



Desafíos de la política de educación inicial en el Ecuador: análisis desde la pedagogía crítica

Challenges in primary education policy in Ecuador: analysis from critical pedagogy

Fausto Tingo¹

Recibido: 29-08-2022

Aceptado: 10-10-2022

Resumen

Este estudio analiza la política de educación inicial en el Ecuador a partir de la pedagogía crítica, para ello se examinan y discuten tres categorías, a saber: la política educativa desde el desarrollo integral infantil, el agenciamiento de niños y niñas en el nivel inicial, y las implicaciones del educador en los procesos de aprendizaje con este grupo poblacional. El artículo bajo un enfoque cualitativo muestra que la política de educación inicial, a pesar de tener una propuesta intersectorial, interinstitucional e integral, parte de una noción instrumental desde la teoría de capital humano. Como alternativa emerge una mirada desde la pedagogía crítica para repensar la educación inicial desde la diversidad cultural, política e histórica.

Palabras claves: Política educativa, educación inicial, pedagogía crítica .

Abstract

This study analyzes the preschool education in Ecuador based on critical pedagogy, through three categories are examined and discussed: educational policy from comprehensive child development, the agency children, and the implications of the educator in the learning processes. This article based on a qualitative approach indicate that, despite having an intersectoral, interinstitutional and comprehensive proposal, the preschool education is fundament on an instrumental notion from theory of human capital. As an alternative, emerges from critical pedagogy to rethink preschool education from cultural, political and historical diversity.

Keywords: Educational policy, preschool education, critical pedagogy.

¹ Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0795-6748> - Investigador del Ministerio de Educación, Quito, Ecuador - fausto_social@yahoo.es

I. INTRODUCCIÓN

La educación preescolar —o inicial como se conoce en Ecuador— en las últimas décadas ha adquirido un interés especial por parte de las autoridades ministeriales, hacedores de políticas públicas, organismos de cooperación internacional, expertos en educación y academia.

De hecho, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2019) afirma que los primeros años escolares establecen los cimientos del aprendizaje y desarrollo de competencias para el éxito educativo.

A nivel mundial solo la mitad de niños y niñas están matriculados en la educación preescolar y, en países de bajos ingresos, ocho de cada diez no disponen de esta oportunidad. Asimismo, en la mayoría de regiones, el acceso es lento y desigual, no solo entre países, sino dentro de cada país (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2019).

Por su parte, Ecuador ha impulsado desde el año 2012 estrategias intersectoriales enfocadas a la primera infancia bajo el paradigma de capital humano. Es decir, implementación de programas en los primeros años para mejorar las tasas de retorno educativo y económico (Heckman et al., 2010; 2021; Ministerio de Educación, 2021).

Asimismo, los gobiernos de turno han volcado esfuerzos para mejorar el acceso a la educación inicial en la última década a través de la oferta escolarizada en instituciones educativas a escala nacional —que contempla los subniveles inicial I y II— oferta extraordinaria del Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia SAFPI¹ y el programa intercultural bilingüe Educación Infantil Familiar Comunitaria EIFC². No obstante, emergen problemáticas asociadas a la cobertura, modalidades de atención y calidad de los servicios.

En cuanto a la cobertura, los indicadores evidencian disparidades en el acceso y permanencia educativa en poblaciones históricamente excluidas (indígenas, personas con discapacidad, población rural, mujeres, entre otros³), lo que a la postre se traduce en reveses educativos (abandono y rezago escolar) y brechas de aprendizaje difíciles de nivelar a lo largo de la trayectoria escolar.

Ecuador presentó al 2017 el 54,3% de tasa bruta de matrícula en el nivel preescolar (Ministerio de Educación, 2018), versus el 74% en promedio de América Latina y el Caribe y, 88% en países desarrollados (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2019).

Otra data nacional relevante indica que al 2016, solo el 23% de niños y niñas de 0-5 años asistieron a “servicios de desarrollo infantil —incluidos los de Crecimiento con Nuestros Hijos (CNH)— y a la educación inicial” (Observatorio Social del Ecuador 2019, p. 123).

Los niños y niñas que logran acceder a una de las modalidades de atención quedan a expensas de recibir o no una educación de calidad. De acuerdo con el escenario de pandemia el aprendizaje a distancia se vuelve un desafío en este nivel educativo, dado que el desarrollo cognitivo se construye a través de los sentidos, y bajo:

...entornos virtuales, los niños y niñas pequeñas pierden interés en una lección después de 15 a 20 minutos, lo que reduce drásticamente las horas diarias de interacción y aprendizaje. También pierden interés si en el entorno virtual el grupo de niños es demasiado grande (más de tres a seis niños pequeños y de diez niños en edad preescolar), lo que brinda menos oportunidades para la interacción adulto-niño. (Näslund-Hadley et al., 2020, p. 3)

Cualquiera sea la situación, la evidencia refiere a que “los niños que asisten a un programa preescolar de calidad comienzan la escuela primaria con unas bases sólidas para el aprendizaje: mejores habilidades sociales, un vocabulario más rico, una mayor capacidad numérica y curiosidad para aprender” (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia 2019, p. 13).

Un análisis crítico sobre las políticas educativas en primera infancia podría develar elementos clave para su abordaje, caso contrario la implementación a más de ser deficiente en términos de cobertura, calidad e inclusión, y, no una estrategia emancipadora orientada “a expandir, antes que a restringir, las oportunidades de que tanto los alumnos como otras personas sean agentes sociales, políticos y económicos” (Giroux 1990, p. 241).

En este contexto, el presente artículo reflexiona la política de educación inicial en Ecuador desde la pedagogía crítica. Para ello se analizan tres categorías, a saber: la política educativa desde el desarrollo integral infantil, el agenciamiento de niños y niñas en el nivel educativo inicial, y las implicaciones del educador en los procesos de aprendizaje con este grupo poblacional.

El documento se organiza de la siguiente manera: la primera sección introduce la problemática de la investigación; la segunda sección aborda el marco teórico, el cual es acompañado por una revisión de literatura en educación inicial; la tercera sección describe el enfoque metodológico utilizado; la quinta sección exhibe los principales resultados; y, la última sección recoge las conclusiones del estudio.

1 Oferta educativa que tiene por objetivo promover el desarrollo integral y armónico de niños y niñas de 3 y 4 años, por medio de la preparación de las familias y la vinculación con la comunidad, dando respuesta a las necesidades de aquellos niños y niñas que, por sus circunstancias culturales, ubicación geográfica o que, por decisión de los padres y madres, no asisten a una institución educativa.

2 De conformidad con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, la EIFC es un proceso de formación integral de la persona que va desde la concepción hasta los 5 años, este proceso está orientado a la formación de los padres y madres de familia y a la comunidad de cómo realizar la educación de la niña y el niño desde que está en el vientre materno. En adición, la EIFC de acuerdo con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, contempla las unidades de aprendizaje de la 1 a la 10.

3 En Ecuador el incremento de la tasa bruta de matrícula de educación inicial entre los años 2010-2016 fue de 17,8% en el área rural y 43,1% en el área urbana, esto aumento notablemente la brecha urbano-rural de 16,7 puntos porcentuales en el año 2010 a 42 puntos porcentuales al 2016 (Ministerio de Educación, 2018).

II. MARCO TEÓRICO

La literatura académica sobre la educación inicial es diversificada, no obstante, hay consenso en al menos tres aspectos que incide directamente, a saber: i) aumenta la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos (Crouch et al., 2019); ii) fomenta bases sólidas para el aprendizaje a lo largo de la vida (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2019); y, iii) genera retornos para mejorar la calidad de vida y el capital humano (Rebello Britto, 2017).

2.1. Aumento de la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos

El aumento de la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos se ve plasmado cuando la educación preescolar afecta las tasas de sobrematriculación en los primeros grados, reduce las tasas de repetición y deserción y, aumenta las tasas de retención y finalización de la instrucción primaria. Un estudio realizado en 40 países del mundo, indica que las tasas de matriculación en el primer grado superan el 30% de la población de niños en edad de cursar ese grado, dicha sobrematriculación, es consecuencia de la repetición de los primeros grados. A su vez, la repetición excesiva da lugar a ineficiencias sustanciales del sistema, cuyo costo en algunos países equivale, según las estimaciones, a 1,2 años adicionales de educación por niño, y a un despilfarro que representa entre el 5% y el 10% del presupuesto educativo (Crouch et al., 2019). Por lo tanto, una adecuada política educativa preescolar no solo mejora la trayectoria escolar, también genera ahorros económicos al sistema escolar en el futuro.

2.2. Educación inicial y resultados en los aprendizajes posteriores

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE (Treviño et al., 2015) y Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE (UNESCO, 2021), realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, indican que la asistencia a la educación preescolar tiene una relación positiva con el aprendizaje. Pues los niños que pasaron por ese nivel alcanzan mayores logros académicos en todas las áreas y grados evaluados, lo que ocurre prácticamente en todos los países participantes.

En la misma línea, un estudio longitudinal realizado en Ecuador sostiene que existen diferencias en los resultados académicos de matemática, lenguaje y funciones ejecutivas (autocontrol, organización, etc.) en las aulas de educación inicial. Estas diferencias están asociadas a los comportamientos y prácticas de los maestros. En conclusión el estudio refiere que asignar docentes efectivos a instituciones con mayores quintiles de pobreza podría mejorar los resultados de aprendizaje, invertir los reverses educativos y promover la continuidad de estudios a lo largo de la vida (Araujo et al., 2016).

2.3. Retornos y capital humano

La educación inicial tiene por objeto apoyar el desarrollo cognitivo, social, físico y emocional. Por lo tanto, varias de las competencias que demanda el mundo laboral actual (el pensamiento crítico, la negociación, la autonomía, la creatividad, la autoorganización y la planeación) se conjeturan en los niveles iniciales de instrucción escolar. Una investigación sobre los beneficios a largo plazo que otorga la educación preescolar en países de ingresos medios y bajos mostró efectos positivos entre la participación de programas de primera infancia y resultados de competencias cognitivas y socioemocionales. En concreto, una estimulación temprana permite ganancias de un 25% más cuando son adultos, versus aquellos que no recibieron ninguna intervención (Rebello Britto, 2017).

Otro estudio indica que “cada dólar invertido en una educación preescolar de calidad y en los servicios conexos para niños desfavorecidos puede generar un rendimiento adicional de 10 centavos de dólar durante toda la vida del niño” (Heckman et al. 2019 citado en Fondo de Naciones Unidas para la Infancia 2019, p. 24).

Un estudio realizado en Colombia mostró que en las últimas dos décadas el proyecto educativo en el discurso planteaba a los niños y niñas como sujetos de derechos sociales y sus lineamientos abogan por una inclusión educativa, sin embargo, “el modelo educativo para la infancia en Colombia se propone desde la teoría del capital humano, con un enfoque de competencias generales que desconoce las realidades locales y regionales del país, y con un fin instrumental que reduce el nivel de la educación preescolar a un tránsito para avanzar en el sistema educativo formal” (Gómez-Vásquez, García-Gutiérrez y García-Guevara 2018, p. 165).

Al hilo de lo anterior, otras investigaciones indican que, si bien han avanzado las políticas en la primera infancia, su seguimiento no ha mostrado cambios sustanciales con las realidades de los niños y sus familias, según Roza y Vargas (2018) la política presenta incongruencias con la territorialidad, pues persiste la ausencia de procesos de interacción y comunicación, escasa participación de los niños y niñas en las diversas etapas, falta de compromiso institucionalidad en la continuidad de intervenciones y deficientes recursos para la sostenibilidad de los programas. Así como hace falta mejorar la formación continua del educador en los saberes pedagógicos y disciplinares (Robledo-Castro, Amador-Pineda, and Ñañez-Rodríguez, 2019).

2.4. Orientación teórica desde la Pedagogía Crítica

La política de educación inicial bajo una racionalidad dominante se preocupa por la eficacia y eficiencia de las políticas educativas a través del control y regulación (Freire, 1990), por los principios del aprendizaje universal como la estandarización y homogeneización de la educación (Giroux, 2003), por la instrucción escolar que reproduce

la sociedad actual a partir del capital cultural (Bourdieu & Passeron, 2001), por los contenidos técnicos y programáticos del currículo (racionalidad tecnocrática) y los sistemas educativos basados en la rendición de cuentas.

Por el contrario, emerge la pedagogía crítica como corriente teórica alternativa para repensar las prácticas y políticas educativas. De ahí, el presente estudio intenta responder a la pregunta: ¿Cuáles son los aportes de la pedagogía crítica a la política de educación inicial en el Ecuador?

A continuación, se aborda las categorías de análisis desarrollo integral infantil, agenciamiento y educadores desde la pedagogía crítica.

2.4.1. Desarrollo integral infantil y la política de educación inicial

En Ecuador la educación inicial emergió a inicios del siglo XX, principalmente con la revolución liberal, la adopción del laicismo, el ingreso de la mujer al mercado laboral e influencia de los modelos pedagógicos de Froebel, Montessori y Decroly. Así, el jardín de infantes mantuvo una dependencia con los contenidos, metodología y actividades curriculares de países de Occidente (Pautasso Solís, 2009). Posteriormente, entre los años 2005 a 2007, se elaboraron al menos cinco propuestas curriculares formuladas por diversas instituciones responsables de la educación⁵. A pesar de ello, se observaron heterogeneidades en los aprendizajes propuestos, así como cada uno respondía “a distintas exigencias y expectativas que podían afectar a la equidad e igualdad de oportunidades de los niños” (Ministerio de Educación, 2014, p. 13).

De ahí, en el 2014 surge el currículo de educación inicial el cual “concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso sistemático e intencionado por medio del cual el niño construye conocimientos y potencia el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que fortalecen su formación integral (...) en un ambiente de aprendizaje estimulante” (Ministerio de Educación, 2014, p. 15).

En contraste, desde una visión de la pedagogía crítica “el currículo debe surgir de la necesidad del contexto social o comunidad tomando en consideración su cultura, su historia, su territorio y necesidades particulares” (Salinas Atausinchi and Huaman Lucana 2021, p.155). Es decir, el currículo, lejos de ser una herramienta de obligatoria aplicación, debe ser un instrumento flexible que acompañe la innovación curricular en la comunidad educativa.

Por otra parte, el abordaje a la infancia ha trasmutado desde concepciones que percibían al niño como un objeto

moldeable, un ser con necesidades específicas, hasta concebirlo como un sujeto integral que requiere potenciar sus habilidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas. No obstante, el sistema educativo moderno a través de la escolarización ha pretendido universalizar, homogeneizar y estandarizar los procesos de atención integral, sin tomar en cuenta las diversidades culturales, los procesos históricos y sociales, y el enfoque político del quehacer educativo. En consecuencia, emerge una perspectiva centrada “en el adulto, tradicional y biopsicológica, como etapa ideal para moldear y justificar los dispositivos de intervención de un gobierno particular” (Pacheco Bohórquez y Borjas 2019, p. 148).

Asimismo, se evidencian ambigüedades en la coordinación intersectorial y el abordaje de políticas integrales a la primera infancia que datan desde el siglo XX. En el año 1938 los niños de tres hasta los cinco años eran atendidos por el Ministerio de Bienestar Social (ahora Ministerio de Inclusión Económica y Social-MIES) basado en la asistencia y cuidado del menor; mientras que los niños de cinco hasta seis años recaían en la atención del Ministerio de Educación, cuyo enfoque era netamente educativo (Pautasso Solís, 2009). En términos generales, los conceptos de asistencia y cuidado han trasmutado a los de protección y, la atención en educación, por la escolarización de la educación inicial.

A pesar de todos los esfuerzos realizados por el gobierno ecuatoriano, en los últimos años se observa una caída importante en los indicadores de matrícula y abandono escolar, entre el año lectivo 2019-2020 y el 2020-2021 la cantidad de estudiantes matriculados se redujo en 14,8%, correspondiente a 47.737 niños (Quituisaca Samaniego et al., 2021) Probablemente los efectos de la pandemia fueron determinantes para la reducción de la cobertura educativa. A pesar de ello, la brecha en el acceso y permanencia ya venía generándose desde el período lectivo 2016-2017, donde la matrícula disminuyó 0.80%, de 55,1% a 54,3% y, el nivel de deserción escolar fue del 2% a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2018).

En suma, la intervención educativa a la primera infancia en Ecuador se ha limitado:

...a procedimientos asistenciales, o a su vez, a mecanismos de escolarización temprana que aceleran o limitan el desarrollo del niño, debido al desconocimiento de esta etapa evolutiva. La acción pedagógica del docente se reduce a tareas dirigidas de orden instrumental, sin considerar la secuencia de procesos método lógicos que respondan a necesidades infantiles y educativas (Villaruel Dávila 2015, p. 154).

A diferencia de ello, la pedagogía crítica rechaza los programas con visión única y limitada, que a la postre, invisibilizan la diversidad de contextos y los sentidos del aprendizaje.

5 En 2005 el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia (INNFA) elaboró el currículo Intermedio de educación inicial. En 2006 el Municipio de Distrito Metropolitano de Quito generó dos currículos, el Currículo de Educación Inicial para niñas y niños de 0 a 3 años y el Currículo Operativo de la Educación Inicial para niñas y niños de 0 a 3 años. En 2007 el INNFA construyó el Currículo Operativo de Educación Inicial, en el mismo año el Ministerio de Educación hizo el Currículo Institucional para la Educación Inicial. Ver, Ministerio de Educación (2014).

2.4.2. *Agenciamiento de niñas y niños de educación inicial*

Los niños aprenden conductas dependientes de la voluntad docente. Aprenden a no tener iniciativa, a mantenerse en silencio, a agradar a los educadores, a depender en todos los sentidos; pero sobre todo aprenden que el sistema escolar es jerárquico, y tiene roles claros de quién ordena y quién obedece. Por tanto, “las identidades se gestan en un contexto conflictivo caracterizado por las relaciones de poder, las interacciones entre poder y saber, y la insatisfacción recíproca en los que la canción cobra centralidad” (Trelles de Peña, 2018, p. 109).

La educación inicial debe concebir a los niños y niñas como agentes activos, respetar sus producciones discursivas y su cultura. De hecho, “es imprescindible concebir al niño como un constructor de conocimientos, de identidad y de cultura, como actor social, más integral, potente, que requiere de adultos, de instituciones y de pedagogías más potenciadoras, no como espectadores, sino como actores y autores” (García Chicaiza, Casa LLano, and Pozo Potosí 2021, p. 38).

De acuerdo con la pedagogía crítica es necesario generar habilidades críticas en los educandos, promoviendo la conciencia transformadora y liberadora. Para ello es fundamental partir de un lenguaje que permita entender cómo se producen las subjetividades, “en primer lugar, deben analizar cómo se organiza en las escuelas la producción cultural dentro de relaciones de poder asimétricas. En segundo lugar, tienen que construir estrategias de políticas de participación en luchas sociales con el objetivo de convertir las escuelas en esferas públicas democráticas” (Giroux 1990, p. 195).

2.4.3. *Educadores de educación inicial*

Uno de los factores que más incide en la calidad es la efectividad docente. De acuerdo con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2019) de los 9 millones de educadores de preescolar que existen a nivel mundial, solo 422.000 (o el 4%) trabajan en países de bajos ingresos, lo que equivale a 34 alumnos por docente de acuerdo con la tasa de matrícula bruta, pero si se simula que todos los niños de su edad estuvieran matriculados el equivalente sería de 216 alumnos por docente. Lo que implica un déficit importante de educadores en este nivel educativo y un reto en la formación inicial.

Según la pedagogía crítica, “el educador debe superar la enseñanza que se centra en la transmisión de contenidos, debe ser el promotor la vinculación aula-comunidad y fortalecer la transformación de la desigualdad social, explotación y la enseñanza bancaria en el escenario neoliberal” (Salinas Atausinchi y Huaman Lucana 2021, 155).

Cuando se discierne acerca de los educadores de educación inicial es esencial centrar la discusión respecto a sus implicaciones en los procesos educativos vigentes y posteriores a la trayectoria educativa de las personas. De he-

cho, su accionar pedagógico como agente educativo debe posibilitar acompañar el desarrollo integral de los niños, a través de reconocerlos como sujetos diversos y activos dentro de sus contextos inmediatos. De ahí, bajo un enfoque de la pedagogía crítica, la educación inicial requiere un docente que articule sus “intenciones pedagógicas a partir de ámbitos de experiencia en los que se manifiesta que lo cotidiano y significativo para el niño es aquello que tiene lugar y sentido para la formación de la primera infancia” (Aragón Holguín et al., 2016, p. 43).

Al mismo tiempo, las orientaciones de la pedagogía crítica en los educadores debe generar autonomía, participación, reconocimiento y respeto por la alteridad en los niños y niñas, para establecer espacios comunitarios donde se reconozca las apuestas colectivas. Así, “se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales” (Ortega Valencia, 2009, p. 28).

III. METODOLOGÍA/APLICACIÓN

El estudio es de corte cualitativo, se lo realizó a través de un análisis documental, para ello se revisaron normativas, documentos y lineamientos de política de educación inicial del Ministerio de Educación; así como, investigaciones, notas técnicas e informes elaborados por académicos/as y organismos internacionales.

IV. RESULTADOS

4.1. *Desarrollo integral infantil y la política de educación inicial*

La educación inicial no se trata de una fase preparatoria para los posteriores niveles de formación (Díaz Fouz, 2021), tampoco de un servicio de atención asistencial donde “los adultos son proveedores dominantes y los niños consumidores pasivos” (García Chicaiza, Casa Llano, and Pozo Potosí 2021, p. 37). Al contrario, es un nivel que demanda orientaciones diversificadas, contextualizadas, con recursos adecuados y educadores preparados.

Bajo un enfoque de derechos y doctrina de la protección, el abordaje educativo ha sido incluido en las políticas de primera infancia de manera homogénea. En este sentido, se evidencian dificultades en el logro de la integralidad, pues persisten problemáticas asociadas a “la falta de servicios y recursos técnicos especializados, así como a la baja profesionalidad de los operadores” (Presno, López y Moyá 2019, p. 12).

También en el campo programático y de construcción de la política se observa tensiones, pues el desarrollo infantil integral se pierde en la transversalización. Según el “Plan de Desarrollo de Creación de Oportunidades 2021-2025” (Secretaría Nacional de Planificación, 2021), el li-

neamiento territorial C refiere a la “Atención integral a la población, priorizando a la primera infancia”, de la misma manera la política 7.1 plantea la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, pero en el detalle de metas no hay indicadores sobre la educación inicial, lo que invisibiliza su accionar e importancia.

A pesar, de los avances normativos como lo establece la Reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural de abril de 2021, por ejemplo los artículos 39.1 y 41 refieren a la atención de la primera infancia a través de un enfoque intersectorial e interinstitucional, a la fecha no existen programas que articulen una estrategia país con evidencias claras de su accionar.

La propuesta de política de educación inicial se ha aferrado a un enfoque integral centrado en la escolarización, dejando de lado su propio fundamento que implica el desarrollo integral de capacidades y habilidades para la transformación social. Por esta razón, “es necesario desescolarizar la escuela mas no eliminarla, a fin de brindar mayores espacios para la experimentación, la sensibilidad, el silencio, la meditación y el juego creativo” (Pacheco Bohórquez and Borjas 2019, p. 151). Además, es necesario resignificar el sentido del espacio escolar a partir del diálogo con la comunidad educativa, estas dimensiones son nulas o casi inexistentes en la discusión sobre la institucionalidad y gobernanza, “no solo no se habla de esto, sino que tampoco se lo reconoce como actor a este nivel de las políticas” (Presno, López, and Moyá 2019, p. 14).

4.2. Agenciamiento de niñas y niños de educación inicial

En lo que respecta al agenciamiento de niñas y niños, es fundamental formar estudiantes creativos, reflexivos y analíticos a través de espacios diferenciados de aprendizaje lo que coadyuve a conocimientos situados para la transformación social (López, 2019). Y en esta propuesta, “se defiende prácticas educativas que consideren lo humano, la unidad entre la enseñanza y la investigación, la problematización como punto de partida y el diálogo como puente de la praxis pedagógica” (Ferreira and Garrido, 2019 citado en Salinas Atausinchi and Huaman Lucana 2021, p. 153).

De ahí, las instituciones educativas en todos los niveles comparten una responsabilidad política. Ellas están directamente vinculadas con la matriz social y cultural de la racionalidad hegemónica de diversas maneras. De un lado, habilitan a las diferentes clases y grupos sociales con el conocimiento necesario para ocupar lugares en una fuerza de trabajo estratificada y jerarquizada. Asimismo, a través “de ellas se intercambian y legitiman formas de conocimiento, valores, lenguaje; se validan estilos de vida propios de la cultura dominante; cumpliendo así una función de reproducción cultural” (Trelles de Peña, 2018, p. 94).

4.3. Educadores de educación inicial

Por último, en la labor del educador es imprescindible acotar la brecha generacional para situar al sujeto infante como agente activo, creador de cultura, saberes y aprendizajes. En otras palabras, el educador debe conectar su accionar con las realidades, necesidades e intereses que presenta este grupo poblacional, para ello es fundamental que el currículo de educación inicial y demás lineamientos de política educativa, sean flexibles, diversificados e integradores. De este modo, “educadores y niños son producto de aprendizajes identitarios complementarios” (Trelles de Peña, 2018, p. 109).

V. CONCLUSIONES

La política de educación inicial en el Ecuador, a pesar de que plantea un enfoque intersectorial, interinstitucional e integral, parte de una noción productiva e instrumental que emerge de la teoría del capital humano. Desde esa teoría económica, la decisión de matricular a un niño a un programa de educación inicial se basa en la motivación de las familias, los recursos con los cuales cuenta el hogar, la oferta del servicio y factores de contexto (ubicación geográfica, seguridad, distancia, entre otros). Con la idea de que los retornos futuros apunten a una mejora en su participación en el mercado laboral y la reproducción social, lo que se traduce en mejores retornos para la inclusión económica y social.

La política de educación inicial en el Ecuador se ve tensionada por su carácter universal (oferta institucionalizada y el currículo nacional de educación inicial), focalizado (ofertas extraordinarias como el SAFPI y la EIFC) y ambiguo (la educación inicial es obligatoria y escolarizada, pero no relevante para la promoción y trayectoria escolar). En ese tránsito la educación inicial no ha logrado generar un enfoque integral que dinamice el desarrollo cognitivo, socioemocional, social y físico con base a las expectativas, deseos, necesidades, características y subjetividades de los niños y niñas. Esto en parte se debe a que el sujeto niño se sigue pensando desde un enfoque biologicista y como actor secundario en los proyectos educativos y familiares y, no como un agente de cambio para transformar el campo social, cultural y político.

La categoría *infancia* es una construcción social anclada a dinámicas de poder. En este sentido, la infancia es una representación social que no puede pensarse desde un modelo universal sin tener en cuenta la diversidad cultural, política e histórica. Es así que la política de educación inicial, bajo un enfoque de la pedagogía crítica, primero debería situar al niño y niña como un sujeto constructor de realidad, con su propio discurso, con su propio contexto -que incluye un entorno familiar desde el cual se puede repensar su capital y desarrollo humano-, con su propio ritmo de aprendizaje, con sus propias potencialidades, con sus propias necesidades y saberes. Una vez se comprenda lo antes

dicho, se pueden implementar las estrategias, proyectos, modalidades y demás aspectos programáticos orientados al desarrollo integral de la primera infancia.

Asimismo, los bajos niveles de cobertura y calidad de servicios a la primera infancia dan cuenta que el capital humano es un discurso tecnocrático orientado a controlar, homogeneizar y estandarizar, lo que a la postre va reproduciendo las desigualdades sociales.

Por el contrario, una política educativa inicial bajo un enfoque de la pedagogía crítica eliminaría las disparidades y desigualdades en el acceso educativo, disminuiría las brechas de aprendizaje, fomentaría servicios de calidad educativa sostenibles en el tiempo y garantizaría una trayectoria educativa a lo largo de la vida.

De hecho, lo más resaltante de la pedagogía crítica es su carácter no colonizador a nivel de la práctica educativa, porque pretende liberar al sujeto promoviendo el autoaprendizaje para la generación del conocimiento colectivamente. Esto implica un reconocimiento de las capacidades, potencialidades y contextos desde donde se construyen las subjetividades de los niños y niñas.

Finalmente, el maestro constituye la bisagra para alcanzar las políticas de educación inicial, pues su labor es crucial para fomentar una educación liberadora, transformadora y consecuente con las demandas societales. No obstante, esto requiere de mayor formación en los saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes didácticos y saberes transversales. Así como de un acompañamiento que los permita reflexionar sobre la práctica educativa, a través de la deconstrucción de discursos adultocentristas o tecnocráticos-educativos que los sitúa como reproductores y no constructores de nuevos saberes y diálogos liberadores.

REFERENCIAS

- Aragón Holguín, A. M., Marulanda Navia, A. M., Mendoza Acuña, E., Merino de Madiedo, M. L., Ortiz Marín, C. P., Paz Gutiérrez, A. P., & Quintero Torres, M. L. (2016). *Hablemos de infancia II. Hacia una pedagogía crítica sobre la infancia*. Universidad de Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/1b6a5fd8-8327-4325-abd7-8c8d164376e7/content>
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415–1453. <https://doi.org/10.1093/qje/qjw016>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. *Popular*.
- Crouch, L., Merseth, K., Devercelli, A., Choi, M. J., Denboba, A., & Gurgel, A. (2019). Over-Enrollment in the Early Grades (Series). <http://documents.worldbank.org/curated/en/286211552290431263/Over-Enrollment-in-the-Early-Grades>
- Díaz Fouz, T. (2021). *Políticas integrales para el fortalecimiento de la primera infancia en Iberoamérica*. In O. Barberi & L. Molerio (Eds.), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 13–20). Universidad Nacional de Educación del Ecuador UNAE.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/56571/file/Un-mundo-preparado-para-aprender-2019.pdf>
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paídos Ibérica, S.A.
- García Chicaiza, R. C., Casa Llano, E. S., & Pozo Potosí, A. E. (2021). *Enfoque del pensamiento del sur frente a la teoría del norte, conciencia y criticidad sobre la educación en la primera infancia*. In O. Barberi & L. Molerio (Eds.), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 35–40). Universidad Nacional de Educación del Ecuador UNAE.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como Intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Centro de Publicaciones del M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza* (A. Editores (ed.)).
- Gómez-Vásquez, M. V., García-Gutiérrez, L. M., & García-Guevara, Á. P. (2019). Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153–168. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17109>
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R. R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). The Rate of Return to the High-Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128. <https://www.nber.org/papers/w15471>
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial 2014*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>

- Ministerio de Educación. (2018). Evolución de la tasa bruta de matrícula en educación inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/Educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Guía Metodológica para la Implementación del Servicio Familiar para la Primera Infancia SAFPI*. <https://recursos2.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/05/GUÍA-DE-IMPLEMENTACIÓN-SAFPI-LOEI-FINAL.pdf>
- Näslund-Hadley, E., Alpizar, G., Biehl, L., Ochoa, L., García, J., Hernandez-Agramonte, J., Luna, Ú., Maragall, J., Carolina, M., Montaña, K., Namen, O., Peña de Osorio, B., & Jannelle, T. (2020). *Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19* (No. 4; Hablemos de Política Educativa/ América Latina y El Caribe). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18235/0002890>
- Observatorio Social del Ecuador. (2019). *Situación de la niñez y adolescencia en Ecuador. Una mirada a través de los ODS*. <https://www.unicef.org/ecuador/informes/situación-de-la-niñez-y-adolescencia-en-el-ecuador>
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 31. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>
- Pacheco Bohórquez, M. L., & Borjas, M. P. (2019). ¿Qué significa educar a la primera infancia en la postmodernidad? *Revista Palabra, Palabra Que Obra*, 19(2), 146–161. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2539>
- Pautasso Solís, E. J. (2009). Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador. *Alteridad*, 4(2), 56–64. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.06>
- Presno, M., López, C., & Moyá, G. (2019). *Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios 2013-2019*. [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado del Arte - Políticas de Primera Infancia.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Políticas%20de%20Primera%20Infancia.pdf)
- Quituisaca Samaniego, L., Montúfar, J., Reyes, A., Rodríguez, J., & Solís, É. (2021). *Estadística educativa*, Vol. 2. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/10/PUB_EstadisticaEducativa_Vol2.pdf
- Rebello Britto, P. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. UNICEF. https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf
- Robledo-Castro, C., Amador-Pineda, L., & Ñañez-Rodríguez, J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169–191. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Rozo, N., & Vargas, Z. (2018). Análisis de Política Pública de Infancia y Adolescencia, 2011-2021, en Bogotá, D.C. *Desafíos*, 30(2), 279–314. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5325%0APara>
- Salinas Atausinchi, Y., & Huaman Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146–161. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>
- Secretaría Nacional de Planificación. (2021). *Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025*. In Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025. file:///C:/Users/PC-CARO/Documents/Plan-de-Creación-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado.pdf
- Trelles de Peña, L. M. (2017). Canciones e interacciones en educación inicial. *Orfeu*, 2(2), 91–113. <https://doi.org/10.5965/2525530402022017091>
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., & Naranjo, E. (2015). *Informe resultados Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo TERCE. Factores Asociados*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- UNESCO. (2021). Los Aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Villarroel Dávila, P. (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophía*, 1(19), 153. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.07>