estructura del preescolar y su trabajo por dimensiones del desarrollo. El segundo, es la visibilización de la primera infancia dentro de las políticas públicas, lo que resulta determinante frente a las concepciones de infancia e integralidad y le otorga responsabilidades al MEN sobre la educación inicial, adquiriendo ésta un papel protagónico por encima del preescolar; es así que como el presente hito ha sido denominado: Primera infancia: *Entre dimensiones del desarrollo y las competencias básicas para el Grado de Transición.*

El tiempo que abarca el presente hito inicia en el 2006 y finaliza en el 2010, dentro de este hito analizaremos documentos que evidencian los cambios mencionados, los cuales son: El Plan Nacional de Desarrollo 2006 - 2010 Estado Comunitario: Desarrollo para Todos, el documento 8: Plan Sectorial 2006 al 2010 Revolución educativa, Plan Decenal de Educación 2006-2016, Ley 1098 de 2006: Ley de Infancia y adolescencia, CONPES 109: Colombia por la primera infancia del 2007, el Documento 10: Desarrollo infantil y competencia en la primera infancia y el Documento No. 13 Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición 2010.

Educación para la primera infancia. En cuanto a la educación para la primera infancia, como ya lo mencionamos, se presentan dos elementos importantes en el tema de educación, el primero es una propuesta educativa desde las competencias, ligado a una política de calidad en el sector. El segundo, una apuesta por la atención integral en primera infancia y con ella el surgimiento de la educación inicial como un nivel educativo no formal. Frente al primer tema en el Plan Sectorial de la Revolución Educativa 2006 - 2010 se definió a la educación como formación del capital humano, lo cual se consiguió a través del desarrollo de competencias básicas desde el preescolar y básica, competencias laborales y específicas en media, las cuales alcanzaron su mayor auge en la educación técnica y superior, obteniendo así capital laboral y profesionales competentes para dar solución a diversos problemas. (MEN, 2010)

Asociado a las competencias en el sector, la calidad educativa se presentó como un pilar del gobierno, a través de la implementación de un plan de mejoramiento en todas las instituciones educativas con estándares de calidad para estudiantes desde las pruebas SABER y docentes desde la evaluación de desempeño. Igualmente, los planes educativos de este periodo proponen

el mejoramiento de la eficiencia educativa, lo cual se centra en la implementación de la Ley 715 del 2001 y el perfeccionamiento de la descentralización de los entes territoriales.

Ahora bien en cuanto a la cobertura, se amplió la oferta educativa por medio de la modernización de las bases de datos del Ministerio de Educación a través del Sistema de Matrículas. Este permitió obtener información fundamental para la estrategia de cobertura, develando que a pesar de los esfuerzos del MEN aún existía población menor de 15 años que no asistía a las instituciones educativas, por condiciones sociales y/o económicas.

En el tema de educación preescolar e inicial, en el Plan Sectorial se establece como uno de los grandes retos del Estado la implementación de los dos grados faltantes de preescolar, proyectando el ingreso escolar a niños de 3 y 4 años, esto en gran medida por nuevas normativas que surgieron en el país como las metas del Plan Decenal de Educación 2006-2016 y la Ley 1098 del 2006 y un auge internacional en torno a la denominada primera infancia. Sin embargo, este aspecto quedaría en el papel ya que no se concreta en acciones, también por lo que se estableció en la ley 715 de 2001 y posteriormente, en los decretos 1850 y 3020 de 2002, restringiendo el preescolar al año obligatorio en las instituciones educativas públicas.

De igual forma, en este Plan se aborda el tema de cobertura en educación inicial, entendiendo esta como una herramienta fundamental para lograr la equidad y otros factores sociales y académicos, como el de disminuir la deserción y la repitencia; para lograr esto se propuso realizar una articulación entre las diferentes entidades encargadas de la atención a esta población como el ICBF y MEN.

Frente al tema del posicionamiento de la primera infancia y la preocupación por su atención, entre el 2003 y el 2009 hubo una gran movilización social frente a la primera infancia que se

evidenció en el desarrollo de cuatro foros internacionales y de 7 comisiones de trabajo, en su mayoría liderados por el ICBF que aportaron a la construcción del documento preliminar de la política de primera infancia, el cual pasó a ser discusión pública hasta obtener su aval por medio del CONPES 109 y también a la consolidación e inclusión del artículo 29 del código de infancia y adolescencia (Torrado, Gaitán, Bejarano, & Torrado, 2016)

En noviembre del 2006, se expide la Ley de Infancia y Adolescencia derogando el Código del Menor de 1989. Esta ley además de establecer unos nuevos parámetros para el reconocimiento de la infancia a nivel nacional, propuso en su artículo 17, a la educación como uno de los factores que permiten una calidad de vida, lo que confirma la obligación del Estado a garantizar un año de preescolar y nueve de básica (Ley 1098, 2006); en cuanto a la educación inicial, en el artículo 29, se establece como un derecho impostergradable en la primera infancia.

Paralelo a la Ley 1098, se presenta el Plan Decenal de educación (2006 - 2016), que establece dentro de sus macro-objetivos, la universalización de la educación en primera infancia, siendo necesario garantizar la atención integral a los menores de 7 años y también su educación inicial. Para lograrlo se requiere una articulación entre todos los sectores del país, al igual que una cualificación de profesionales en la atención, tanto en el sector educativo, como en los otros sectores que intervienen. De igual forma, el documento pone en evidencia los *disensos* que surgen frente al tema educativo en primera infancia, siendo importantes para la presente investigación. En primera lugar, por la falta de acuerdos frente a el rango de edad que abarca la primera infancia y en segundo lugar, por la discusión sobre la denominación de la educación para este grupo etario, ya sea educación preescolar o educación inicial, ya que este último término no es contemplado desde la Ley General de Educación. (MEN, 2006).

Luego de las leyes y los planes que surgieron en este periodo y que enfatizaron la importancia de estructurar proyectos concretos para garantizar la educación inicial en la población, sobre todo la más vulnerable, surge el “Convenio interadministrativo 309 de 2007, celebrado entre el ICBF y el MEN” el cual tenía la orientación de armonizar el trabajo común entre las dos instituciones. De esta manera se aseguraría el funcionamiento y la oferta de la educación inicial, así pues en el 2007 el Ministerio de Educación y el ICBF asumen el compromiso de trabajar mancomunadamente en beneficio de la atención integral a la primera infancia; como resultado de este convenio surge la “Guía operativa para la prestación del servicio de AIPI” sin rango normativo, pero planteando los lineamientos para la puesta en marcha de la atención integral. (BID, 2010)

Más adelante, teniendo como origen el Convenio Interadministrativo y cumpliendo con las disposiciones del CONPES 109, el Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI), surgiría con el objetivo de atender a los niños y niñas de primera infancia en situación de vulnerabilidad, estableciendo acciones para las tres modalidades de atención a la primera infancia: institucional, comunitaria y familiar. Siendo evidente dos precedentes, por un lado, el trabajo articulado entre las dos instituciones (MEN e ICBF); y por otro, la descentralización de los territorios. (PDR, 2013),

Sin embargo, el PAIPI no tuvo el éxito esperado debido a la tercerización que se generó por parte del MEN, otorgando a operadores privados la atención integral de las infancias, entre los que se encontraban Cajas de Compensación, entidades privadas y públicas de educación superior, jardines infantiles y congregaciones religiosas, provocando vacíos en la forma de contratar a los agentes, en la financiación y la implementación del programa. De hecho, a pesar

de la contratación de tres interventorías, en ningún momento se socializaron los resultados, siendo evidente la falta de experiencia del MEN en el tema (Torrado, *et al.* 2016)

Ahora bien, como consolidación de los dos temas presentados, por un lado, las competencias educativas y por otro la atención a la primera infancia, vendría aparecer en el 2009 el *Documento 10: Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia*. Este documento va dirigido específicamente a los niños y niñas menores de 5 años, con la intención de brindarles atención integral, vinculando la familia, la comunidad y el Estado. En su interior la educación inicial es propuesta desde tres conceptos: el desarrollo, las competencias y las experiencias reorganizadoras, vinculados fundamentalmente en cómo los niños se relacionan con el mundo. En un primer lugar, el desarrollo es entendido como un proceso que permite la reorganización y reconstrucción no de forma lineal, sino que entiende los avances y retrocesos que vive el niño y que lo construye como un ser único. Frente al término de competencias el Documento 10, lo relaciona con las capacidades de los niños en las etapas del desarrollo de hacer, poder y saber hacer. Por último, plantea las experiencias reorganizadoras como momentos claves que marcan un desarrollo cognitivo, enlazando saberes previos con una nueva adquisición de habilidades. (MEN, 2009).

El Documento 10 designa espacios en los cuales se promovió la educación inicial, divididos según las modalidades de atención integral a la primera infancia. Es así como se plantea el entorno familiar, el entorno comunitario y el entorno institucional. Este último, se propuso como una oferta de atención en las instituciones de zonas urbanas para los niños y niñas menores de 5 años en jardines infantiles manejando horarios extendidos de ocho horas diarias. No obstante, a pesar de plantearse las modalidades de atención a la primera infancia, generando entornos para cada contexto y realidad social de este grupo etario, las instituciones educativas públicas no se

contemplaron como uno de los entornos, lo que desdibuja no sólo al Grado de Transición, sino a los demás grados del nivel de preescolar.

Posteriormente en el año 2010, siguiendo el tema de las competencias, se publica el *Documento 13: Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*, que sería el único documento del presente hito que está dirigido específicamente al Grado de Transición. Se trata de un instrumento para las docentes que les permite hacer un diagnóstico al inicio del año para identificar las competencias básicas desarrolladas en la educación inicial y planear sus actividades desde la lúdica. Así pues, el documento 13 entiende la Educación Preescolar como una actividad compleja, dentro de la que se deben proponer escenarios que fortalezcan real y significativamente el progreso social, biológico y cognitivo de los niños y niñas.

Es de destacar que el Documento 13 ratifica la división entre la educación inicial y el Grado de Transición, al asegurar que la educación inicial debe vincularse a la atención integral desde las tres modalidades estructurando el trabajo desde competencias básicas generales encaminadas a reorganizar sus relaciones personales, afectivas y cognitivas ya mencionadas en el documento 10. Mientras que el Grado de Transición por estar inscrito en las instituciones educativas, se entiende como el inicio de la educación formal y constituye su trabajo desde cuatro “competencias básicas: Comunicativa, Matemática, Ciudadana y Científica” (MEN, 2010, p.48), relacionadas con la estructura de la educación básica.

Ahora bien, una de las discusiones que se plantean al establecer una educación en preescolar por competencias, como lo hace el Documento 13, es la contradicción que surgiría con Decreto 2247 de 1997, aún vigente, donde se estructura la educación preescolar por dimensiones del

desarrollo. Siendo consciente de esta contradicción, el documento 13 aclara que no se genera una ruptura, al afirmar que se trata de “(...) una ampliación de la perspectiva, a la vez de ser un impulso, refuerzo y apoyo a sus proyectos pedagógicos y actividades en general en el aula.” (MEN, 2010 p.16). A pesar de lo expuesto surge la inquietud sobre qué tan compatible son estos enfoques no sólo como conceptos sino como teorías del aprendizaje, sobre todo en la relación que existe entre las competencias y las teorías de calidad educativa.

Por otro lado, al tener en cuenta que el enfoque por competencias en educación fue planteado en los primeros años del siglo XXI como “La Revolución Educativa”, sólo hasta el 2010 mediante el documento 13, se plantea un instrumento para el Grado de Transición en el enfoque por competencias, evidenciando un tardío interés por integrar el grado obligatorio de preescolar a esta dinámica educativa; problemática que se transfirió a las instituciones educativas, al no poseer un direccionamiento claro para el abordaje de las competencias antes del documento en mención.

Infancia. En el presente hito la concepción de infancia tuvo cambios importantes al ser posicionada dentro de la agenda de las políticas públicas. Particularmente en los planes sectoriales de educación se dio reconocimiento a la primera infancia abarcando a los niños y niñas menores de 6 años, quienes necesitaban una atención especial dado su vulnerabilidad. Para sobrellevar esta situación, se propuso la asignación de auxilios y subsidios sociales para sus familias y de esta forma garantizar su atención integral, sobre todo en los sectores menos favorecidos.

De esta forma, se cimienta el reconocimiento a la primera infancia, se promulga la Ley 1098 Código de infancia y adolescencia, reformando el Código del Menor de 1989, Ley que permite replantear la forma en cómo se concibe la infancia.

El viejo Código del Menor desaparece. Y con él, la palabra “menor”, usada para referirse inequívocamente a cualquier persona con menos de 18 años, por su connotación peyorativa, despreciativa o diminutiva. La nueva ley, la 1098, consolida a los niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos con derechos propios y fundamentales, con la finalidad de garantizar su pleno y armonioso desarrollo. (Gutiérrez, 2007)

La Ley 1098 se refiere a los sujetos titulares de derechos, menores de 18 años, los niños y niñas las personas de los 0 a los 12 años y los adolescentes de los 12 a los 18 años. De igual forma se refiere a la primera infancia como una etapa del ciclo vital base para el desarrollo cognitivo, emocional, y social del ser humano, que va de los 0 a los 6 años de edad, considerándolos igualmente como sujetos titulares de derechos.

Frente a la concepción de infancia que se estaba gestando en el país, el CONPES 109 asegura que la primera infancia es la etapa más importante del desarrollo del ser humano y que su atención oportuna, mejora el ingreso y la estabilidad en el sistema educativo, beneficiando aspectos sociales y culturales, lo cual influye directamente en la economía nacional, debido a que la desigualdad social disminuye gracias a la intervención económica y la sinergia entre instituciones nacionales e internacionales. Además, también se vincula con beneficios sociales que se lograron al invertir en esta etapa vital, relacionados con los derechos sociales enfocados en garantizar las necesidades básicas como la salud, la nutrición, la educación, y también incorporando el desarrollo social y económico. El siguiente argumento que expone el CONPES 109 para resaltar la importancia de la primera infancia es el científico, basado en los estudios que

afirman que en estas edades la plasticidad neuronal, al igual que el crecimiento físico y el aspecto nutricional, son determinantes por el resto de la vida.

Ahora bien, el documento es claro en afirmar que su propuesta de educación inicial por competencias está dirigida específicamente para los niños y niñas de 0 a 5 años, siendo excluidos de esta manera los niños de 5 a 6 años por pertenecer al grado obligatorio del preescolar y así a la educación formal; surgiendo en este sentido interrogantes como ¿la educación inicial hace parte de la educación formal?, ¿los niños y niñas de 5 a 6 años de edad hacen parte de la primera infancia como se afirma en el CONPES 109?, y si no es así ¿a qué infancia pertenecen?

Integralidad. El término integral e integralidad es reiteradamente utilizado en el Plan de Desarrollo en diferentes aspectos todos muy diversos, como la seguridad o el garantizar y restablecer los derechos de la población en general. Así mismo, se vincula con la intención de proteger a la comunidad “pobre y vulnerable”. El eje de las políticas de integralidad son las familias, alrededor de él se establecen programas y proyectos orientados a la seguridad social, no solo en cobertura sino en el mejoramiento en la prestación de servicios de salud y educación vinculados con instituciones como el ICBF para superar la pobreza extrema. El posicionamiento del programa Familias en Acción, según manifiesta el documento, disminuyó los niveles de pobreza y así mismo los niveles de riesgo¹¹; no obstante este programa generó incertidumbre, hacia las ventajas electorales en el proceso de reelección, la información sobre el número de población beneficiada y las cifras de pobreza que antecedieron al programa no coincidían, lo que aumentó la desconfianza puesto que en algunas entidades territoriales al no cumplir con el

¹¹ “A partir del año 2000 la pobreza continuó aumentando a un menor ritmo (2% anual) y, en el año 2002, se presentó un quiebre de la tendencia y la pobreza comenzó a disminuir (11%) hasta alcanzar el nivel más bajo (45.1%) en el año 2006. Este fenómeno coincidió con la recuperación del crecimiento económico, demostrando ser un fenómeno contra cíclico” *Familias en acción para población vulnerable y desplazada*. DNP (2008)
https://spi.dnp.gov.co/App_Themes/SeguimientoProyectos/ResumenEjecutivo/0019171449999.pdf

mínimo de beneficiarios nivel sisbén 1 y 2, se incorporaron familias del nivel 3, lo cual no estaba establecido en el objetivo del programa. (Revista Semana, mayo 16 de 2009)

Como políticas transversales de la integralidad el gobierno definió seis temas a abordar: seguridad alimentaria y nutricional, discapacidad, envejecimiento y vejez, familia, infancia y adolescencia, prevención y control de la violencia de género y por último primera infancia. En cuanto a esta última, retomó la idea de integralidad que reiteró en el discurso nacional, enfocado a la garantía de los derechos sociales, a la cobertura y diversificación de la educación, a la capacitación de agentes educativos y al beneficio económico de las familias.

De igual forma en la Ley 1098 se habla de protección integral al referirse al reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, el cumplimiento y garantía de estos, prevención de amenazas o vulnerabilidad, restableciendo sus derechos como un interés superior; esto refiriéndose al imperativo de que todas las personas están obligadas a garantizar los derechos y el bienestar integral de los niños, niñas y adolescentes, para lograrlo deben ponerse en marcha políticas, programas y proyectos en pro de esta atención.

Esta recurrencia del término integralidad se puede entender por observaciones recogidas por el mismo CONPES 109, donde se concibe la integralidad como la atención a los diferentes aspectos de la vida que establecen un bienestar como la salud, la nutrición, identidad, educación, la superación de la pobreza y desplazamiento. Así las cosas la protección integral de los niños y niñas ya no sería un asunto exclusivo de las familias, lo que se configuró como un aspecto social en donde la intervención del Estado y la sociedad favorece la garantía de derechos de las niñas y los niños de forma corresponsable; a partir de las directrices planteadas por las políticas públicas para la primera infancia.

Desde el documento 10, la categoría de integralidad es asumida como eje central de la atención a los niños y niñas menores de 5 años, garantizando lo establecido en la Ley 1098 de 2006 en su artículo 29, el cual determina “el derecho al desarrollo integral de la primera infancia”. Por esta razón, está presente en todas las estrategias planteadas. Así pues, desde esta perspectiva, está pensada la creación de centros, la capacitación de los agentes educativos y de los funcionarios territoriales, implementado un sistema de atención a los niños y niñas que potencialice su desarrollo integralmente.

Para lograr las estrategias propuestas en el documento en referencia, se conciben dos proyectos concretos. El primero, es la publicación de la Guía Operativa para la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia, en el que se establecen las funciones y metodologías para los agentes a cargo de la atención integral y del que surgen los Planes de Atención Integral a la Primera Infancia (PAI). El segundo, es la creación de un sistema de acreditación para los centros que prestan la atención integral a los niños y niñas, este sistema está a cargo del MEN y del ICBF.

Llama la atención como el documento vincula las competencias con el derecho al desarrollo integral, considerando que el trabajo formulado por el Ministerio “busca garantizarles un desarrollo en el marco de sus derechos y sembrar las bases para que todos puedan ser cada vez más competentes, felices y gozar una mejor calidad de vida” (MEN, 2009, p.9). Con esto se evidencia la intención de establecer una relación directamente proporcional entre la garantía de los derechos en primera infancia con el llegar a ser más competente, otorgando en cierta medida un “sentido protagónico” a las competencias dentro del proceso educativo.

Por el contrario, a los demás documentos, la noción de integralidad en el Documento 13 se caracteriza por su ausencia, dado que a pesar de ser un momento en el que la integralidad se vincula al derecho y de la atención a la primera infancia, en el presente documento sólo aparece vinculado a los procesos en educación inicial que se mencionan y al aspecto educativo que se presentan por medio de las competencias y su forma de potenciar un desarrollo integral, pero no se encuentra relacionado con los niños y niñas del Grado de Transición, ni en las dinámicas de las instituciones educativas, es más los componentes solo vinculan a las maestras al proceso, no se mencionan otro tipo de actores, ni otras necesidades más que la educación. Idea que se contrapone con lo propuesto en el Documento 10 para los menores de 5 años, donde la atención integral es un trabajo intersectorial.

Transiciones infantiles y articulaciones educativas. Entre tanto, las categorías de transiciones infantiles y las herramientas articuladoras se develan como conceptos que toman fuerza a partir de este hito, que si bien estaban presentes en los hitos anteriores, no se consolidaron políticas claras enfocadas a estos temas.

Es así como el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, fomentó el interés nacional en cuanto a la transición de la educación inicial a la básica primaria con el firme propósito de adelantar convenios entre instituciones educativas del Estado y el ICBF para incorporar a los niños y niñas de 3 y 4 años (sobre todo aquellos correspondientes a niveles I y II del Sisbén), a un ambiente escolar formal, facilitando su adaptación escolar. Esta idea se reafirma en el Plan Sectorial de Educación del mismo periodo, en el cual además de crear convenios con instituciones, propone como elementos de continuidad el trabajo por competencias implementadas en proyectos pedagógicos en los niveles inicial y básico.

De igual manera el Plan Sectorial generó estrategias para estimular la permanencia en el sistema educativo a través de la “Red de Protección Social para superación de la pobreza extrema -Red Juntos-”, mediante subsidios monetarios condicionados a la asistencia al sistema escolar; encadenado a esto se desarrollaría el programa de alimentación escolar y la campaña nacional “ni uno menos”. Frente a este mismo tema, el Plan Decenal de Educación expone dentro de los fines de la educación del siglo XXI, generar una articulación dentro del sistema educativo, en aspectos como el curricular, las funciones básicas, la práctica pedagógica y la evaluación de todos los niveles educativos, acorde a las etapas del desarrollo y a las particularidades de cada estudiante y su contexto.

Estas propuestas sobre las herramientas articuladoras se retoman en el CONPES 109 en los primeros niveles educativos, el cual formula un ambiente de articulación entre instituciones y sectores privados y públicos que conlleven al adecuado paso de las niñas y los niños a la básica primaria y que este sea permanente dentro del sistema educativo. Esta articulación está contemplada desde la línea estratégica orientada a mejorar la calidad de la atención integral, robusteciendo el componente articulador entre la educación inicial y la básica. La denominada articulación intersectorial e interinstitucional está llamada a implementar programas para la formación del talento humano, dentro del cual se llevaron a cabo estrategias para la investigación en primera infancia, y la calidad de política pública frente al tema bajo la responsabilidad del MEN, el Ministerio de cultura, el Ministerio de protección social, el ICBF, Colciencias, el SENA, y centros de investigación, entre otros.

En el Documento 10, las transiciones tienen una visión más vinculada al desarrollo infantil, dado que es un documento exclusivo para la primera infancia; así, son planteadas como pasos entre periodos en los cuales los niños y niñas adquieren nuevas competencias, pasando de un

estado inicial donde maneja ciertas habilidades, a otros donde los niños y niñas complejizan su aprendizaje o son capaces de enfrentar una situación de forma diferente. De esta forma, las transiciones son considerados como momentos naturales en los que los niños y niñas menores de 5 años pueden transitar por sí solos, o acompañados de agentes educativos que le propician espacios significativos para potenciar esos tránsitos.

Frente a la articulación, el Documento 10 se enfoca hacia el trabajo institucional, resultando estratégico realizar una adecuada articulación entre las diferentes entidades a cargo de la atención de los niños, como lo es el MEN, ICBF y demás instituciones, ofreciendo programas de formación y asistencia técnica para los funcionarios de los entes territoriales. Esta formación se debe concretar en el desarrollo de proyectos orientados a la atención educativa de niños menores de 5 años, con metodologías acordes a la diversidad cultural.

Ahora bien, como ya se ha desarrollado anteriormente, las competencias se presentan por el MEN como una forma pertinente de establecer continuidad en el sistema educativo, particularmente para el Documento 13 el interés está enfocado en generar un instrumento que permita a través de las competencias básicas y el juego promover una articulación entre la familia, la educación inicial, el Grado de Transición y el grado primero de básica primaria; es así como el documento realiza una comparación entre los diferentes momentos, teniendo presente las competencias básicas, el desarrollo y el contexto al que se enfrenta los niños y niñas.

Recapitulemos. De acuerdo con el interés y movilización social alrededor de la primera infancia, el Estado colombiano adoptó políticas que respondieron a este llamado. Lo anterior se vio reflejado en el ámbito educativo, consolidando la educación inicial como un derecho para las niñas y niños más pequeños. No obstante, el único grado obligatorio de preescolar fue

invisibilizado. Las orientaciones de orden político para el Grado de Transición han quedado estancadas prácticamente desde 1997; a pesar de ser un grado educativo que vincula niños y niñas de 5 a 6 años, pertenecientes a la primera infancia, no es incluido en la educación inicial ni en los documentos que la reglamentan.

Evidencia de lo anterior, son los *disensos* considerados por el Plan Decenal de Educación 2006 - 2016; en relación a la falta de acuerdos sobre las edades que conforman la educación inicial y primera infancia, que varían de 0 a 5 años o de 0 a 6 años sin ninguna distinción; igualmente a la falta claridad en lo propósitos y diferencias entre la educación inicial y la educación preescolar.

El Grado de Transición hace parte de la educación formal, puesto que es un mandato constitucional; sin embargo, es englobado en la mayoría de programas, junto con la básica y la media, sin hacer ninguna distinción ni claridad para este grado. De igual forma la implementación gradual (propuesta por la Ley General de Educación) en las instituciones públicas de los otros dos grados del nivel de preescolar (jardín y prejardín), quedó en el limbo, siendo comprendidos por la educación inicial, asumiendo el Grado de Transición la denominación total de preescolar en la mayoría de las instituciones. Así se consideraría de forma somera en los documentos; por ejemplo, en el Documento 10, no hace parte de la educación inicial, sino como parte de la educación formal con un propósito más academicista.

Sumado a esto, el Ministerio de Educación en el año 2007 creó una dependencia llamada Dirección de Primera Infancia, funcionando de forma independiente de la dependencia de educación preescolar, básica y media. Esta estructura organizativa explica la ruptura entre el

preescolar y la educación inicial, originando una perspectiva de desvinculación de los grados de prejardín y jardín del nivel preescolar y desdibuja al grado obligatorio.

El panorama que acompaña, en el presente hito al Grado de Transición, se mantiene entonces dentro de los años de latencia, extendiéndose sigilosamente a través de la movilización generada hacia la primera infancia y sus ires y venires con respecto al preescolar. Así el Grado de Transición queda a un lado, esperando nuevamente ser tenido en cuenta dentro de las iniciativas.

Hito 5. Posicionamiento de la Estrategia de cero a siempre, ¿y el grado de transición? 2011 - 2015.

Como se evidenció en el hito anterior, la primera infancia se posicionó como un tema prioritario en la agenda pública nacional, siendo el CONPES 109, “Colombia por la primera infancia” el documento que consolidó la política pública de atención a la Primera Infancia. Se establece un precedente por medio del trabajo mancomunado de distintas instituciones locales, nacionales e internacionales, estas acciones se concretan en el PAIPI, sin embargo, este plan no logró abordar todos los desafíos propuestos. Es así, como en el presente hito enmarcado cronológicamente entre los años 2011 y 2015, se abre paso con la creación de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera infancia (CIPI) y la implementación de la Estrategia De Cero a Siempre: lo que implicó no sólo la articulación de los diversos sectores para una verdadera integralidad sino la construcción de un marco consensuado tanto normativo como conceptual frente a la atención de la primera infancia.

La Estrategia: De Cero a Siempre, incorpora la atención integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, no obstante, no propone acciones específicas o avances frente al Grado de Transición. Sin embargo, se evidencia el interés por acompañar las transiciones infantiles en el proceso escolar, lo cual involucra el paso de la educación inicial, al Grado de

Transición y de este a la básica primaria, es decir, se posiciona el tema de transiciones, pero no se profundiza y debate el rol o función del Grado Transición en el marco de la Estrategia.

Para el presente hito se retoman los siguientes documentos: El Plan Sectorial de Educación 2010 - 2014 “Educación de calidad: el camino para la prosperidad”, “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión”, Documento 20: “Sentido de la educación inicial”, Guía Orientadora N° 8 “Guía para la transición de los niños y las niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al sistema de educación formal”, Orientaciones pedagógicas “Todos Listos para acompañar la transiciones de los niños y niñas en el entorno educativo” y Decreto 1075 de 2015 “Decreto Único Reglamentario del sector educativo” .

Educación para la primera infancia. A nivel general, el tema educativo en el presente hito sigue siendo una apuesta por mejorar los estándares de calidad en el país, es bajo esta premisa que el Plan Sectorial de Educación 2010-2014: “Educación de Calidad el camino para la prosperidad”, determina, al igual que el gobierno anterior, la educación como un factor fundamental en la formación de capital humano a través del fortalecimiento de la singularidad, la diferencia, la identidad cultural, el desarrollo y la cohesión social; para así asegurar un crecimiento económico. (MEN, 2010).

Así pues, en este documento la calidad en la educación sigue siendo una prioridad, constituyéndose en un derecho de los niños, niñas y adolescentes, al disminuir la brecha social y reiterando las competencias educativas como un indicador de calidad, de igual forma se propone enseñar para la competitividad, desde el afianzamiento en idiomas y tecnologías para todos los niveles educativos.

Además de la calidad, se plantean temas recurrentes como el acceso, permanencia y cobertura en las zonas vulnerables y rurales, presentando el nivel de la educación media y el “Nivel Transición” como los de menor cobertura. En este sentido, se propuso crear un Sistema Nacional que permitiera identificar las causas de deserción en las regiones del país con ayuda de las Secretarías de Educación y teniendo como base las encuestas del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Otra de las líneas de acción para el mejoramiento de la cobertura, que se planteó corresponde a la gratuidad de la educación formal desde el Grado de Transición hasta undécimo, así como aportes económicos en gastos adicionales como alimentación, transporte y otros beneficios.

Por último, el plan aborda el tema de eficiencia y transparencia, planteando como meta posicionar al MEN como un modelo de liderazgo en América latina. Para esto se propuso trabajar con las Secretarías de Educación de los entes territoriales, brindando capacitación para establecer planes de mejoramiento, lo cual con llevaría a acompañar estos planes en todas las instituciones educativas del país.

Con el propósito de garantizar cada uno de los derechos de las niñas y niños menores de 6 años, en el presente hito es necesario resaltar la importancia que se le otorga en este momento histórico a la educación inicial. En este sentido, el Plan Sectorial de Educación 2010-2014, exhorta al MEN en el compromiso de generar acciones encaminadas al mejoramiento de la cobertura y la calidad en la educación inicial, para lo cual se plantea la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre, postulada como una solución a las diferencias sociales del país desde la primera infancia.

Como un mecanismo de apoyo para concretar la Estrategia, se creó la Comisión Intersectorial de Primera Infancia CIPI en 2011 con la intención de promover y trabajar en conjunto para

lograr una atención integral a la primera infancia, para cumplir con lo propuesto por la Comisión, el MEN, en el Plan Sectorial en el tema de educación inicial presenta seis líneas de acción para el desarrollo integral de la primera infancia.

La primera línea de acción se enfoca en la educación inicial en el marco de una atención integral, en la cual se propone aumentar la calidad, cobertura de la educación inicial, garantizando junto con esta la nutrición y la salud y la protección para la población más vulnerable. La segunda línea busca garantizar ambientes educativos especializados y pertinentes, para esto se ampliará la creación de infraestructura apropiada para la educación inicial, teniendo en cuenta los contextos para así asegurar su pertinencia y la seguridad para niños y niñas.

La tercera línea se enfoca a la construcción e implementación de un sistema de información y registro niño a niño, garantizando un sistema de seguimiento a los niños y niñas de primera infancia del país lo cual facilita la acción de la ruta de atención integral ejecutada por la Comisión. De igual manera permitirá reconocer el contexto de los niños y niñas y a la vez la creación del sistema de información de matrícula (SIMAT) para promover el paso de educación inicial a la educación básica.

La cuarta línea de acción, se plantea la necesidad de iniciar la construcción de Lineamientos Pedagógicos de Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral; a través de estos lineamientos, el MEN permitirá una articulación entre la educación inicial y el preescolar permitiendo trabajos comunes entre estos niveles educativos; también se expone la creación de orientaciones pertinentes para cada contexto, los cuales estarán enriquecidas con experiencias exitosas a nivel nacional.

La quinta línea se interesa en la formación y cualificación de agentes educativos, esto se trabajará de manera conjunto con las instituciones de educación superior y con las Escuelas

Normales en la adecuación de los currículos y perfiles de egresados. Por último, la sexta línea de diseño e implementación del sistema de aseguramiento de la calidad, para los *Centros de Desarrollo Infantil Temprano*, en la modalidad institucional e itinerante, consiste en realizar seguimientos y propuestas en pro de la calidad en la atención integral de la primera infancia, utilizando los estándares de la Comisión y estableciendo las funciones de los actores involucrados. (MEN, 2011)

Luego de consolidar la CIPI proclamada en el Plan Sectorial de Educación y de plantear la política de atención integral a la primera infancia como una prioridad, desde una trabajo mancomunado se construye los *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la Estrategia De Cero a Siempre* en el año 2013, los cuales tienen como propósito dar a conocer a la comunidad en general, las tendencias conceptuales y teóricas de esta estrategia para ser interpretados y puestos en marcha por los actores responsables de llevar a cabo una atención integral a los niños y niñas de Colombia.

Ahora bien, esta Estrategia plantea la educación inicial como una de los estructurantes de la atención integral, con el objetivo de potencializar el desarrollo integral de la primera infancia desde la gestación hasta los 6 años, a través de las actividades rectoras (juego, la literatura, el arte y la exploración del medio), entornos y del vínculo de actores educativos idóneos que enriquezcan el desarrollo integral de los niños y niñas.

De igual forma, la Estrategia reiteradamente postula que la educación inicial tiene valor en sí misma, desde los propios intereses de los niños y niñas, también se asegura que no tiene como propósito la preparación para la escuela formal; lo que marca una diferencia con respecto a la educación preescolar; así, la educación inicial se robustece y posiciona, como contrapuesta del

preescolar, por consiguiente deja al margen el Grado de Transición, de la apuesta por la integralidad en el país. . (MEN 2014)

La afirmación anteriormente expuesta, termina siendo reiterativa en el presente hito. Por ejemplo, en los Fundamentos de la Estrategia de Cero a Siempre, el preescolar es presentado como un modelo educativo que antecede a la educación inicial, que fue importante como precedente, al incluir a los niños de 3 a 6 años en el entorno educativo y por los diferentes documentos legislativos que lo estructuraron. Sin embargo, para la Estrategia, la educación preescolar no aborda el desarrollo de la infancia de la mejor manera, al afirmar que “la educación preescolar se generalizó en el país, por un camino aislado de la discusión que se llevaba en torno al significado de ser niño y niña, sus derechos y la educación inicial” (CIPI, 2013, p.72)

Al establecer la educación inicial, como uno de los estructurantes de la *Estrategia De Cero a Siempre*, surge una línea técnica, constituida por documentos que la configuran desde cada uno de los actores involucrados. El documento que más aporta a la presente investigación y que ahonda en la diferencia entre la educación preescolar y la educación inicial, es el Documento 20: *Sentido de la Educación Inicial*, el cual está dirigido a orientar las prácticas de los actores educativos, teniendo en cuenta sus necesidades, particularidades y reconociendo el saber pedagógico.

En este orden de ideas, el Documento 20 enfatiza que la educación inicial se da desde la gestación hasta el ingreso a la educación formal. Idea que afirma la diferencia entre educación inicial y los demás niveles de la educación como el preescolar, la básica y media; justificando que el trabajo en educación inicial tiene como base el desarrollo de los niños y las niñas, diferente a las propuestas pedagógicas de los demás niveles por competencias y áreas. (MEN, 2014).

Esta postura surge paralela, a los propósitos del nivel de preescolar desde el Decreto 2247 de 1997, ratificado mediante el Decreto Único Reglamentario Decreto 1075 del 2015, donde se estructura el preescolar por dimensiones del desarrollo e incluso se hace la salvedad de una diferencia con básica y media en su trabajo por áreas; de igual forma, se contradice a la propuesta por competencias, entendidas desde su propósito como un estándar de calidad que pretendió articular todo el sistema educativo, incluyendo a la educación inicial desde una estructura de competencias básicas.

Infancia. La noción de infancia que se consolida en el hito está centrada en lo propuesto por la *Estrategia de Cero a Siempre*, considerando a los niños y niñas como ciudadanos sujetos de derechos, poseedores de la potestad de expresarse y relacionarse con su entorno y con la libertad de tomar decisiones sobre los asuntos que lo afectan.

De igual forma se retoman los principios de protección integral, el interés superior, la prevalencia, la corresponsabilidad, exigibilidad, equidad, inclusión social, solidaridad, complementariedad y subsidiaridad; todos en relación con los derechos de los niños y las niñas, dejando claro que no son optativos, sino que son de obligatorio cumplimiento, retomando, así lo promulgado en la Ley 1098 del 2006.

Ahora bien, a pesar que los Fundamentos de la Estrategia De Cero a Siempre, se asume a la primera infancia, concretamente desde la gestación hasta los 5 años 11 meses y 30 días, es curioso encontrar en los documentos que lo estructuran, diversos rangos de edades que varían desde los cero hasta los 5 años o incluso hasta los 6 años planteados para la misma categoría de primera infancia; creando así inconsistencias. De esta forma se circunscribe la primera infancia a límites etarios arbitrarios y difusos.¹²

¹² Dentro de los documentos que hacen parte de la Estrategia De Cero a Siempre, los documentos 20, 23 y 24 entre otros, son propuestos para un grupo etario que antecede a la educación formal, es decir antes del Grado de Transición, por lo cual los niños

Con base en los principios de protección integral, el documento 20 concibe la infancia parte del ciclo vital del desarrollo humano; afirmando que la concepción de niño ha variado a lo largo de los siglos, siendo influenciada por los contextos culturales y sociales. Este planteamiento consolida la presencia de diversas infancias, de modo que, el *enfoque diferencial* toma fuerza y es considerado por la Estrategia, desde una perspectiva de diferencia y *heterogeneidad*, como un insumo valioso del reconocimiento y desarrollo de habilidades de los niños y las niñas. En ese sentido toman fuerza las acciones planteadas para el desarrollo integral desde aspectos como: las diferencias de género, culturales y étnicas, sociales, inclusiva para la discapacidad y afecciones por violencia.

Por último, y no por esto significa que sea menos importante para la categoría de infancia, los niños y niñas son contemplados como protagonistas dentro del proceso educativo, para lo cual es necesario identificar el protagonismo real de los niños y niñas haciéndolos partícipes directos de su propio proceso durante las diferentes transiciones que llegasen a presentar desde el ingreso a la educación inicial, pasando por el preescolar y transitando a la básica primaria.(MEN 2015)

Integralidad. Desde la perspectiva de la atención a la primera infancia, este concepto es asociado directamente con la educación inicial, propuesto en el *Plan Sectorial de Educación desde el Ministerio de Educación*, siendo un interés primordial el derecho a un desarrollo integral que conlleva a una atención que promueva la educación, la salud, la nutrición y la protección de los niños y niñas menores de 5 años.

y niñas de 5 a 6 años no son tenidos en cuenta, (solo en la carta de la ministra y la introducción) es así como no cumplen con la edad determinada por los Fundamentos de la Estrategia; de este modo en el documento 20 se expresa que “se constituye en la base para avanzar hacia la delimitación y construcción del sentido de la educación inicial, la cual, como se expone en el artículo, hace referencia a la educación brindada a las niñas y los niños desde su nacimiento y hasta los 6 años, con la claridad de que las niñas y los niños entre 5 y 6 años de edad están en el grado obligatorio de preescolar (transición), de acuerdo con lo estipulado en la normatividad colombiana” (MEN, 2014,p.34) de igual forma se hace la salvedad “Dentro de las concepciones que contribuyen a delimitar el campo de la educación inicial se encuentran las que consideran que esta educación tiene sentido en sí misma, y no sólo con referencia a la educación escolar (preescolar, transición, previa a la primaria) de la que puede hacer parte como sistema educativo. (MEN, 2014, p. 40) Documento 20: Sentido de la educación inicial.

De igual forma, se utiliza el término como acompañante en términos como política integral o manejo integral de necesidades del sector como la disminución de la deserción educativa. Otra característica de la noción de integralidad en el documento es el uso asociado a niños, niñas y jóvenes que requieren atención especial, como los pertenecientes a grupos étnicos, en situación de discapacidad y otras minorías.

En cuanto a la integralidad desde la *Estrategia de Cero a Siempre*, está determinada por la presencia de tres factores: el desarrollo integral desde la perspectiva del proceso vital de cada niño y niña, la atención integral orientada hacia la garantía de los derechos mediante acciones que cubran las necesidades propias de la primera infancia y la gestión integral como el trabajo conjunto entre los diferentes sectores institucionales en pro del desarrollo integral.

Al igual que lo planteado en los *Fundamentos de Estrategia*, la integralidad en el Documento 20 es un tema que se plantea de forma transversal ya que *la educación inicial es uno de los estructurantes de la atención integral*; de igual forma, este documento establece un vínculo entre la crianza y el cuidado con las acciones educativas, a través de las actividades rectoras, fundamentales en el desarrollo humano y deben tener un acompañamiento desde la familia y el entorno educativo.

Así mismo, desde el *Documento 20* se presenta la necesidad de realizar un trabajo articulado con otras entidades que velen por un desarrollo integral desde el componente de salud, nutrición, y bienestar entre otros. De esta forma, la integralidad ya sea en la modalidad institucional o en la no institucional, debe ser acompañada por la orientación del Estado. (MEN 2014)

Ahora bien, el concepto de integralidad que adopta la Guía número 8, reitera la integralidad en el aspecto educativo, el cual involucra todos los aspectos personales y culturales que posee cada

niño y niña, para así lograr acompañar el desarrollo integralmente, enfocado a las transiciones infantiles en el entorno escolar.

Transiciones infantiles y articulaciones educativas. Dentro del Plan Sectorial se presentan la necesidad de garantizar el tránsito entre la educación inicial y la educación básica, por medio del SIMAT (Sistema de información de matrícula), es decir los niños y niñas atendidas bajo los programas de atención a primera infancia tendrán prioridad para acceder a la educación formal en las instituciones educativas públicas.

Ahora bien, la articulación educativa dentro del Plan Sectorial se establece desde varios aspectos, en primer lugar, desde las entidades que velan por la atención integral en la primera infancia, asociado a la política de atención integral, como específicamente a la educación inicial y la política de atención integral. En segundo lugar, una articulación en el Grado de Transición y la necesidad de fortalecer la cobertura y disminuir los riesgos de deserción, proponiendo para esto un acompañamiento integral por parte del Ministerio de Salud y el ICBF, en este Grado. De igual manera se reitera en el documento la articulación de todos los niveles educativos a través de la consolidación de las competencias educativas desde educación inicial hasta superior.

En cuanto a las transiciones infantiles, la Comisión Intersectorial en los Fundamentos de la Estrategia, contempla la transición que hacen las niñas y los niños desde la primera infancia a la educación formal, contemplando la necesidad de garantizar la pertinencia, la calidad y articulación de las acciones propias de la atención integral a primera infancia desde antes de la concepción hasta el momento de tránsito. A pesar de mencionar estas transiciones como un tema importante, no se plantean estrategias articuladoras de forma explícita dentro de los Fundamentos de la Estrategia, sin embargo, en los documentos que la constituyen como el

Documento 20 y Todos Listos, promueven las actividades rectoras como elementos articuladores en el proceso educativo.

Si bien en el Plan Sectorial 2010 - 2014 y en los Fundamentos de la Estrategia, las transiciones infantiles y las articulaciones educativas son contempladas desde un discurso que se reitera, como una forma de evitar la deserción y repitencias educativas en los primeros años de escolaridad, surge por primera vez para este momento, proyectos y programas que reconocen la importancia de acompañar los procesos de transición y proponen estrategias puntuales para permitir la articulación armónica entre los niveles escolares en la primera infancia.

Las transiciones infantiles son planteadas por la Guía Orientadora N° 8, como elementos fundamentales de la educación inicial; en este sentido la Guía plantea dos ideas importantes, la primera sobre la importancia del acompañamiento al ingreso a la educación preescolar formal (Grado de Transición), para que este paso sea exitoso y no afecte los procesos educativos posteriores. La segunda idea, radica en la importancia del tránsito de las niñas y niños por alguna de las modalidades de atención a la primera infancia, desde la educación inicial, que, aunque no es un nivel de obligatorio, desde allí se debe garantizar los derechos inherentes de la primera infancia, lo cual requiere hacer un seguimiento de "las salidas, ausencias y transiciones de los niños y niñas (...)" (ICBF, 2014, p.4)

La definición de transiciones en la Guía Orientadora N° 8 se retoman de estudio previo realizado por el Ministerio de Educación entendiendo las transiciones como, “los momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y aprendizaje para la vida y la escuela”. (ICBF, 2014, p.11); estas transiciones están ligadas a cambios físicos, del entorno y emocionales de los niños y las niñas. La forma como son vividas las transiciones tiene componentes internos y personales,

del niño y de la familia, como externos relacionado con las instituciones, las políticas, los lineamientos educativos.

Ahora bien, en este sentido se exponen dos procesos para acompañar las transiciones, en primer lugar, desde un proceso administrativo la vinculación a los Sistemas de Registro lo cual permite garantizar el cupo y al mismo tiempo el paso entre instituciones del ICBF y el MEN (desde los jardines a las instituciones educativas). Y en segundo lugar, se estructura desde el aspecto pedagógico, que se plante desde tres niveles en este proceso: uno *Macro* desde lo postulado por el ICBF y el MEN, el segundo un nivel denominado *Meso* desde lo que propone las entidades territoriales y por último uno a nivel *Micro* lo que se implementa en las Entidades Administradoras del Servicio EAS y las instituciones educativas públicas

Por otra parte, el documento *Todos Listos* exalta la importancia de acompañar las transiciones, específicamente del hogar a la educación inicial, de esta a la educación preescolar y luego a la educación básica primaria, entendiéndolas como “momentos de cambio en los cuales experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, que inciden en la construcción de su identidad y en las formas de relación con los otros, impactando así, de manera significativa en su desarrollo” (MEN, 2015 p.8). En este sentido, permiten crear nuevas interacciones asociadas a nuevos espacios, experiencias y retos, siendo un proceso constante de la vida. En el entorno educativo estos cambios radican en los retos que se enfrenten en cada nivel educativo, en cuanto a espacios, compañeros, características comportamentales y académicas. (MEN, 2015)

Dentro del ámbito educativo y de acuerdo a las características particulares de cada contexto socio-cultural se involucran “continuidades y discontinuidades”(MEN 2015 p.9) que se pueden reflejar en aspectos como: organización del trabajo pedagógico, tiempos, roles de los niños y las

niñas, rol de maestras, maestros y agentes educativos, normas y pautas de convivencia, presencia de actividades rectoras, relación con familias y cuidadores, la evaluación de seguimiento al desarrollo y por último las expectativas; que son consideradas como piedra angular en la construcción de estrategias para el acompañamiento de las transiciones

Recapitulemos. En este hito se presenta una propuesta amplia y estructurada en torno a la atención integral de la primera infancia, que involucra a diferentes actores y se concreta en la Estrategia: De Cero a Siempre y en la educación inicial como uno de sus estructurantes. Sin embargo, esta propuesta marca una diferencia clara entre la educación inicial y la educación preescolar, directamente con el Grado de Transición. Esto se evidencia en el Plan Sectorial, en vista que, la educación preescolar es abordada junto con los demás niveles de la educación formal (básica y media), mientras que la educación inicial tiene un abordaje particular que la presenta como un reto para el sistema educativo. Lo que ratifica la idea, que el nivel de preescolar y la educación inicial han tomado rumbos diferentes.

Para este hito se identifican tres hechos que demarcan sentidos no siempre coincidentes frente al Grado Transición: el primero, el grado es asumido como el único grado de preescolar, determinando que tiene propósitos distintos a la educación inicial, asociados al aprestamiento y preparación para la escolarización, lo cual lo orienta a ser parte de la escolarización formal y lo deja fuera de la atención integral a la primera infancia.

El segundo, es el surgimiento de documentos que abordan las transiciones infantiles con la pretensión de articular la educación inicial y la educación formal, sin embargo, el Grado de Transición no recibe el reconocimiento que merece, ya que solo se le asignan acciones operativas a corto plazo, sin una modificación en su currículo.

La tercera, referida al Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015, el cual ratifica el marco legal que constituye al Grado de Transición como grado obligatorio del nivel de preescolar, primer grado de la educación formal y edifica su trabajo pedagógico y curricular basado en las dimensiones del desarrollo humano.

Hito 6. El Grado de Transición: Entre la integralidad y la formalidad 2016 -2017

Luego de los grandes avances en el tema de atención a la primera infancia, del posicionamiento de una política que busca ratificar los derechos de este grupo etario y garantizar su cumplimiento desde un trabajo intersectorial, marcando una diferencia clara entre la educación inicial y la educación preescolar y que desvincula al Grado de Transición de la atención integral y de las políticas para la Primera Infancia, surgen en el país una serie de acciones que vuelven la mirada sobre el Grado Transición y a la vez buscan mediar entre dos ideas. Por un lado, la integralidad vinculada a educación inicial como uno de los estructurantes de la atención integral que se gestó desde la Ley 1098 del 2006 y el derecho inherente de los niños y niñas por un desarrollo integral. Por otro, la formalidad vinculada al grado obligatorio del nivel de preescolar, Grado de Transición, asociada desde un marco legislativo, planteado desde la Constitución de 1991. Así pues, el presente hito recibe el nombre de *El Grado de Transición: Entre la integralidad y la formalidad*, que abarca el periodo de tiempo desde el 2016 hasta el 2017.

Resulta importante resaltar, que los documentos pertenecientes al presente hito en su mayoría están dirigidos específicamente al nivel de preescolar y al Grado de Transición, lo cual le otorga un gran valor para esta investigación. Adicionalmente todos estos documentos se publicaron en los dos últimos años y surgen en paralelo a la elaboración de la presente investigación.

Es así, que el presente hito está conformado por los siguientes documentos: *Derechos Básicos de Aprendizaje del Grado Transición (DBA)*, *Manual Operativo Piloto en el Marco de la Atención Integral para la Primera Infancia: Grado de Transición con Atención Integral*, *Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, *Proceso Promoción y Prevención: anexo servicio preescolar integral*, *Modificación del Decreto 1075 del 2015 (Borrador)* y *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*.

Educación en la primera infancia: Desde la perspectiva de educación en la primera infancia, el presente hito determina nuevas acciones que se vinculan directamente con el nivel de preescolar y específicamente con el Grado de Transición. Se Identifican tres acciones claves; la primera, enfocada a generar bases pedagógicas, metodológicas y curriculares para la educación preescolar y el Grado de Transición. La segunda, presenta marcos operativos para la implementación de la atención integral en el nivel. Y la tercera, se configura como un marco legislativo que reglamenta la atención educativa en la primera infancia.

Respecto a la primera acción se publican los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* para el Grado de Transición y las Bases Curriculares para Educación inicial y Preescolar; los cuales proponen una idea en común sobre el trabajo en la educación preescolar desde *tres grandes propósitos*: la convivencia e identidad, la comunicación y la relación con el mundo.

Estos propósitos vinculan el trabajo en el Grado de Transición con las habilidades y aprendizajes de la educación inicial, ya que fueron planteados en el marco de la *Estrategia: De Cero a Siempre*, constituyéndose así, como los primeros documento dirigidos a este grado y a la educación preescolar, dentro de la atención integral a la primera infancia. Así mismo, las dimensiones propuestas por el Decreto 2247 de 1997, se reconocen como una forma de promover el desarrollo integral de las niñas y niños; no obstante “se propone incluirlas y

trascenderlas a través de la articulación entre el desarrollo y la construcción de aprendizajes abordados de manera interrelacionada de modo que no fragmente la realidad ni el ser de las niñas y los niños." (MEN, 2016, p. 6).

Estos propósitos, son retomados en las Bases Curriculares para la Educación inicial y Preescolar, bajo el nombre de *Propósitos de desarrollo y aprendizajes*, que se han planteado como referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos, para la organización curricular y la práctica docente. Las Bases Curriculares, se exponen como un referente que enruta el aspecto curricular y formativo de la educación inicial y preescolar de las instituciones educativas, pertenecientes al sector público y al privado, teniendo como fundamento salvaguardar el desarrollo integral de las niñas y los niños menores de 6 años.

La segunda acción, está asociada con la creación de marcos operativos que establecen derroteros para la implementación y ejecución de programas y proyectos, en este caso dirigidos a la primera infancia. Bajo esta idea surgen dos documentos: *Manual operativo de transición integral* y su posterior modificación *Manual operativo de Preescolar integral*, inicialmente desde el Grado de Transición y luego para el nivel de preescolar incluyendo a los grados de Prejardín y Jardín. Es de resaltar, que a pesar de que se esboza en el título un preescolar integral, lo que se entiende desde la formalidad legislativa, la *educación preescolar* no hace presencia contundente dentro de los documentos, puesto que este marco operativo se fundamenta en los sentidos de la educación inicial

Estos manuales operativos se estructuran desde cinco componentes de calidad para el nivel de preescolar, no obstante, para el presente apartado de educación, nos centramos en la perspectiva del componente pedagógico, comprendido como un conjunto de acciones orientadas a garantizar el derecho al desarrollo integral de las niñas y niños de este nivel escolar; el cual es

impostergable. Este componente se orienta a salvaguardar la integridad, construcción de conocimiento y la armonía, por medio de ambientes, experiencias e interacciones sociales agradables, que los convoque a asumirse como sujetos de derechos. Bajo esta perspectiva, el componente pedagógico de los marcos operativos, tienen como base los documentos de la *Serie de orientaciones pedagógica para la educación inicial en el marco de la atención integral*, además de los *Derechos Básicos de Aprendizaje del Grado de Transición* y el documento *Todos listos*.

Además de un aspecto pedagógico, se considera unas condiciones de infraestructura, es así como se proyectó para ser realizada en las aulas de instituciones educativas oficiales, las cuales deben contar con plantas físicas adecuadas y materiales pertinentes a la atención integral; desde las necesidades de los niños, las niñas y las familias, todo esto debe estar conforme a los estándares de entornos enriquecidos y protectores. (ICBFa 2016).

Además del aspecto físico se debe contar con un proyecto pedagógico que se vincule al Proyecto Educativo Institucional (PEI), las orientaciones de la modalidad institucional de educación inicial de ICBF, los lineamientos curriculares y pedagógicos que establezca el Ministerio de Educación o las Secretarías de Educación y las particularidades del contexto y de las familias que lo componen. Este proyecto pedagógico debe ser un trabajo articulado entre maestra, el coordinador académico, el profesional de apoyo psicosocial, el profesional de salud y nutrición, el auxiliar pedagógico, los niños, niñas y sus familias; este proyecto debe ser flexible, dinámico, poseer una orientación e intención frente a las necesidades propias de la infancia dentro de su contexto específico.

El sector educativo ha brindado a la educación preescolar, calidad a nivel nacional, haciendo uso de los recursos que provienen de la *canasta educativa*; sin embargo, a partir de la aplicación

de la atención integral se podrán disponer de recursos del ICBF garantizando la educación inicial para las niñas y los niños de educación preescolar. (ICBF 2016a y b)

Luego de los marcos operativos del ICBF, los cuales ponen sobre la mesa el tema de la atención integral en el preescolar, surge la tercera acción, que se enfoca en la creación del marco legislativo en el presente hito; conformado por, la *Ley 1804 de 2016*, por la cual se establece la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, que tiene como propósito, estipular las directrices para garantizar el derecho al desarrollo integral de los niños y niñas desde su gestación hasta los 6 años. En cuanto a la educación inicial, se ratifica como derecho inherente de la primera infancia, siendo responsable de su reglamentación el MEN; además es definida como “un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades” (Ley 1804, 2016, art. 5), mediante las actividades rectoras planteadas por la Estrategia.

Dentro del marco legislativo, surge una modificación en formato borrador al *Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo*, Decreto 1075 del 2015, presentado como una propuesta que se puso a consideración de la opinión pública, en ella se busca reglamentar la educación inicial en el marco de la atención integral, y de esta manera ser incluida en el Decreto Único, de igual forma presenta modificaciones importantes para la educación preescolar, diluyendo sutilmente el Decreto 2247 de 1997 y con ellos las dimensiones del desarrollo como estructura del trabajo en el preescolar.

Si bien, el borrador propuesto para modificar Decreto Único Reglamentario de la Educación, aborda la educación preescolar desde lo dispuesto por la Ley 115 de 1994, reiterando los grados y las edades del nivel; modifica los principios de integralidad, participación y lúdica propuestos

en el Decreto 2247, ampliando este conjunto de propósitos y vincula los formulados desde la educación inicial.

Infancia. En cuanto a la concepción de infancia, no existe mayor modificación frente al hito anterior; se mantiene la definición de infancia desde lo dispuesto por la Estrategia de Cero a Siempre y lo ratificado en la Ley 1804; es así como se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, siendo el Estado el responsable de garantizar la protección integral de la población infantil desde la gestación hasta los 6 años.

No obstante, si existe un avance al incorporar a los niños del Grado de Transición dentro de la atención integral a la primera infancia, situación postergada desde el surgimiento de la Estrategia. Y es que, al incorporar un Manual Operativo de atención integral para el nivel de preescolar, se esgrime un primer esfuerzo por garantizar el derecho al desarrollo integral a este grupo poblacional, otorgándoles la posibilidad de participar activamente de sus procesos educativos.

Los DBA del Grado de Transición, entienden la infancia como agentes que pueden modificar su entorno y construir conocimiento a partir de esta modificación, esto se evidencia a través de sus *tres grandes propósitos*, los cuales incentivan la participación activa de los niños y las niñas en los procesos educativos.

Así mismo, desde la perspectiva de *Bases curriculares* se refuerza la concepción que reconoce a los niños y niñas en primera infancia, como sujetos únicos, poseedores de capacidades y habilidades que los hace proclives a incidir en el mundo circundante.

De acuerdo con lo expuesto, es importante entender cómo la dinámica curricular se ciñe a los tiempos de la infancia; es decir, respeta los niveles de desarrollo de los niños y niñas, así como la comprensión que ellos tienen del mundo y la forma como interactúan en él.

En este sentido, el documento afirma que todos los eventos que impactan en la infancia influyen dentro del desarrollo emocional, biofísico, cognitivo; reflejándose en sus comportamientos, en su forma de comunicarse y de relacionarse con los demás y con el mundo; en este orden de ideas las actividades rectoras “se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. (MEN 2017, p.39).

Integralidad. El concepto de integralidad es abordado en un sentido curricular, metodológico y pedagógico desde los DBA, al plantear que estos derechos básicos son una herramienta que deben ser contemplados desde la integralidad de los procesos, ya que no deben limitarse a las experiencias en el aula, sino que deben trascender a la cotidianidad de los niños y las niñas.

Frente al desarrollo integral de la infancia, los DBA reconocen el trabajo por dimensiones del desarrollo, las cuales permiten identificar y abordar aquellos aspectos que se integran a la evolución del ser humano, para vincularlas con la construcción de aprendizajes y así consolidar unificadamente la identidad, la confianza en sí mismos y la autonomía, entre otros. (MEN, 2016).

Siguiendo con el sentido pedagógico, las *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*, tiene en cuenta dentro de los campos de experiencia, el desarrollo integral de las niñas y niños; idea planteada desde los propósitos de desarrollo y aprendizaje como transformaciones evidentes durante el proceso de desarrollo infantil.

Esta integralidad se manifiesta, en la posibilidad de advertir a las niñas y niños abocados a un desarrollo biofísico, social, emocional y cognitivo que hacen parte de contextos sociales y culturales particulares; lo que promueve a las docentes a diseñar ambientes pertinentes que

posibiliten oportunidades favorables para el desarrollo y la construcción de conocimiento.(MEN 2017)

En el sentido operativo, que aportan los *Manuales Operativos de Grado Transición y preescolar con Atención Integral*, abordan la integralidad desde el marco de la Ley de Cero a Siempre, partiendo de esta premisa de establecer componentes que se adicionan al trabajo pedagógico del preescolar. En una primera medida, se presentan estrategias que vinculan la familia y el entorno educativo; así mismo el componente de salud y nutrición, asegurando el acceso de los niños y niñas que ingresan al sector educativo a un servicio de salud, en el cual se estimulan hábitos saludables, recibiendo un complemento nutricional acorde a las necesidades nutricionales de la población.

De igual forma se promueve el componente de talento humano, contando con personal idóneo y cualificado, encargado de garantizar atención pertinente, oportuna y actualizada que beneficie la atención integral de los niños y niñas del nivel de preescolar, dentro del último componente orientado a los ambientes protectores, educativos y de gestión; llamados a garantizar la apuesta de la atención integral para el preescolar.

En el sentido legislativo, la Ley de Cero a Siempre asume como Política de Estado, los conceptos que estructuran la integralidad expuesta en los Fundamentos de la Estrategia, siendo estos el desarrollo integral, la atención integral y la gestión integral.

En este orden de ideas, el desarrollo integral es reconocido como el propósito principal de la Ley 1804 de Cero a Siempre, retomando el concepto presentado en la Ley de infancia y adolescencia. "Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus

características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía." (Ley 1804, 2016, art. 4)

Así pues, hace la aclaración de que el desarrollo no se constituye de igual forma para toda la infancia, por el contrario, depende de las particularidades e individualidades de niños y niñas y por ende deben encaminarse acciones concretas de cara a cada una de ellas.

De igual forma define la atención integral como:

Es el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes.

Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial. (Ley 1804 2016, Art. 4)

Ahora bien, dentro de la modificación (borrador) *del Decreto Único*, se propone incorporar en la normativa del sector educativo, lo expuesto por la Ley 1804, considerando de la educación inicial como el nivel inicial del sistema educativo y la necesidad de crear ambientes que afiancen y articulen las habilidades de las niñas y los niños de acuerdo con sus posibilidades y sus condiciones de desarrollo infantil. De igual forma se establece el principio de corresponsabilidad, al vincular al Estado, la familia y la comunidad, como actores y garantes de derechos, entre ellos el derecho a un desarrollo integral en la primera infancia. (MEN sf.)

Frente al principio de integralidad en la educación preescolar el documento afirma que:

Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al niño y la niña como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural. La educación preescolar creará condiciones y escenarios que promuevan de manera

armónica el potenciamiento de todas las capacidades de las niñas y los niños, de acuerdo con la concepción de desarrollo integral. (MEN, sf.,p.22)

Así mismo, expone la interrelación de acciones intersectoriales que vinculan atenciones e intervenciones de cuidado y crianza; salud, alimentación y nutrición; ejercicio de la ciudadanía y la participación y de recreación, de acuerdo con la *Política de Estado De Cero a Siempre*.

Transiciones infantiles y articulaciones educativas. En cuanto al concepto de transiciones infantiles y articulación en el entorno educativo, en el presente hito es evidente el esfuerzo por involucrar estos temas en todos los aspectos normativos. Entonces en el campo pedagógico, los DBA para el Grado de Transición, son planteados como herramientas articuladoras y de continuidad que permiten el tránsito entre grados y niveles del sistema escolar. “En síntesis, son referentes para la planeación de estrategias individuales y conjuntas entre las docentes, en la perspectiva del tránsito armónico entre grados.” (MEN, 2016, p. 9)

Los DBA y las Bases Curriculares, establecen los ya mencionados *Propósitos de desarrollo y aprendizaje*, como forma de articular los procesos curriculares en la educación inicial y el preescolar. Es así como se propone mantener una actualización constante desde los referentes técnicos planteados por el MEN, en cuanto a lineamientos, orientaciones y estrategias

En este sentido, las instituciones, docentes y profesionales de otras áreas que participan deben “generar procesos para articular las apuestas institucionales entre los diferentes niveles y grados educativos, posibilita mejores oportunidades de desarrollo y aprendizaje para los niños y las niñas” (MEN, 2017, p.113)

En este sentido, el currículo se establece desde la experiencia global con respecto a lo planteado para la educación preescolar desde su origen, otorgando sentido a lo que hacen los niños y niñas cuando exploran su ambiente, preguntan y comunican; así se pone de manifiesto la importancia de las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y el reconocimiento de

su propio ambiente. Teniendo en cuenta las particularidades de cada uno, se da peso al enfoque diferencial, como poseedor de características y originario de contextos particulares.

Esta particularidad que se expresa a través de la propuesta del currículo, propone dos aspectos que robustecen la dinámica pedagógica, el primero es denominado como la *sistematicidad*, que está relacionada con aquellas experiencias, contextos identidades, saberes que los niños y niñas llevan al aula para hacerlos parte de la construcción de su conocimiento; de igual forma se involucra en este aspecto los intereses de la maestra puesto que es considerada como la orientadora de procesos, quien señala el camino pedagógico a recorrer y otorga sentido a las propuestas de secuencialidad que emergen desde los intereses de los niños y niñas. (MEN 2017)

El segundo aspecto se plantea desde *las interacciones* consolidándose como fundamento clave de este currículo, puesto que es a través de las relaciones intra e interpersonales, que las niñas y los niños construyen naturalmente su conocimiento, es a través del encuentro con el otro, con los pares y con los adultos que se consolidan los aprendizajes ya sean de orden social, emocional o cognitivo; estas experiencias se generan desde el ser, el hacer y el pensar.

A pesar de la propuesta versátil de las Bases Curriculares para la educación inicial y el preescolar, en lo referente la articulación entre la educación inicial y el preescolar, es evidente la omisión que se hace de la transición entre la educación preescolar y la básica primaria, dejando de lado las articulaciones educativas en la educación formal.

Frente a las acciones propuestas por los *Marcos operativos* en el tema de transiciones infantiles y articulación educativa, se contempla desde la necesidad de accionar una estrategia de participación, que afiance la articulaciones entre la familia, el Grado de transición y el primer grado de la básica primaria, identificando las acciones realizadas en el hogar y en ambiente escolar, para que de esta manera se pueda armonizar el tránsito entre niveles; todo esto

enmarcado dentro de la concepción de los niños y las niñas como protagonistas del acoplamiento que se inicia desde el paso del hogar al entorno educativo.

Desde la acción legislativa en la Ley 1804 de 2016, se presentan las transiciones infantiles en el sector educativo, a través de las funciones del Ministerio de Educación, otorgando la labor de dirigir acciones encaminadas al tránsito armónico de los niños y las niñas en el entorno educativo. De igual forma se presenta la necesidad de generar una labor articulada entre diferentes instituciones, orientada a proporcionar a los niños y niñas entornos que favorezcan su desarrollo integral, por medio del trabajo interdisciplinario; el cual será guiado por la *Ruta Integral de Atención* y la gestión integral de todas las instituciones de acuerdo a las necesidades y particularidades de la primera infancia.

Si bien, al hablar de una articulación institucional, la Ley 1804 del 2016, no establece relación directa con el entorno educativo, si lo hace de forma subyacente, debido a que otorga la responsabilidad a diferentes entidades de trabajar por un mismo fin, por ejemplo, en el campo de la salud y nutrición, el ICBF y el Ministerio de Salud deben velar junto con las entidades territoriales y el Ministerio de Educación por un desarrollo integral de la primera infancia, trascendiendo incluso el entorno educativo.

Dada la importancia que se ha evidenciado en los documentos anteriores, en cuanto al tema de las transiciones infantiles en el entorno escolar, el documento que modifica *el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo (Borrador)* plantea dentro su construcción este segmento; "Transiciones durante el ingreso y la permanencia en la educación inicial y educación formal". De esta forma pone en consideración la relevancia de la articulación en el ingreso de las niñas y niños a la educación inicial, a la educación formal y el cambio de establecimiento, institución o

sede, siendo responsabilidad del ICBF, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas, garantizar las transiciones en el entorno escolar.

Así mismo, la Modificación del Decreto Único Reglamentario otorga la responsabilidad al MEN, de definir y orientar las acciones encaminadas a la implementación de las transiciones.

Las estrategias definidas para acompañar las transiciones de las niñas y niños deberán incluir acciones específicas para promover el ingreso oportuno a la educación inicial, la permanencia y la continuidad a la educación formal de las niñas y niños con discapacidad y talentos excepcionales en el marco de una educación inclusiva (MEN, sf, art 2.7.5.1)

De acuerdo con lo anterior, el MEN tendrá en cuenta los apoyos y ajustes necesarios y oportunos dirigidos a calidad de la educación inicial.

En cuanto a la educación de preescolar, es necesario incorporar al PEI una estrategia para acompañar las transiciones armoniosas dentro de las instituciones educativas en el nivel de preescolar. Siendo también responsabilidad del MEN articular la educación inicial con la educación preescolar y con la básica; por medio de las orientaciones pedagógicas y curriculares y la creación de unos "lineamientos y directrices que favorezcan el tránsito armónico de las niñas y niños hacia el entorno educativo y el sistema educativo formal." (MEN, sf, art. 2.7.2.2.)

Recapitulemos. En el presente hito el Grado de Transición, por medio de las políticas educativas es resignificado, a través del diálogo que se plantea a final del 2016 con la educación inicial y con la generación de documentos que lo acercan a la atención integral para la primera infancia. Sin embargo, este diálogo se limita a vincular el nivel de educación preescolar con la educación inicial, generando un vacío con las dinámicas de la básica primaria. Surge así, un nuevo propósito para el Grado de Transición, al ser entendido desde un enfoque integral, estableciendo la necesidad de incorporar al componente pedagógico, los demás estructurantes de la atención integral, como la salud, la nutrición, el componente psicosocial, entre otros.

Pero más allá de las acciones, esto conlleva un cambio en el componente curricular, es así como los DBA y en las Bases Curriculares, reafirman la idea de trascender las dimensiones, por una educación basada en los *Propósitos de desarrollo y aprendizaje*. Advirtiendo también que además de la maduración biológica y de los ambientes, se considera necesario la interacción dinámica con los pares y con los adultos que hacen parte activa del proceso.

El Grado de Transición ha sido sometido a diversas propuestas pedagógicas, todas legales, vigentes y diferentes, desde las más rigurosas y tradicionales hasta las más dinámicas y lúdicas. Desde esta misma lógica, en el presente hito se le ha exigido su vinculación a la atención integral; lo que genera replantear en las instituciones educativas oficiales, todo el componente pedagógico desde la parte administrativa, pedagógica, de talento humano, infraestructura y dotación, entre otros; lo cual requiere nuevas normativas no solo para el nivel de preescolar, sino para todo el sistema educativo.

Discusión Final

En el presente capítulo se retoman los resultados, planteando una discusión con el marco teórico de la investigación. Se trata de una mirada transversal de los *Hitos Históricos presentados en el capítulo anterior*, develando así los distintos propósitos que el Grado de Transición ha tenido a lo largo de los 27 años de implementación. Dentro de estos propósitos se identifican los avances, vacíos y contradicciones existentes en las políticas educativas frente al tema, dando de esta forma respuesta a los objetivos que nos planteamos para esta investigación.

Se identificaron cuatro propósitos vinculados al Grado de Transición, que a pesar de ser gestados en diferentes momentos históricos, están vigentes y permanecen de forma simultánea, en lo que se concibe hoy como el Grado de Transición. Como tal, se superponen, produciendo diversas interpretaciones que no permiten un consenso frente a las intenciones y sentidos del grado. Los propósitos identificados son: preparar para la escuela, funcionar al margen de la educación inicial, ofrecer atención integral y por último, asumir las transiciones infantiles.

Preparar para la escuela: Se mantiene la idea que el Grado Transición “prepara para algo”, es decir no tiene una función en sí mismo, sino que está supeditado a preparar a los niños y niñas para la básica primaria. Este propósito es planteado, desde la intención de prevenir la deserción y la repitencia en los primeros grados de la básica primaria, de las instituciones públicas del país, a través del aprestamiento y la preparación para la escolaridad.

La intención de disminuir los altos porcentajes de repitencia en la básica primaria encomienda la tarea al Grado de Transición de vincular a los niños y a las niñas al entorno educativo a través de la propuesta inicial de ofrecer ambientes acogedores que motiven y fundamenten su permanencia dentro de la escuela; brindando una preparación para los posteriores grados escolares, que se vincula a proteger la infancia vulnerable en las zonas rurales y urbanas del país.

Sin embargo, sobre el tema, autores como Rojas (2016), Abello (2008) y Argos *et al.* (2015), coinciden al afirmar que la repitencia en los primeros años de primaria, no tiene que ver únicamente con la falta de aprestamiento escolar, por el contrario existen múltiples factores que inciden en este fracaso, como rupturas en los procesos desde los aspectos sociales, físicos, emocionales, institucionales entre otros.

Abello (2008) asegura que el proceso de paso del preescolar a la primaria está marcado por *continuidades y discontinuidades*, desde las acciones y también desde la expectativa de los actores involucrados. De igual forma Argos *et al.* (2015) lo atribuye a la expectativa sobre los desafíos venideros que experimentan los niños y las niñas en este tránsito hacia la escolaridad, asociado a sentimientos de miedo y ansiedad frente al fracaso, que repercuten en la repitencia y deserción.

Del mismo modo, se ratifica el Grado de Transición como una forma de garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas en etapa preescolar, advirtiendo dinámicas curriculares diferentes a los cursos sucesivos. Así se determinó un trabajo particular desde las dimensiones del desarrollo humano, evitando el trabajo por áreas de conocimiento propias de la educación básica y media; las cuales según Nieto (2017) disgregan al niño y no permite un trabajo integrado.

Sin embargo, esta autora afirma que a pesar de la intención inicial de hacer un trabajo integral basado en un proyecto pedagógico, que desde sus actividades vincule todas las dimensiones del desarrollo, a larga se “traslapa” y resulta en una división del trabajo, ya no por áreas de conocimiento, sino por dimensiones del desarrollo, que respondería en cierta medida a las necesidades de los primeros grados de la educación básica, enfatizando el aprestamiento sobre todo de la dimensión cognitiva (matemática) y la dimensión comunicativa (lecto escritura).

De esta manera, las prácticas de aprestamiento se encuentran validadas en las instituciones educativas, impactando la forma en cómo se concibe el trabajo en este grado, lo que se justifica desde la vigencia de las normativas que lo presentan como una preparación para permitir continuidad desde las dimensiones del desarrollo.

Esto se confirma desde la exigencia de “continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica.” (Decreto 2247 de 1997 art. 12). Contrario a lo expresado por Nieto (2017) quien asegura que la intención de la propuesta pedagógica del nivel de preescolar inicialmente era impactar de forma favorable las dinámicas de los posteriores grados escolares; a través de experiencias lúdico pedagógicas orientadas al disfrute del aprendizaje, consolidando, sobre todo al Grado de Transición, como la base del sistema escolar y no al contrario, que fuera absorbido por las necesidades de la básica.

Es así que se identifican contradicciones dentro del mismo Decreto debido a que el currículo del nivel de preescolar debe ser vinculado a una constante investigación pedagógica, donde se integren las dimensiones del desarrollo humano y por ende se tengan en cuenta los procesos de cada niño y niña, sus habilidades y limitaciones. Pero al mismo tiempo induce al Grado de Transición, como único grado obligatorio, en el que recae la responsabilidad de encadenar los procesos del preescolar con las estrategias pedagógicas de la básica.

Frente al tema, Terigi (2002) plantea los riesgos que corre el nivel inicial de educación al ser incorporado a la formalidad como obligatorio, haciendo suyas las dinámicas propias del contexto escolar, con un cumplimiento de estándares y directrices, como horarios, asistencia, logros, disciplina y sanciones; que conlleva a que los niños y niñas vivan el “fracaso escolar” propio de la interacción con la escuela; apreciación que es evidente en el Grado de Transición en la forma

en cómo asume las dinámicas establecidas desde el currículo y el Proyecto Educativo Institucional PEI, en temas como la evaluación y las mallas curriculares.

Asumir las transiciones infantiles. Este propósito se vincula en cierta medida con el anteriormente expuesto, porque además de preparar para los posteriores grados, también tiene el propósito de acercar dos niveles educativos completamente distintos: la educación básica y la educación inicial. Esta realidad desde las transiciones educativas, lo consagraron como un momento clave, con procesos propios que articulen las dos dinámicas.

Pero a pesar de esto, las políticas educativas no le han otorgado el sentido claro de ser un grado para la transición, puesto que hasta el momento no hay un sólido consenso nacional que le otorgue el protagonismo que requiere. Además, las acciones que abordan las transiciones infantiles en el Grado de Transición son a corto plazo y no contemplan un cambio curricular que asuma estas transiciones como eje del trabajo pedagógico.

Para autores como Abello (2009), Vogler (2008) y Peralta (2007), las transiciones infantiles son entendidas como la progresión integral de los niños y niñas entre dos momentos que involucran aspectos individuales, sociales y contextuales, generando un cambio tendiente a oportunidades de desarrollo, igualmente integrales, que implica un compromiso por parte de los actores involucrados, específicamente, desde el ámbito educativo.

Frente a este compromiso, es importante reconocer el avance que se ha generado en el país, representado en programas y proyectos enfocados en el tránsito de la educación inicial a la educación formal. Sin embargo, no se plantea claramente la dinámica de paso entre el Grado de Transición y el primer grado de la educación básica, que se traduciría en un desamparo de las transiciones infantiles para esta población y permite que cada institución cree sus propias dinámicas y formas particulares de entender el tránsito.

Es necesario recordar que desde su gestación como *grado cero*, el Grado de Transición se creó en las instituciones educativas públicas como un grado que facilitaría, el *tránsito* del hogar a la básica primaria; posteriormente, con las modalidades de atención a la primera infancia y la educación infantil, este propósito se diluye, ya que este Grado se considera como parte de la básica primaria, enfatizando los esfuerzos articuladores del paso de la educación inicial a la básica primaria, sin considerar que el Grado de Transición como su nombre lo indica, debe asumir un trabajo pedagógico y administrativo que permita la vinculación al sistema educativo formal, ya sea desde el hogar o desde la educación inicial.

Ahora bien, frente a la articulación educativa, las políticas educativas le dan un gran peso al componente administrativo, que se entendería como una articulación horizontal, que en palabras de Abello (2009) son las acciones que involucran a los actores como entidades, instituciones, familia y comunidad que permiten acompañar las transiciones infantiles dentro del sistema escolar. Es así como encontramos en los documentos el Sistema de Matriculas SIMAT del Ministerio de Educación y el Sistema Cuéntame del ICBF, que facilitan el ingreso, articulan el proceso de tránsito de las modalidades de atención al sistema escolar y permiten un seguimiento niño a niño, esta articulación es reglamentada por la misma Ley 115 de 1994 y otras normativas posteriores.

Pero, por el contrario, la articulación curricular y metodológica, entendida por Abello (2009) como una articulación vertical, entre las dinámicas de los grados y niveles escolares, que se concreta en las mallas curriculares y en los PEI, no encuentra mayor sustento en los documentos consultados, siendo un vacío recurrente. Esto genera que el sistema educativo del país esté segmentado, por niveles que tienen directrices pedagógicas diferentes, como lo son la educación inicial, la educación preescolar y la educación básica.

Esta problemática requiere un gran trabajo de articulación entre las instituciones vinculadas, considerando pertinente hacer un paralelo entre lo que plantea Gómez (2011), sobre los dispositivos articuladores en el paso entre el nivel inicial y la escuela primaria y la falta de una directriz similar en el sistema educativo formal colombiano; porque a pesar del interés por la educación inicial, se ha descuidado en cierta medida el tránsito y seguimiento de los niños y niñas desde el Grado de Transición.

Según Peralta (2006), las articulaciones deben ser estimuladas por el contexto sociocultural, sin embargo, estas deben recibir un fundamento desde un marco legislativo que valide y unifique los criterios para estos procesos; en este sentido Rivero y Turón (2007) plantean que se requiere una unificación de criterios y acciones encaminadas a realizar un seguimiento sistemático y natural entre las etapas, evitando dificultades o frustraciones en el proceso adaptativo y evolutivo. Así pues, se devela la ligereza con que se han asumido las transiciones infantiles en el Grado de Transición desde políticas educativas y en consecuencia por los directivos docentes y maestros, que no han tenido en cuenta la importancia de unificar criterios y acciones, para generar tránsitos amables y enriquecedores.

Funcionar al margen de la educación inicial. Al surgir la educación inicial dentro de las discusiones de las políticas públicas, el Grado de Transición ha quedado relegado a la educación formal, el cual debido a su naturaleza recibe un trato peyorativo y desvinculante que lo sitúa al margen de la atención integral para la primera infancia. Esto se debe en primer lugar, al propósito ya mencionado de aprestar para la básica primaria, que le circunscribe un rumbo diferente al de la educación inicial, debido a que esta última tiene sentido en sí misma, basado en potenciar el desarrollo integral de la primera infancia.

Bajo esta perspectiva, se evidencia un distanciamiento entre la educación inicial y el Grado de Transición, que de acuerdo a sus características conferidas para este último, desde la Constitución Nacional de Colombia de 1991, es consagrado como el único grado obligatorio del nivel de preescolar, lo que lo lleva a asumir las exigencias, aleatorias y descontextualizadas de las instituciones educativas.

En segundo lugar, además del anquilosamiento asumido por el preescolar, también sufre un estancamiento administrativo, que acarrea modificaciones en la inversión económica en el sector educativo; limitando la implementación paulatina del nivel preescolar. Esta idea para Nieto (2018) y Cano (2018), frenó la incorporación de los grados de jardín y prejardín en las instituciones educativas del Estado, debido a que quedaron por fuera del Sistema General de Participaciones, al considerarse grados no obligatorios y por esta razón quedaron inmersos en la educación no formal asumida inicialmente por el ICBF y posteriormente por el MEN a través de la educación inicial.

De esta forma al plantear la discusión, sobre la responsabilidad del MEN y el ICBF frente a la educación en la primera infancia, es importante considerar que este tema no hacía parte central en la agenda política de la nación; sólo hasta cuando se planteó la educación inicial como un derecho impostergable, que el MEN apareció como un actor clave en el diseño y la implementación de las políticas de educativas (Torrado *et al.* 2009).

De acuerdo con lo anterior, surge el trabajo intersectorial entre MEN e ICBF que busca articular procesos entre ambos en favor de la primera infancia; requerimiento que había sido planteado por la Misión de Sabios, al recomendar

crear un sistema general de atención integral a la infancia para articular los diversos programas que tengan relación con la educación inicial para los niños de 0 a 5 años, ya sean del Ministerio

de Educación, del de Salud, del ICBF, de organizaciones privadas o mixtas, de las familias o de las comunidades” (Aldana *et al.* 1996, p. 88).

Sin embargo, el trabajo intersectorial no está lo suficientemente articulado, lo cual deja al descubierto una resistencia a incluir al Grado de Transición y su formalidad dentro de las modalidades de atención a la primera infancia y todo lo que conlleva. Por ejemplo, que los agentes educativos del ICBF y su particular convenio laboral, trabajen mancomunadamente con los maestros de las instituciones educativas del Estado y su régimen de contratación, que el MEN deba asumir el presupuesto de alimentación y salud, que la canasta educativa sea distribuida entre las dos instituciones, entre otros. ¿De dónde parte el recelo de cada institución de responder por las competencias propias?

En tercer lugar, la dificultad de llegar a un consenso sobre la clasificación etaria para la primera infancia y por ende para la educación inicial. En este sentido Peralta y Fujimoto (1998) contemplan la primera infancia como un grupo etario que abarca desde la gestación hasta los seis años, este término tiene como origen la psicología y sus teorías sobre las etapas del desarrollo, que son acogidas por las políticas e instituciones que promueven la atención a esta población. Sin embargo, el corte de edad no es específico, dado que las características del desarrollo no tienen un cambio significativo al cumplir los seis años. Así pues “es un concepto con validez desde el punto de vista psicológico y pedagógico que requiere también explicitación en cuanto al grupo etario que comprende” (Peralta y Fujimoto 1998, p.16).

Esta idea se evidencia desde las normativas que asumen diferentes rangos de edad para la primera infancia. Es así como estas edades varían sin justificación entre los 0-5 y 0-8 años; incluso la Política de Estado De cero a Siempre, está planteada para la niñez desde la gestación hasta los 5 años, parámetro algo confuso que excluye de la primera infancia a los niños y niñas

que están ubicados entre los 5 y 6 años, edades convocadas a hacer parte del Grado de Transición.

El Grado de Transición dentro de la educación inicial en el marco de la atención integral.

Bajo este propósito, el Grado de Transición se vincula con la apuesta de la integralidad, que se plantea desde la garantía de los derechos sociales (salud, educación, bienestar); concebido como un trabajo interinstitucional, en el que todos los integrantes de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia se enfocan. No obstante, la integralidad es más que el trabajo intersectorial. Para Roger (2013) es un cambio de concebir la infancia, entender su desarrollo de forma holística desde el aspecto físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social que, si bien necesita un trabajo intersectorial, este debe estar enfocado a una visión multidimensional de la infancia y sus necesidades.

En el caso de la Política de Cero a Siempre, esta idea de la integralidad como un aspecto intersectorial y además multidimensional se consolidó inicialmente desde la educación inicial. Sin embargo, al vincular al Grado de Transición en la atención integral, no se generaron acciones concretas encaminadas a sus dinámicas particulares, sino que fue incluido súbitamente en lo ya planteado para la educación inicial, que como consecuencia revela un trabajo intersectorial, reducido a la suma de acciones.

En este sentido, surgen marcos operativos desde cada componente: sector salud, nutrición, pedagógico y familiar, que son presentados como amalgamas desarticuladas al componente pedagógico ofrecido en las instituciones educativas públicas.

Es bajo esta idea que no se evidencia un diálogo entre sectores, por ejemplo, en el componente pedagógico, con la reciente implementación de la integralidad en el Grado de Transición, se encuentran dos tipos de actores que cubren el componente pedagógico; por un lado los docentes

de la institución educativa nombrados por el MEN, por el otro, se vinculan actores externos de la planta docente institucional, caracterizado por agentes y auxiliares pedagógicos que “aportan al proceso”. Paralelamente, se suma el componente familia, comunidad y redes sociales y los componentes de salud y nutrición, asumidos por funcionarios (psico-orientadores y nutricionistas) con altas cargas laborales, pues atienden entre dos y tres instituciones a la vez; componentes que no coordinan entre sí por el afán de cumplir con las expectativas de las instituciones contratistas.

Desde esta perspectiva no se evidencia un verdadero trabajo intersectorial porque a pesar de que la intención de involucrar la integralidad al Grado de Transición es muy buena, resulta insuficiente debido a dos aspectos, el primero una sumatoria de acciones que parecen improvisadas y el segundo la tercerización y carga laboral.

Frente al primer aspecto, la sumatoria de acciones, Dávila y Román (2006) consideran que para lograr un impacto social y a largo plazo, además de ser necesario un verdadero trabajo intersectorial, se requiere una intervención profunda en la familia y en la comunidad, de lo contrario los programas tendrán resultados a corto plazo, sin modificar la forma en cómo se entiende la infancia.

¿Y por qué resaltar esta implementación en el Grado de Transición?, porque a pesar de la importancia de los componentes anteriormente descritos, la saturación de acciones y responsabilidades, para el Grado de Transición y la nula intervención de estas acciones en los demás niveles del sistema educativo, sobre todo en el grado primero de la educación básica, crea un abismo entre los dos grados al momento de promover a los estudiantes. En este sentido, se evidencia un corte entre lo que se plantea como integralidad para primera infancia y las acciones

que se realizan en los posteriores niveles escolares, que pueden desencadenar decisión, siendo contradictorio con la idea que fundamenta el Grado de Transición.

En cuanto al segundo aspecto es importante comprender la intención de la integralidad en el Grado de Transición y la labor que desempeñan los funcionarios asociados a la atención integral, puesto que, por el afán de responder a las exigencias de los convenios con los operadores, se exponen a sobrecarga de trabajo que no les permite cumplir con los objetivos a cabalidad y terminan siendo individuos que diligencian formatos; restringiendo con ello, el principal objetivo de la atención integral hacia las niñas y los niños. Este aspecto es más evidente en los profesionales que apoyan los procesos psicosociales, de salud y nutrición, quienes deben asumir por cada profesional diez aulas con 25 estudiantes. (ICBF, 2016)

En este sentido, la presente investigación coincide con lo que D'Emilio (2013) plantea, sobre la dificultad de un trabajo intersectorial en pro de la atención integral a la primera infancia, como consecuencia de las dinámicas fraccionadas del Estado, en donde la intervención se prioriza por sectores, naturalizando y planteando el trabajo hacia una infancia idealizada.

En definitiva, es necesario seguir caminando este sendero de la integralidad, evaluando y ajustando según las realidades del contexto de las niñas, niños, familias, y agentes educativos del Grado de Transición proyectando una atención oportuna, humana y de calidad, acompañado el tránsito entre educación inicial, la educación preescolar y la básica primaria.

Conclusiones.

Después de hacer el anterior recorrido, al poner en diálogo los conceptos y el análisis minuciosos de las políticas educativas en cada uno de los contextos, podemos considerar este acercamiento como una radiografía del Grado de Transición. De esta manera, nos situamos, a partir de la intención de nuestro objetivo general, orientado a develar los propósitos del Grado de Transición, desde cuatro conclusiones. La primera se concatena con la falta de políticas claras sobre la articulación educativa y las transiciones infantiles, las cuales consideramos claves para disminuir la deserción y la repitencia en los grados posteriores; la segunda orientada hacia la multiplicidad de propósitos que estructuran el grado en cuestión; la tercera parte desde el abordaje curricular que se plantea a partir de diferentes criterios pedagógicos y la cuarta, en modo de autocrítica, la posición pasiva de la mayoría de maestras del nivel de preescolar, al margen de los procesos y diseño de las políticas educativas. A continuación, las precisamos:

- 1) Si bien, se ha hablado reiteradamente en cada uno de los gobiernos sobre ampliar la cobertura y la calidad, en todos los niveles del sistema de educación y se ha expuesto la necesidad de superar la repitencia en los posteriores grados, no existen acciones concretas dirigidas al Grado de Transición, el cual, desde su consolidación como grado obligatorio de preescolar, tuvo como propósito inicial disminuir las cifras de deserción y repitencia. Sin embargo, a pesar de haber aumentado el número de estudiantes matriculados, sigue presentándose como una constante, lo cual demostraría que proponer un grado de preestudio no es la única solución al fracaso escolar en los primeros grados de primaria.

En este sentido, se considera imperativo acudir al acompañamiento de los procesos educativos desde la articulación educativa y las transiciones infantiles direccionadas desde una política educativa clara. En este sentido coincidimos con el planteamiento de Vogler *et al.* (2008), en el cual afirma que las transiciones en las prácticas en los entornos escolares no deben centrarse únicamente en la edad cronológica, sino que deben involucrar otras razones que son importantes en el momento de hacer cambios como lo son el género y el contexto, entre otros.

2). Desde la multiplicidad de propósitos que estructuran el Grado de Transición, cabe anotar que el país todavía no tiene un consenso claro sobre las intenciones que se le han asignado al mismo; sin embargo las asumidas se solapan entre sí, lo cual se evidenció dentro de la presente investigación, al identificar cuatros propósitos que se mantienen vigentes y que se orientan por senderos distintos y contradictorios entre estos; así el preparar para la escuela, funcionar al margen de la educación inicial, ofrecer atención integral y asumir las transiciones infantiles, se exponen como paradigmas establecidos desde el momento histórico social en el cual se gestaron y se apoyan en la diversidad de políticas educativas.

3). Desde el abordaje curricular que se plantea a partir de diferentes criterios pedagógicos; se identifica el sentido polisémico de este grado, dentro del afán de responder a la diversidad de factores que se han trazado sin tener claro lo que se quiere. Por ahora sigue siendo una diáspora de acciones que no tienen un sentido real, a pesar de haberse contemplado dentro del marco de la atención integral. El Grado de Transición se convirtió en el grado donde todo es posible, donde si se trabaja por dimensiones del desarrollo humano está bien, dado que está avalado por el Decreto Único Reglamentario

del Sector Educativo de 2015, pero si se plantea el trabajo por áreas de conocimiento también es válido, ya que cumple un papel de aprestamiento educativo. Y de forma más reciente, se posibilita su accionar desde las actividades rectoras establecidas en la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre* que vinculó recientemente el Grado de Transición

4) Modo de autocrítica, la posición pasiva de la mayoría de docentes del nivel de preescolar, al margen de los procesos y diseño de las políticas educativas. Planteamos cuatro aristas que soportan esta conclusión, la primera, surge a partir del paneo de los antecedentes relacionados con el tema, que evidenció una clara ausencia de posiciones críticas de maestros de preescolar frente al tema investigado. La segunda se manifiesta desde el desconocimiento de las leyes que reglamentan la educación, sobre todo el Grado de Transición, ya sea por apatía o por falta de actualización.

La tercera, parte de la falta de interés de la educación superior por formar un interés crítico y político a los futuros maestros. Esta formación es importante, dado que los maestros son los ciudadanos que por su condición profesional reciben mayor impacto del contexto político educativo, debido a que incide en ellos las políticas internacionales, nacionales, distritales y municipales.

Y, por último, la cuarta arista relacionada con el imaginario que existe sobre los maestros de preescolar, el cual apunta a que su labor está orientada al sentido operativo de la implementación de las directrices planteadas por el Estado y por entes territoriales.

Proyecciones

Ahora bien, desde los mismos resultados que se alcanzaron bajo esta investigación, es preciso fijar algunas proyecciones para dar continuidad a la discusión en torno al Grado de Transición:

- En primer lugar, se considera necesario suscribir una discusión a nivel Nacional frente al propósito del Grado Transición, con acuerdos y directrices claras, con debates e insumos académicos y reflexivos; desde la cabeza visible como lo es el MEN hasta la comunidad educativa conformada por estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, de cara a concretar una política pública específica que no se preste a diversas interpretaciones y contemple el Grado de Transición dentro del marco de la atención integral a la primera infancia respetando sus particularidades.
- Esta disertación exhaustiva documental a nivel nacional del propósito del Grado de Transición abre la posibilidad de convertirse en una base para nuevas investigaciones. Por ejemplo, orientadas desde un análisis documental, centrando el trabajo en las normativas distritales de Bogotá, que se estructuran bajo dinámicas diferentes al ámbito nacional. De igual forma, este trabajo puede servir como antecedente para generar una mirada desde la implementación de las políticas públicas del Grado de Transición, o desde los imaginarios que emergen desde la comunidad educativa en torno a las prácticas del grado en cuestión.
- Se considera necesario suscitar en el colectivo de docentes de preescolar el sentido participativo y crítico de las decisiones políticas que afectan el funcionamiento de las dinámicas pedagógicas y curriculares del Grado de Transición y de la educación para la primera infancia.
- Frente al tema de articulación educativa y transiciones infantiles el país tiene un gran trabajo dado las diferencias abismales en cuanto a dinámicas pedagógicas y administrativas de los niveles educativos. Sin embargo, las investigaciones en torno a estos temas proponen y coinciden en un abordaje desde la *Teoría ecológica del*

desarrollo humano de Bronfenbrenner, el cual es citado por Abello (2008), Delgado *et al.*(2009-2010), Rojas (2016) y Vogler *et al.*(2008), lo que da pie a plantear investigaciones no desde lo teórico sino desde la implementación en el sistema educativo en los grados que acompañan y generan las transiciones.

Bibliografía

- Abelló, R. (2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido. (Tesis doctoral). Centro de estudios avanzados en niñez y juventud CINDE y Universidad de Manizales. Bogotá
- Abelló, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947. Recuperado de "<http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130712044726/ArtRocioAbelloCorrea.pdf>"
- Abrantes, P. (2009) *La transición entre etapas de enseñanza en España y Portugal*. X congreso de investigación educativa. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area...14/.../1310-F.pdf
- Acuña, L.M. (2016) Desarrollo y desempeño escolar mediante una propuesta pedagógica para la articulación de preescolar y primero. (Tesis Maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. Recuperada de repository.ucc.edu.co
- Amado, M., Correa, R. (2009) Construcción de una propuesta de articulación de la educación media con la técnica para el Colegio Antonio García. (Tesis de maestría) Universidad javeriana. Bogotá.
- Aldana, E. Chaparro, L., García, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M., Vasco, C. (1996) Colombia: Al filo de la oportunidad. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf

- Alvarado, V., Suárez, M. (2010) Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista infancias imágenes*. 9(1), 907-928. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/198>
- Alzate, M. (2003) La infancia concepciones y perspectivas. Pereira: Editorial Papiro
- Ancheta, A., Y Lázaro, L. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina. *Educación XX1*, 16 (1), 105-121. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886006.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. *Bogotá*:. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/derecho/constitucion-politica-de-colombia-1991>
- Argos, J., Castro, A & Ezquerra, P. (2015) La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos 2015*, XXXVII Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858003>> ISSN 0185-2698
- Argos, J., Castro, A., Ezquerra, M.P. (2011) Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302>
- Bácares, C. (2014). Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012. *Revista sociedad y economía* N° 26 Universidad del Valle 2014.

Recuperado de

<http://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sye/article/view/2872/html>

Bácares, C. (2016). Treinta lecturas interdisciplinarias sobre las infancias. Huancayo: Imprenta editorial PuntoCom E.I.R.L

Banco Internacional de Desarrollo (BID). (2010). Atención integral a la primera infancia en Colombia: estrategia de país 2011-2014. *Nota sectorial para su discusión con las nuevas autoridades y actores del sector. Notas Técnicas, 244*. BID Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/4951/Nota%20sectorial%3A%20Atenci%C3%B3n%20integral%20a%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf>

Barrios N, C. A. (2013). *Articulación curricular entre educación parvularia y enseñanza básica*. Chillán, Chile: Monografía para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Gestión Curricular Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bio Bio. Recuperado de cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2013/barrios_c/doc/barrios_c.pdf

Bennett, J.,(2011). En entrevista con la Fundación Bernard Van Leer: Debemos aprender las transiciones en la vida de los niños de una forma más positiva. *Espacio para la infancia: Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje* (26) p. 14-20.

Bogotá, K., Coral, A., González, S., Rúa, M. (2015). Sistematización del proyecto Abrapalabra: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, llevada a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED. (Tesis para Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Recuperado de

<http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1521/BogotaAlbinoCoralBlancoGonzalezPachonRuaRuiz2015.pdf?sequence=1>

Casas F. (2006) Infancia y representaciones sociales. *Revista científica Complutense* 43(1).

Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>.

Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona, Fundación Antonio Restrepo Barco. (2002).

Herramientas para una política pública en educación. Bogotá: Print Net Ltda.

Castillo, S. (2009). La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano

de Bienestar Familiar. (Tesis doctoral). Recuperado de:

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/702/Castillo_Matamoros_Sara_Eloisa_2009.pdf?sequence=1

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098: Código de Infancia y Adolescencia.

Bogotá. Recuperado de

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

Congreso de la República de Colombia. (1994) Ley 115 de 1994 por el cual se expide la Ley

General de Educación. Colombia. Congreso de la República de Colombia

Corominas E & Isus S, (1998). Transiciones y orientaciones. *Revista de investigación*. 2(16),

155-184 . España. Recuperado de <http://dugi->

[doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9841/TransicionesOrientacion.pdf?sequence=1](http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9841/TransicionesOrientacion.pdf?sequence=1)

Cussiánovich, A. (2009) Ensayos sobre infancia II. Lima: Ifejant Recuperado de

<http://www.ifejant.org.pe/revistas/ensayosobreinfancia2.pdf>

Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la *Estrategia de atención integral a la primera infancia: De Cero a Siempre*. Bogotá: MEN.

Congreso de la República (2001). Ley 715 del 2001. Bogotá: Congreso de la República.

Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86098.html>

Consejería Presidencial para la Primera Infancia (24 de Febrero de 2016). *Ley 1804 del 2016*,

Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia: De Cero a Siempre

Recuperado de

en:<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/ActasCIPI/2016/Acta%20No.%2050%20Comisi%C3%B3n%20Intersectorial%20Primera%20Infancia.pdf>

Dávila, M., y Román, M. (2006) Desarrollo integral del niño y niña menor de dos años. En

Tendencias en Salud Pública: Salud Familiar y Comunitaria y Promoción. OEA. la

Serena. Recuperada de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150224124158/RevistaLatinoamericanaVol.13N.1enero-junio2015.pdf)

[umz/20150224124158/RevistaLatinoamericanaVol.13N.1enero-junio2015.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150224124158/RevistaLatinoamericanaVol.13N.1enero-junio2015.pdf)

Delgado, M., González, A. & Martínez, C. (2009 -2010) La transición del preescolar a la escuela

primaria ¿cómo aprenden los niños a leer el contexto escolar? México. Recuperado de

http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim_inf/transicion.pdf

D'Emilio, A., (2013). El desarrollo infantil en el contexto latinoamericano. *Diálogos del SIPI*

Conversación con Anna Lucia D'Emilio. SITEAL. Recuperado de

http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_dialogo_anna_lucia_demilio.pdf

Departamento Nacional de Planeación (1991a) Plan de desarrollo Apertura educativa 1991 - 1994. Bogotá: MEN. Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2518.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (1991b) CONPES 2551. Plan de acción en favor de la infancia 1991-1994. Bogotá. Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de :

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

Departamento Nacional de Planeación. (1994). El salto social 1994 - 1998.*DNP*. Recuperado de

<https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-antteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación (1995), CONPES 2787 El tiempo de los niños. Bogotá

Recuperado de

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

Departamento Nacional de Planeación (1997). CONPES 2917 El Salto Social Informe de

Avance del Plan Nacional de Desarrollo 1996 Bogotá. Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2917.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (1998). Plan de desarrollo: Para la construcción de la paz.

1998-2002. Recuperado en:<https://andrespastrana.org/portfolio-items/plan-nacional-de-desarrollo-tomo-i-ii/>

Departamento Nacional de Planeación. (2003). *Plan nacional de desarrollo 2002-2006 Hacia un estado comunitario*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND.pdf>

Departamento Nacional de Planeación (2007) Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 Estado Comunitario: desarrollo para todos. (Tomo. 1). DNP Recuperado de:

https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND_Tomo_1.pdf

Departamento nacional de Planeación, (2007). Documento Conpes Social 109: Política pública nacional de primera infancia. Colombia por la primera infancia. Bogotá: DNP.

Departamento Nacional de Planeación. (2008). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006 - 2010. Documento N° 8*. MEN. Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf

Duran, E, (2016) Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso de Bogotá. (Tesis doctoral). Recuperado en:

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2732>

Educación y Cultura. (2005). El preescolar y la primera infancia: Elementos para la propuesta del preescolar de 3 grados, *Revista Educación y Cultura N° 69*. pp.8-13

Fundación Bancolombia, (2015). Modelo de transiciones exitosas en la primera infancia de la Fundación Bancolombia. Bogotá. Recuperado de www.alinaconsultorias.com/guia-transiciones-exitosas-primera-infancia.pdf

Gaitán, L. (2006) La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad* 43(1) 9-26. Recuperado de

<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>

Galindo, S., Calderón, S. & Toro, M. (2015) La lúdica en la articulación del trabajo de los docentes en los grados preescolar, primero y segundo de la Institución Educativa INEM José Celestino Mutis de Armenia, Quindío (tesis de Maestría). Fundación Universitaria

- los Libertadores. Armenia. Recuperado en
repository.libertadores.edu.co/bitstream/11371/SandraMilenaGalindoPalechor.pdf
- Gómez, P. (1995). Culminación del curso vital. Para una antropogerontología. *Gazeta de antropología*. Recuperado, de
http://www.ugr.es/~pwlac/G11_07Pedro_Gomez_Garcia.html
- Gómez, V. (2011) La articulación nivel inicial – escuela primaria dispositivos de articulación que favorecen el tránsito de los niños del nivel inicial a la educación primaria (Tesis de pregrado) Universidad Abierta Interamericana.
- González, C. y Martell, L.,(2013). El análisis del discurso desde la perspectiva Foucauldiana: Método y generación del conocimiento. *Ra Ximhai*, Enero-Abril, 153-172. Retomado de
<http://www.redalyc.org/pdf/461/46126366013.pdf>
- Gutiérrez, S. (15/05/2007) La nueva Ley de infancia y adolescencia bajo la lupa. *Revista semana on line*. Recuperado de <https://www.google.com.co/amp/www.semana.com/amp/la-nueva-ley-de-infancia-y-adolescencia-bajo-la-lupa/85926>
- Heckman, J., y Schultz H. (2004) Invertir en la Primera Infancia. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* Recuperado de
<http://www.enfant-encyclopedie.com/node/3507>.
- Henao, M. y Botero P. (2013) Política, niñez y contextos de vulnerabilidad: Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En Llobet, V. *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*. (pgs. 133- 154)

- ICBF. (2014). *Guía orientadora N°8: Guía para la transición de los niños y las niñas desde los programas de atención a primera infancia del ICBF al sistema de educación formal (Grado de Transición)*. Bogotá : ICBF. Recuperado de <http://www.sedmeta.gov.co/sites/default/files/G8%20MO1%20MPM1%20Gu%C3%ADa%20de%20Transici%C3%B3n%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20formal.pdf>
- ICBF (2016a). Manual operativo piloto en el marco de la Atención integral para la Primera Infancia. Grado de Transición con Atención Integral. Bogotá: ICBF. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/mo12.pp_manual_operativo_modalidad_institucional_v2.pdf.
- ICBF (2016b) Proceso promoción y prevención anexo servicio preescolar integral. Bogotá: ICBF. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-359497.html>
- Jaramillo de C, L. (2014). *Guía Básica sobre la educación infantil en Colombia*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (8) 108-123.
- Jiménez, A. (2004). “El estado del Arte en la investigación en las ciencias sociales”, A Jiménez y A Torres (comp.): *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, pp. 27-42. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- León, Z. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 35(72), 189-203. Recuperado de

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000100011&lng=es&tlng=es.

Llobet, V., (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento.

Investigaciones en Psicología. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 14 (2) 73-94. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/74.pdf>

Llobet, V., (2013). Sentidos de la exclusión social: beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes. Buenos aires: Biblos

Magistris, G. y Litichever, C.(2013) Transformaciones institucionales en el campo de las políticas sociales para la niñez y la adolescencia. En Llobet, V. *Sentidos de la exclusión social: beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. (págs. 51-73). Buenos aires: Biblos

Ministerio de Educación Nacional (1994).Decreto 1860 *Mineduacion.gov.co*. Recuperado de de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1997). Decreto 2247 *por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución 2343*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional, (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2001) Programa Educativo en Señal Colombia: Creciendo en Familia. *Al tablero*. Recuperado en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87345.html>

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Revolución educativa: Plan Sectorial 2002 - 2006*.

Documento N° 1. MEN. Recuperado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/75767:Documento-No-1-Plan-Sectorial-2002-2006>

Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1850 del 2002. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 3020. Bogotá: Ministerio de Educación.

Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf

Ministerios de Educación Nacional (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto Social por la educación. Revisado de:

http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

Ministerios de Educación Nacional (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Bogotá, Colombia. Revisado en:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf.

Ministerios de Educación Nacional (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento 10. Bogotá. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-210305_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (2010). Documento 13: Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición. Bogotá. Recuperado de:

<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/5-MEN-Documentonumero13.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan sectorial de Educación 2010-2014: Educación de calidad. El camino para la prosperidad. Bogotá. Recuperado en:

www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-293647.html

Ministerio de Educación Nacional, (2010). Acciones y lecciones: Revolución Educativa 2002-2010. MEN. Bogotá. MEN

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de transición (Borrador)* Bogotá: MEN Recuperado en

<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-259878.html>

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Documento N°20: Sentido de la educación inicial.*

Serie orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional (2015) *Decreto 1075: Decreto Único Reglamentario para el sector educativo.* Bogotá: MEN. Recuperado en

http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015). *¡Todos listos! Para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno educativo.* Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: transición.* Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2017) Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. Bogotá: MEN. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). ¿Quiénes son los agentes educativos? *Mineducación*.

Recuperado de Educación para la primera infancia: MEN

<http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177838.html>

Ministerio de Educación Nacional (s.f.) *Reforma al Decreto 1075. Borrador*. Bogotá: MEN.

Peralta, M. y Fujimoto, G. (1998) La atención integral de la primera infancia en América Latina:

Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. OEA. Santiago de Chile. Recuperado de

<http://www.oas.org/udse/readytolearn/documentos/7.pdf>

Peralta, M., (2007). Transiciones en educación infantil: Un Marco para abordar el tema de la

calidad el tema de calidad. (Documento en borrador para la discusión en el Simposio de

O.E.A., Washington D.C): Recuperado de

<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/43/36.%20Transiciones.pdf>

Peralta, M., (2014). Diálogos del SIPI conversación con María Victoria Peralta: El desafío de

construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial. Recueprado

en: Sistema de información sobre primera infancia en América Latina:

[http://www.sipi.siteal.org/publicaciones/624/dialogo-con-maria-victoria-peralta-el-](http://www.sipi.siteal.org/publicaciones/624/dialogo-con-maria-victoria-peralta-el-desafio-de-construir-una-autentica-pedagogia)

[desafio-de-construir-una-autentica-pedagogia.](http://www.sipi.siteal.org/publicaciones/624/dialogo-con-maria-victoria-peralta-el-desafio-de-construir-una-autentica-pedagogia)

Piñeros, Y. (2016) Factores sociales y políticos de la estrategia de cero a siempre logros y

limitaciones en el primer cuatrienio de implementación en Colombia. (Tesis maestría).

Recuperado en: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18977>

Redacción el Tiempo (26 de febrero de 2001). Misión Alesina. El Tiempo Recuperado de:

[http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-603884.](http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-603884)

Revista Semana (16 de mayo del 2009). Política en acción. Revista Semana. Recuperado de:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MIHAZfMhLxsJ:https://www.semmana.com/nacion/articulo/politica-accion/103146-3+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Reveco, O., (2015). Diálogos del SIPI conversación con Ofelia Reveco: el desafío de facilitar la transición desde el nivel inicial hacia la escuela primaria. Septiembre. Sistema de información sobre la primera infancia en América latina. Recuperado de
<http://www.sipi.siteal.org/publicaciones/1129/dialogo-con-ofelia-reveco-el-desafio-de-facilitar-la-transicion-desde-el-nivel>

Rivero, A. y Turón, C.. (10 de noviembre de 2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*. OIT Recuperado de
rieoei.org/deloslectores/1933Rivero.pdf

Rodríguez, I.(2012) Luces y sombras de la articulación de la educación media con la educación superior, un estudio de caso en el colegio INEM Santiago Pérez, I.E.D. 2010 -2011 (Tesis de maestría) Universidad Nacional. Bogotá. Recuperado en
<http://www.bdigital.unal.edu.co/7795/#sthash.LEW3DNNm.dpuf>

Roger, C., (2013). El enfoque de Protección Integral de los Derechos de la Primera Infancia en América Latina. En cuaderno 03. SIPI Recuperado de
http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_integridad_20132708.pdf

- Rojas, L. (2016) Entre el preescolar y la primaria: Creencias sobre la transición al colegio de algunos profesores de la ciudad de Bogotá. (Tesis de maestría) Universidad de los Andes. Bogotá. Colombia.
- Roth, A. (2017) Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Aurora.
- Secretaria de Educación de Tunja (2014). Identificación de la situación en la articulación entre educación inicial y el grado transición en las instituciones educativas oficiales de Tunja. Tunja. Colombia Recuperado en <http://www.semtunja.gov.co/pdf/2015/PrimeraInfancia2015/DOCUMENTO%20FINAL%20INVEST%20PEDAGOGICA.pdf>
- Sáenz, A. (2010). Relatos de vida sobre trabajo infantil en Tópaga Boyacá. (Tesis pregrado) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Terigi, F. (2002). Análisis comparativo de los currículos Iberoamericanos: Procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Julio 8 al 12, La Habana, Cuba.
- Torrado, M., Gaitán, M., Bejarano, D. y Rosemberg, F. (2009). Retos para las políticas públicas de primera infancia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Torrado, M., Gaitán, M., Bejarano, D., y Torrado, M. (2016). La política pública para la primera infancia frente a la desigualdad social en Colombia. En E. y. Duran, *Políticas de infancia*

- y adolescencia ¿camino a la equidad?* (págs. 87 - 116). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia .
- Torrado, M. y Guáqueta, C. (2009). Política de primera infancia en Colombia: Un análisis desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de formulación. En Torrado, M., Gaitán, M., Bejarano, D. y Rosemberg, F. *Retos para las políticas públicas de primera infancia*.(págs. 67 - 87) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Torres, J. (06 de Noviembre de 2002). Universidad Externado de Colombia. Revista Ópera. *Política educativa de la administración Pastrana Arango 1998-2002.* p.117 - 132
Recuperado el 23 de Marzo de 2018, de
<http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1259/1198>
- Urango, L. (2016) Fallas del estado en la implementación de la política pública de primera infancia absentismo en la educación inicial - caso Barranquilla 2014 (Tesis de Maestría).
Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18992>
- Van Gennep, A. (2008). Los ritos de paso (Juan Ramón Aranzadi Martínez). Madrid: Alianza Editorial. (obras original publicada en 1969)
- Vasco, C. (1990) Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. CINEP: Bogotá.
- Vega, C., Vital, S. (2008). Articulación entre niveles educativos: entre la disputa y el consenso “Congreso internacional repensar la niñez siglo XXI”Red Universitaria de Educación Inicial. Mendoza Argentina Recuperado en <http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/10/Congreso-Internacional-Cuyo-2008.pdf>.
- Villa, L. & Duarte, J. (2002) Los colegios en concesión de bogotá, colombia: una experiencia innovadora de gestión escolar reformas o mejoramiento continuo. Banco Interamericano

de Desarrollo. Washington, D.C consultado en
<https://publications.iadb.org/handle/11319/3492>

Villamarin, C. (2016) El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno. (Tesis maestría) Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá, Colombia. Recuperado de
<http://www.bdigital.unal.edu.co/51930/#sthash.F2Gw0wxN.dpuf>

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* (48s). La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard Van Leer
Recuperado de www.oei.es/historico/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf

Anexos

Inventario de fuentes

Datos generales Documento	Tipo de documento	Aportes a la pregunta de investigación
Acuña, L. (2016) Desarrollo y desempeño escolar mediante una propuesta pedagógica para la articulación de preescolar y primero. (Tesis Maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga. Recuperada en http://repository.ucc.edu.co	Tesis maestría.	Este documento presenta una propuesta pedagógica dirigida hacia la articulación entre el nivel de preescolar y la primaria en general, aporta a nuestra investigación una profundización teórica sobre las transiciones y la articulación escolar, desde la perspectiva del trabajo curricular
Abelló, R. (2008).	Tesis doctoral	Este documento proporciona aportes

Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido. (Tesis doctoral). Centro de estudios avanzados en niñez y juventud CINDE y Universidad de Manizales. Bogotá		desde lo conceptual, con categorías como la articulación, dividiéndolas en vertical y horizontal; la primera infancia visto desde diferentes perspectivas como lo son el desarrollo neuropsicológico, social, económico, educativo y político, planteando una serie de retos que involucran la atención integral a la primera infancia. El otro concepto que profundiza es la capacidad de aprender a aprender del niño tanto desde lo biológico (Piaget) y desde lo social (Vigotsky). Igualmente abarca el concepto de transición educativa.
Abelló, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), 929-947. Recuperado de " http://biblioteca.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130712044726/ArtRocioAbelloCorrea.pdf "	Artículo investigativo.	Nos aporta ideas claras y concretas sobre las transiciones educativas al inicio de la escolaridad en su trabajo doctoral. Desarrollando cada una de las conclusiones anteriormente mencionadas (La continuidad y la discontinuidad, lo convergente y lo divergente, y lo dominante y lo emergente).
Abrantes, P. (2009) <i>La transición entre etapas de enseñanza en España y Portugal</i> . X congreso de investigación educativa. Recuperado en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area...14/.../1310-F.pdf	Memorias del X congreso de investigación educativa.	Nos ubica en cómo se desarrollan las transiciones educativas en países como España y Portugal y aporta teóricamente al concepto de transiciones como un filtro social. además de proporcionar un marco referencial de consulta.

Alvarado, V. y Suárez, M. (2010) Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. <i>Revista infancias imágenes</i> . 9(1), 907-928. Recuperado de http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/198	Artículo investigativo.	Esta investigación nos aporta una visión diferente, enfatizando en la idea que las transiciones más que dificultades deben ser tomadas como oportunidades para ampliar y construir la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas.
Amado, M., Correa, R. (2009) Construcción de una propuesta de articulación de la educación media con la técnica para el Colegio Antonio García. (Tesis de maestría) Universidad javeriana. Bogotá.	Tesis maestría	Además de aportar insumo sobre el concepto de articulación, orienta hacia la visión de articulación educativa ampliando el panorama desde la educación media y educación superior técnica concretamente el proyecto de media fortalecida del Distrito, tiene en cuenta los ciclos y RCC.
Argos, J., Castro, A & Ezquerra, P. (2015) La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. <i>Perfiles Educativos</i> 2015, XXXVII Recuperado en < http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13236858003 > ISSN 0185-2698	Artículo investigativo	Los autores buscan en su trabajo investigativo interpretar la perspectiva infantil sobre la transición escolar, entre la educación inicial y la educación primaria. Desde la premisa de la importancia de escuchar la perspectiva de los niños en los asuntos que son absolutamente de su interés, basados en la Convención de los Derechos del niños, en los cuales se expresa el derecho que tienen de ser escuchados y al respeto de sus opiniones, razones por las cuales su tema central es “Las transiciones escolares como foco de interés de la investigación: la aportación de la mirada infantil” Argos (2015)
Argos, J., Castro, A., Ezquerra,	Artículo	Exponen la idea metodológica sobre

M.P. (2011) Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. <i>Revista iberoamericana de educación</i>. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698302	investigativo	el trabajo de las transiciones, enfocado directamente con los niños, desde la herramienta del dibujo conversación, además de proporcionar un marco referencial de consulta.
Barrios, C. (2013) Articulación curricular entre educación parvularia y enseñanza básica, un desafío para el compromiso institucional (Tesis maestría) Universidad del bio bio. Chillan. Recuperado en http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2013/barrios_c/doc/barrios_c.pdf.	Tesis de maestría.	Esta investigación nos aporta referentes teóricos sobre transiciones y articulaciones escolares, concretamente en Chile, ubicandolas en el ámbito emocional, a la par suscribe el tema de articulación como un surgimiento desde la necesidad de los agentes educativos, proponiendo como responsables directos de los mismos del paso armónico entre los niveles de educación inicial y básica.
Bogotá, K., Coral, A., González, S., Rúa, M. (2015). Sistematización del proyecto ABRAPALABRA: una experiencia de formación para la participación y la autonomía en Educación Inicial, llevada a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED. (Tesis para Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.	Tesis maestría.	Este proyecto realiza una sistematización de la experiencia del proyecto abrapalabra. Nos aporta la articulación educativa trabajada desde la Restricción Curricular por Ciclos, así mismo establece la articulación como un problema histórico, que surge desde los propósitos de la educación básica y que contempla el preescolar como ésa preparación para la básica, concepto que cambia con el surgimiento de la educación inicial.
Corominas, E. & Isus, S., (1998) Transiciones y orientaciones. <i>Revista de investigación</i>	Artículo investigativo.	Éste artículo a pesar de hablar sobre la articulación entre el colegio y el ámbito laboral, plantea las

<i>educativa</i> . 16 (2). 155-184		transiciones desde una visión psicológica, desde el modelo de adaptación humana para las transiciones de Nancy K. Schlossberg.
Delgado, M., González, A. & Martínez, C. (2009 -2010) La transición del preescolar a la escuela primaria ¿cómo aprenden los niños a leer el contexto escolar? México. Recuperado en http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim_inf/transicion.pdf	Artículo investigativo	Esta investigación trabajó el tema de articulación desde la teoría ecológico de Bronfenbrenner, la cual se centra en el estudio del desarrollo infantil, teniendo en cuenta los diferentes ambientes sociales en los que el niño participa. los autores determinan que la transición se debe trabajar con los niños enseñándoles a leer el contexto.
Domínguez, H. & Durán, J. (2012) Primera Infancia y Política Pública: Perspectivas de la Política Pública de Primera Infancia, en las investigaciones realizadas por la línea de niñez UPN-CINDE, en el periodo comprendido entre los años 2008 y 2013. (Tesis Maestría) CINDE y Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.	Tesis Maestría.	Frente al ámbito de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia aporta análisis descriptivos desde los documentos publicados que vinculan la población etaria del grado transición; además proporciona coincidencias y desfases entre las investigaciones (trabajos de grado) que se han realizado en torno a las discusiones sobre las políticas de la primera infancia.
Galindo, S., Calderón, S. & Toro, M. (2015) La lúdica en la articulación del trabajo de los docentes en los grados preescolar, primero y segundo de la Institución Educativa INEM José Celestino Mutis de Armenia, Quindío (Tesis de Maestría). Fundación Universitaria los Libertadores. Armenia. Recuperado en	Tesis de Maestría.	Este trabajo nos aporta una visión de intervención sobre el tema de la articulación desde el trabajo con maestros, concretamente un trabajo desde la lúdica, con el fin de incentivar el trabajo en equipo y desde esta dinámica lograr una mejor articulación curricular en los niveles. Así mismo nos aporta referentes teóricos sobre articulación.

repository.libertadores.edu.co/bitstream/11371/SandraMilenaGalindoPalechor.pdf		
Gómez, V., (2011) La articulación nivel inicial – escuela primaria dispositivos de articulación que favorecen el tránsito de los niños del nivel inicial a la educación primaria (Tesis de pregrado) Universidad Abierta Interamericana	Tesis de pregrado.	Esta investigación nos aporta una visión de la articulación educativa en el contexto argentino. Desde lo conceptual nos aporta el concepto de dispositivos articuladores, los cuales hacen parte de las políticas educativas argentinas, y frente a este tema nos aporta referentes teóricos como: Machado (2004) y el congreso internacional “Repensar la niñez siglo XXI, específicamente la ponencia de Vital & Vega (2008)
León, Z. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. <i>Revista de Investigación</i> , 35(72), 189-203. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000100011&lng=es&tln g=es .	Artículo investigativo.	La autora nos ubica en la situación de la transición y articulación en Venezuela, aportando a la contextualización de la región.
Rodríguez, I.(2012) Luces y sombras de la articulación de la educación media con la educación superior, un estudio de caso en el colegio INEM Santiago Pérez, I.E.D. 2010 -2011 (Tesis de maestría) Universidad Nacional. Bogotá. Recuperado en http://www.bdigital.unal.edu.co/7795/#sthash.LEW3DNNm.dpuf	Tesis maestría.	Este trabajo nos aporta una visión diferente de la articulación desde la educación media y la técnica superior, concretamente desde el concepto del SENA, el cual entiende la articulación como la capacidad de adaptación a la vida laboral o a la educación superior, desde el entrenamiento en disciplinas y áreas del conocimiento.

Rojas, L. (2016) Entre el preescolar y la primaria: Creencias sobre la transición al colegio de algunos profesores de la ciudad de Bogotá. (Tesis de maestría) Universidad de los Andes. Bogotá	Tesis maestría.	Esta investigación hace un análisis de la transición entre educación inicial y la formal, desde la perspectiva de los docentes y cómo estas influyen en las prácticas pedagógicas, lo cual aporta una visión desde estos actores que resultan claves en el proceso, la investigación está enmarcada en una visión psicológica y usa herramientas de encuestas estructuradas al igual que el análisis arrojan datos estadísticos.
Secretaría De Educación (2014). Identificación de la situación en la articulación entre educación inicial y el grado transición en las instituciones educativas oficiales de Tunja. Tunja Recuperado en http://www.semtunja.gov.co/pdf/2015/PrimeraInfancia2015/DOCUMENTO%20FINAL%20INVESTIGACION%20PEDAGOGICA.pdf	Documento institucional investigativo	Esta investigación nos aporta significativamente en el propósito del grado de transición, así mismo en la metodología ya que se trata de una investigación mixta, entre estudio de caso y un análisis documental, en el análisis documental nos ubica en cómo analizar la información y de igual manera no permite alimentar el marco normativo colombiano.
Vega, C. y Vital, S. (2008). Articulación entre niveles educativos: entre la disputa y el consenso “Congreso internacional repensar la niñez siglo XXI” Red Universitaria de Educación Inicial. Mendoza Argentina Recuperado en http://reduei.com/wp-content/uploads/2012/10/Congreso-Internacional-Cuyo-2008.pdf	Memorias del congreso “Congreso internacional repensar la niñez siglo XXI”	En la ponencia las autoras abordan las tensiones existentes entre educación inicial y educación primaria, en ocasiones por intereses ajenos a los educativos, por lo cual promueve la idea de continuidad en la articulación, por lo que implica aspectos pedagógicos metodológicos y no tanto de un “trasvase de información” que es lo que se supone es la articulación. (Vital y Vega 2008)
Villamarín, C. (2016) El trabajo por proyectos como estrategia de	Tesis maestría.	Esta investigación propone una intervención desde el trabajo por

articulación entre ciclo inicial y ciclo uno. (Tesis maestría) Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá Recuperado en http://www.bdigital.unal.edu.co/51930/#sthash.F2Gw0wxN.dpuf		proyectos para lograr facilitar la articulación de la educación inicial y la educación primaria. Dentro de las categorías teóricas se encuentra la articulación aportando teóricos como: Franco, Peralta y Luchetti.
Vogler, P., Crivello, G., y Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard Van Leer.	Trabajo de investigación para la Fundación Bernard Van Leer.	El documento de la fundación Bernard Van Lee escrito por Vogler <i>et al</i> (2008) resulta un aporte fundamental para lograr desarrollar la categoría de transiciones en primera infancia, desde el concepto que los autores proponen y desde la clasificación que establecen (vertical y horizontal), así mismo aporta a la categoría de primera infancia referentes teóricos como el mismo Woodhead

Tabla de antecedentes políticas para primera infancia.

Urango, L. (2016) Fallas del estado en la implementación de la política pública de primera infancia absentismo en la educación inicial - caso Barranquilla 2014 (Tesis de Maestría). Recuperado de: https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18992	El trabajo investigativo es un estudio de caso, con corte mixto (cualitativo y cuantitativo) siendo su objetivo analizar las limitaciones de implementación de la política estatal de primera infancia en cuatro centros de desarrollo infantil en la ciudad de Barranquilla, además de la observación también realizó entrevistas a actores centrales del proceso. La categoría central fue el absentismo, dividida en la no escolarización, la escolarización temprana y el abandono escolar, así mismo se teoriza frente a el derecho a la educación en el marco institucional, las acciones del estado frente a la educación inicial, actores de la política pública e infraestructura y espacio físico para la implementación de la educación inicial. El trabajo permitió concretar las siguientes conclusiones, la falta de la injerencia del gobierno central en la política pública dirigida a la primera infancia, evidenciando en el control poco eficaz por parte del ICBF. En ese momento se presentaba como debilidad la falta de promulgación de la política como política de Estado, lo cual creaba un vacío legislativo y teórico que repercute en los entes territoriales. La implementación de la política en Barranquilla requiere una cualificación de agentes educativos que permita el éxito del proceso. La brecha en la implementación entre el ente territorial y el nivel central incrementa el absentismo en barranquilla.
--	---

Piñeros, Y. (2016) Factores sociales y políticos de la estrategia de cero a siempre logros y limitaciones en el primer cuatrienio de implementación en Colombia. (Tesis maestría). Recuperado en: https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18977	Esta investigación se suscribe bajo el paradigma cualitativo, apoyado en tres técnicas de recolección de datos como las entrevistas semiestructuradas a dos funcionarios del ICBF, 9 cuestionarios solicitados por medio de Derecho de Petición a funcionarios del Departamento Nacional de Planeación, directora de Primera Infancia MEN, gobernaciones de Nariño, Antioquia, Tolima, Meta, Regionales ICBF de Arauca, Amazonas, y Huila, por último realizó un análisis documental a 5 de planes de desarrollo uno nacional del 2010 - 2014, tres departamentales y uno de ordenanza..El análisis y redacción del informe se realizó por medio del Análisis de contenido. Las categorías de análisis contempladas surgen desde dos factores: el político y el social. Así para el factor social, se plantean categorías como educación inicial, cobertura, nutrición, enfoque diferencial. Para el factor político se establecen categorías como articulación nacional-territorial, formulación e implementación de la estrategia, sistemas de información y sostenibilidad de la estrategia. De igual forma se plantean categorías emergentes y cuatro factores transversales a los planteados inicialmente. La presente investigación se plantea a través de la inquietud de ¿Qué logros y limitaciones se pueden identificar en los factores sociales y políticos de la implementación de la Estrategia de Cero a Siempre en Colombia en el cuatrienio 2010 - 2014?
Duran, E, (2016) Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso de Bogotá. (Tesis doctoral). Recuperado en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2732	La presente investigación tiene un corte cualitativo, siendo su metodología el estudio de caso, partiendo de un análisis del discurso prescriptivo de las políticas y descriptivo de los actores involucrados. las categorías de análisis desde las que se fundamenta el presente trabajo se dividen en dos, las primeras relacionadas con las políticas públicas y su análisis son: "actores, ideologías, instituciones, intereses, modelo de gestión, organización y liderazgo y descentralización" (Duran, 2016, p. 111). Las segundas se relacionan con los derechos en las políticas y son: universalización, igualdad no discriminación, integridad - protección integral, participación, interés superior del niño y corresponsabilidad. el autor desde sus hallazgos determina tres momentos de la política pública de infancia y adolescencia en Bogotá, determinados por un contexto político e histórico. Como reflexiones finales el autor afirma que frente a la política pública se han estructurado diferentes discursos, pero en los últimos tiempos se ha posicionado un discurso basado en los derechos, que si bien tienen un componente jurídico y normativo, también tiene un peso ético y político. Además de estar mediado por los actores que en ellos intervienen, lo cual le otorga gran importancia a los discursos que generan los actores en torno al tema, siendo el interés de la investigación <i>decodificar</i> los documentos políticos. Frente a este trabajo se encontró que "la infancia y la adolescencia no son un problema en sí sino que son sino un grupo poblacional afectado por múltiples

	problemas.” (p. 371), esto ha generado una diferencia entre el discurso y la práctica, asociada a un discurso de los derechos como una forma de control social. De igual forma se encontró que el discurso de los derechos específicamente en Bogotá, bajo un gobierno de izquierda tiene una connotación progresista que si bien tiene un discurso sobre el respeto de los derechos, los logros no logran concretar estas ideas, con acciones a problemas específicos sin soluciones <i>estructurales</i>. Así mismo los cuatro principios de los derechos no tienen mayor trascendencia, así que la infancia se presenta desde dos ideas, la infancia idealizada y la infancia que busca su sobrevivencia. en cuanto a la participación se considera que es focalizada e instrumentalizada. así mismo las <i>voces e interpretaciones de los derechos es polisémica</i> 378
Torrado, M., Gaitán, M., Bejarano, D., y Torrado, M. (2016). La política pública para la primera infancia frente a la desigualdad social en Colombia. En Duran, E. <i>Políticas de infancia y adolescencia ¿camino a la equidad?</i> (págs. 87 - 116). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia .	Torrado, M., Gaitán, M., Bejarano, D., y Torrado, M. (2016) presentan un ensayo sobre el análisis crítico de la Estrategia de <i>Cero a Siempre</i>, teniendo en cuenta sus antecedentes y avances, para identificar las posibles falencias con relación a la desigualdad en la atención a la primera infancia. Este documento hace parte de la recopilación de un serie de ensayos, propuestos a partir del interés especial del estudio de las inequidades durante la infancia, que el Observatorio sobre la infancia de la Universidad Nacional consolidó a partir de dos eventos académicos, por un lado , el curso de posgrado “Políticas públicas e inclusión social: Reflexiones desde las políticas de infancia” y por otro lado, el coloquio “Políticas de Infancia y adolescencia ¿camino a la equidad?”; consolidados bajo el título <i>Políticas de infancia y adolescencia ¿camino a la equidad?</i>
Bácares, C. (2014). Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012. Revista sociedad y economía N° 26 Universidad del Valle 2014. Recuperado de http://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sye/article/view/2872/html	Frente a los antecedentes investigativos realizados en el tema de políticas públicas en infancia, consideramos el artículo titulado <i>Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia 1930-2012</i> de Baccres (2012), la cual nos aporta una mirada histórica y crítica de los factores que incidieron en el surgimiento de las políticas públicas en infancia propuestas en Colombia, desde sus orígenes hasta 2012. Este artículo recurre a una recorrido histórico, centrado en las categorías de políticas públicas, derechos del niño, bienestar social y modelos de desarrollo. Sino las conclusiones de Bácares (2012) que las políticas públicas dirigidas a NNA, han surgido de forma sesgada y con un amplio desenfoque, en un primer momento administradas por la iglesia, posteriormente se institucionalizó en cabeza del ICBF, y posteriormente con el surgimiento de la Convención de los derechos del niño, Colombia asume un discurso desde este tema, pero sin una discusión seria, de una forma mediática y descontextualizada. Cerrando con la idea que el futuro de las políticas públicas dirigidas a los NNA, se considera incierta, en relación a las condiciones particulares de Colombia, el conflicto interno, la

	voracidad de los políticos, encargados de defender los intereses de los ciudadanos, frente a los recursos destinados a este sector. (Bácares, 2012)
Magistris, G. y Litichever, C.(2013) Transformaciones institucionales en el campo de las políticas sociales para la niñez y la adolescencia. En Llobet, V. <i>Sentidos de la exclusión social: beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes</i>. (págs. 51-73). Buenos aires: Biblos	En cuanto a las políticas públicas dirigidas a la infancia en América Latina, Magistris y Litichever (2013) presentan la investigación <i>Transformaciones institucionales en el campo de las políticas sociales para la niñez y la adolescencia</i>, realizada en Argentina, la cual tiene como objetivo desarrollar un análisis de las “ transformaciones que han sufrido las áreas gubernamentales dirigidas a la infancia y la adolescencia en la última década, a partir de innovaciones normativas e institucionales en las áreas de desarrollo social del nivel nacional, provincial y de la ciudad de Buenos Aires “ (p. 51). Para cumplir con este propósito las autoras analizaron leyes nacionales y locales, documentos institucionales y realizaron entrevistas a expertos que aportaron al tema Las autoras presentan como conclusión la importancia de un recorrido histórico, que permite identificar los diferentes momentos de transformación que la política dirigida a la infancia y a la adolescencia en Argentina concretamente en Buenos Aires ha sufrido en el tema de derechos e inclusión social. De igual forma destaca las diferencias políticas que se estructuran en los diferentes escenarios territoriales analizados, a pesar de hacer parte del mismo país, esto justificado por la descentralización y la territorialización que vive Argentina, además de las diferentes modalidades que el <i>Estado central</i> utiliza para la garantía de derechos.
Llobet, V. (2006) Las políticas sociales para la infancia y la adolescencia en Argentina y el paradigma internacional de derechos humanos.En <i>Políticas Sociales en Latinoamérica, perspectivas comparadas</i>, Editorial Porrúa – Universidad Autónoma del Estado de México	
Torrado, M. y Guáqueta, C. (2009). Política de primera infancia en Colombia: Un análisis desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de formulación. En Torrado, M., Gaitán, M.,	Torrado y Guáqueta (2009), en su artículo <i>Política de primera infancia en Colombia: Un análisis desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de formulación</i>, realizan un análisis de los procesos políticos colombianos, dirigidos a la primera infancia desde el 2003 hasta el 2007, específicamente en las fases de implementación y formulación, enfatizando en el rol de los actores. Los autores destacan la importancia del carácter

Bejarano, D. y Rosemberg, F. <i>Retos para las políticas públicas de primera infancia</i>.(págs. 67 - 87) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.	subjetivo de la investigación y del enfoque crítico presentes en esta, que les permitió “pasar del papel de autores a analistas del proceso” (p. 78). El presente artículo condensa la investigación presentada por los autores como miembros del Observatorio sobre infancia de la Universidad Nacional, presentada en el Primer Coloquio Internacional “Análisis y evaluación de las políticas públicas en Colombia: Experiencias, teorías y métodos de debate” en el año 2007. El artículo concluye que el tema de la infancia y la primera infancia en la agenda del país es un proceso con “mucho consenso y baja intensidad” (p.84) por el carácter simbólico de sus iniciativas que buscan solo desviar los intereses y las presiones que se presentan sobre el tema, es así como los autores afirman que Colombia aún tiene un largo camino por recorrer para lograr reconocer los derechos de la primera infancia desde la implementación de políticas públicas propuestas y desde otras que son realmente necesarias y que generarán igualmente discusiones académicas y políticas.
Alzate M. 2003. La infancia: Concepciones y perspectivas. Pereira: Editorial Papiro.244p	
Castillo, S. (2009). La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Tesis doctoral). Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/702/Castillo_Matamoros_Sara_Eloisa_2009.pdf?sequence=1	Castillo en su investigación doctoral <i>La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar</i>. tiene como objetivo hacer un análisis crítico de este programa, entendiéndolo como una “expresión de la política pública dirigida a la primera infancia en Colombia” (p.21). Esta investigación de tipo cualitativo, se estructura desde una metodología de estudio de caso, utilizando fuentes secundarias compuestas por leyes, normas, informes de dirección, actas, lineamientos, artículos de prensa, entre otros, todos relacionados con el programa de Hogares Comunitarios y el archivo personal del director del ICBF del año 1085, entrevistas individuales, grupales y grupos focales Como contexto teórico la autora profundiza sobre el concepto de política pública, sus fases y en la génesis como parte del ciclo de política. Sus categorías de análisis son: Estrategias de los actores, dinámicas institucionales, marco de las ideas, cambios normativos y de políticas. Como conclusiones Castillo (2009) afirma que la génesis de la política pública en el campo investigativo, puede plantearse como una nueva posibilidad para lograr exaltar el <i>valor de lo inicial y trascenderlo</i> ya que permite entender la realidad, tener una perspectiva histórica y entender la política como un proceso social. De igual forma concluye que la política pública para la primera infancia en Colombia al igual que su atención integral es “producto de una presión internacional, más que de la conciencia nacional” (p. 209). También determina que gracias a una

	“comunidad epistémica de las nuevas modalidades de atención de la primera infancia” es que se logra consolidar las unidades de promoción y atención al niño [UPAN], sin embargo, dado a la coyuntura social del año 1985 no lograron alcanzar la fuerza necesaria para ser el gran proyecto previsto, que posteriormente fueron reformuladas en los hogares comunitarios. Cierra con la idea de que el ICBF y el programa de Hogares Comunitario surgen como una respuesta del país en pro de la atención a la niñez menor de siete años del país.
Llobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. Investigaciones en Psicología. <i>Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología</i>, 14 (2) 73-94. Recuperado de: https://www.aacademica.org/valeria.llobet/74.pdf	Llobet (2009) presenta el artículo <i>Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento</i>, como una evidencia asumida a partir de la investigación de doctorado e insumo de su posterior investigación cualitativa donde se exploran los discursos de las políticas sociales y el interés por los derechos de la infancia y la adolescencia. El propósito sobre el cual se estructura el artículo es las diversas formas de interpretar las políticas sociales para la infancia y la disputa por legitimar cada una de estas interpretaciones a partir del aval social, de igual forma “se presenta una hipótesis teórica que, se espera, permita integrar las disputas de interpretación entre agentes y niños/as bajo la perspectiva del problema del reconocimiento.” (Llobet, 2009, p.4)
Henao, M. y Botero P.(2013) Política, niñez y contextos de vulnerabilidad: Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En Llobet, V. <i>Pensar la infancia desde América Latina : un estado de la cuestión</i>. (pgs. 133- 154)	Este artículo proviene de la investigación doctoral “Calidad de vida y niñez: una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el Municipio de Manizales, 2003-2011”. Suscrito en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Universidad de Manizales y CINDE, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Y hace parte de una serie de artículos investigativos sobre niñez en América Latina. Este trabajo se fundamenta en el paradigma hermenéutico que abre la posibilidad de comprender las experiencias, atendiendo a lo propuesto por Heidegger <i>ser-en-el-mundo</i> y de Ricoeur hacia

	la integración entre el comprender y el explicar; se trabajaron narrativas, talleres y encuentros, como instrumentos para la recolección y análisis de datos De acuerdo con la dinámica social en América Latina y especialmente en Colombia, los efectos dramáticos de la guerra, los problemas de equidad y justicia social, la discriminación y la compleja situación que afecta a los niños y niñas. Esta investigación “plasma una aproximación comprensiva a las narrativas sobre las condiciones subjetivas, objetivas y las pautas institucionalizadas que permiten señalar la vivencia de los derechos a partir de la política social en el ámbito local” (p.134)
Ancheta, A., Y Lázaro, L. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en en América Latina. <i>Educación XX1</i>, 16 (1), 105-121. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886006.pdf	Ana Ancheta Arrabal y Luís Miguel Lázaro (Universidad de Valencia), orientan su investigación hacia las circunstancias relacionadas al bienestar y la segregación social que condicionan la garantía de derechos y la educación y atención de la primera infancia, especialmente para los menos favorecidos en América Latina. El objetivo del presente artículo es valorar, a la luz de estos datos, las medidas y acciones planteadas que hacen posible el derecho a una educación y atención de calidad y equidad para la primera infancia