

EL TRABAJO POR DIMENSIONES EN EL PREESCOLAR: SOSPECHA POR LA NATURALIZACIÓN DE UN DISCURSO¹

WORK BY DIMENSIONS IN PRESCHOOL: SUSPICION FOR THE NATURALIZATION OF A SPEECH

MARCO TULIO CÁRDENAS FORERO²
ÓSCAR LEONARDO CÁRDENAS FORERO³

Resumen

El presente artículo es una revisión documental e histórica que sospecha de la naturalización de ciertos enunciados en la escuela, entre ellos, el discurso de las dimensiones en el preescolar. Este discurso es comprendido hoy por las maestras como contenidos de enseñanza o ejes articuladores que orientan las actividades curriculares y la labor pedagógica, y que

Abstract

This article as a historical and documentary review tries to suspicious for the naturalization of certain statements and some practices in the school, in which take place the speech of the dimensions in preschool, that has been understood today, by teachers, as those teaching content or relevant elements of this content, from which all curricular activities

- 1 Agradecimiento a la doctora Graciela Fandiño por los comentarios hechos durante la escritura de este artículo.
- 2 Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la IED San Francisco de Asís, jornada tarde, y de la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación: «Historia de las disciplinas escolares en la escuela». Correo electrónico: mtcardenas08@gmail.com. Bogotá.
- 3 Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Colegio Entre Nubes S. O., jornada de la tarde, y de la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación: «Historia de las disciplinas escolares en la escuela». Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co Bogotá.

constituyen nuevas formas de hacer currículo para orientar la enseñanza con niños.

Palabras clave: Preescolar, dimensiones de desarrollo humano, currículo, Educación Inicial.

and the educational work are oriented, for this reason have been constituted and understood in preschool school as those new ways to guide teaching in preschool.

Keywords: Preschool, dimensions of human development, curriculum, initial education.

A modo de introducción

En las últimas décadas, un discurso que se instala en el preescolar para orientar las prácticas de enseñanza es el «trabajo por dimensiones». Cuando se pregunta hoy a las maestras acerca de qué y cómo enseñan en el preescolar, por lo general suelen comentar que trabajan en el aula por «dimensiones» para referirse a aquellos aspectos que contemplan «lo que se va a enseñar y lo que deben aprender» los niños, considerando dicha apreciación como un asunto ajeno a las áreas de conocimiento, de las que se distancian pues consideran que estas plasmaciones son un modo de escolarización de los niños.

Esta idea se instaura y naturaliza en los discursos y prácticas de las maestras al punto que se convierte en un componente que guía los modos como se organizan los contenidos, las didácticas y evaluaciones en el aula. Las maestras adoptan formas de materializaciones de la enseñanza consideradas por muchos ajenas a las asignaturas y a las áreas de los planes de estudios, lo que genera cierta escisión entre las dinámicas para hacer currículo en el preescolar y los demás niveles de formación. Esto lleva a cuestionarse si los niños de educación preescolar o de educación inicial deben aprender lo mismo que en primaria y bachillerato, pero además, lleva a sospechar sobre si se forma un niño para la educación preescolar y uno distinto para la educación inicial.

Parece ser que las dimensiones humanas han adoptado el carácter de contenido curricular y de enseñanza, fundamento de la organización de aquello que se enseña y orientador de las actividades y labores pedagógicas. Este fundamento se convierte en una posibilidad para analizar en la historia, en términos de una sospecha, aquello que se desvanece o

permanece en el preescolar, y para describir eso reciente que se constituye y manifiesta como natural en este nivel educativo.

Lo anterior conlleva a preguntarse: ¿cómo las dimensiones humanas se convirtieron en una forma de hacer currículo asociado a un contenido de enseñanza para adelantar procesos de formación en niños y niñas? Esta pregunta cuestiona las maneras que se formulan para enseñar en el preescolar, los modos como se hace currículo de la enseñanza, y reflexiona sobre si esas «formas» siempre han tenido el mismo rostro, las mismas conceptualizaciones, o al contrario han adquirido nuevos imaginarios en las prácticas y discursos de las maestras. Esto es importante porque al rastrear en el archivo la «procedencia» de esas formas, es escasa la referencia que formula explícitamente que las dimensiones del desarrollo humano se convierten en un modo de elaborar el currículo en el preescolar o una forma de integrar temáticas para adelantar las actividades educativas.

Abordar el tema de los saberes escolares y del currículo en el preescolar produce incomodidades y malestares, pues hay una tendencia que considera que reflexionar sobre «qué» se enseña en el preescolar significa escolarizar y formalizar los procesos educativos, colocando a la enseñanza en un lugar de tensiones y desafíos. El aprendizaje también entra en confrontación: se debate sobre los propósitos de la educación preescolar o la inicial, se discute si es la preparación para la educación primaria o para el desarrollo integral de los niños.

Referirse en el preescolar y en la educación inicial a lo que se enseña, a sus tiempos, secuencias, intenciones y recursos, a sus asignaturas, a los contenidos o materias escolares, es decir, referirse a currículo o plan de estudios, produce cierta desazón, pues se considera que debatir sobre lo curricular implica necesariamente un proceso de preescolarización infantil, olvidando «que cuando hablamos de escuela siempre hay un currículo, es decir, hay unas definiciones de «para qué, qué, cómo y cuándo» (Fandiño, 2011, pp. 11-12), lo cual no significa que ese currículo de la educación inicial deba organizarse por asignaturas.

Este artículo es una apuesta por describir histórica y documentalmente las distintas formas como se ha curricularizado el preescolar, por

evidenciar cómo en un determinado momento las dimensiones del desarrollo humano se convirtieron en un modo de organizar los contenidos de enseñanza.

Algo de historia

Desde la década de 1970 la preocupación por el desarrollo infantil está presente en los propósitos de la enseñanza en el preescolar, asociado a unas dimensiones humanas particulares pero también a la necesidad de regular a la infancia tempranamente y al interés de disponerla para asumir los desafíos de la educación primaria. De este modo se pretendió enfrentar la deserción y el fracaso escolar. En cada momento, las normas, los documentos y demás textos producidos por la comunidad académica, los maestros, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en representación del gobierno, o las instituciones del sector privado, consideraron fundamental apostar al desarrollo y crecimiento infantil en los primeros años de escolaridad, pues ello garantizaba entre otras cosas la supervivencia humana y la constitución de unos niños aptos para desenvolverse en la sociedad. Esta apuesta no desconocía los distintos cambios sociales, la incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar e incluso los movimientos feministas y las luchas de las mujeres por salir al mundo de lo público.

El documento «Orientaciones sobre la Educación Preescolar», realizado en 1971 por Gilma Martínez, consideró que uno de los objetivos de la educación preescolar consiste en facilitarle al niño los medios necesarios y posibles para su desarrollo físico y natural. En consecuencia, las actividades formuladas por las maestras debían orientarse a dotar de experiencias a los niños para el desarrollo de sus sentidos y de la mente y a relacionar el desarrollo infantil con lo físico y mental, con el uso permanente de los sentidos, del lenguaje y la imaginación, de los sentimientos, tanto individualmente como en el trabajo grupal.

En el marco del modelo activista se propuso que los contenidos de enseñanza se debían articular a una serie de actividades (de expresión y comunicación, de desarrollo social e integral, de comportamiento social) que a su vez componen una «Unidad de Actividades» basadas en los

intereses de los niños. La enseñanza se articuló al desarrollo de una serie de acciones planeadas por las maestras bajo la orientación de los principios decrolyanos. Estas unidades de actividades, como otra forma de hacer currículo, se planificaban siguiendo tres momentos. En el de «planeación» se seleccionaba el tema central, se calculaba la duración de cada unidad, se distribuían las actividades y se escogían los materiales educativos. En el de «desarrollo», la maestra pensaba en la motivación, la introducción a las temáticas, la elaboración y adquisición de materiales y en el desarrollo de la unidad, es decir, en el progreso de las actividades dentro y fuera del aula. En el momento de «evaluación» se observaban las realizaciones de los niños, se culminaba el trabajo y se daba cuenta del interés suscitado.

Para el periodo 1975 y 1985 se produjo en el país un fenómeno de renovación curricular que fortaleció la introducción de la Tecnología Educativa, plasmado en una serie de documentos, entre los que se destacó el «libro azul» *Fundamentos generales del Currículo*. Este plantea que uno de los objetivos de la educación preescolar, articulado a los propósitos de la educación en general, se relaciona con la importancia de «participar en las actividades programadas para el desarrollo físico, intelectual, emocional y social» (MEN, 1990, p. 14). Allí se resaltó que la estructura curricular haría énfasis en el diseño de «experiencias de aprendizaje» integradas a unos «contenidos nacionales mínimos» con suficiente uso de materiales concretos, en el trabajo de equipo y la reflexión en grupo: discusiones, mesas redondas, exposiciones, etcétera.

Posteriormente, se promulgó el decreto 088 de 1976, que enunció el nivel preescolar como componente del sistema educativo colombiano y visibilizó la necesidad de diseñar y elaborar el currículo de la educación preescolar en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), labor que se delegó a la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal. En esta norma el desarrollo humano apareció como objetivo de la enseñanza, definido a partir de la promoción de los aspectos físico, afectivo y espiritual, complementado por el impulso a la integración social, la percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares. A pesar que allí se hizo alusión a que el currículo de la educación básica primaria y el de básica secundaria estaría orientado por áreas, las formas y contenidos de enseñanza para la educación preescolar no aparecieron incluidos.

Dos años más tarde, apareció la «Guía Práctica de Actividades para niños de 3 a 6 años» (Acosta, Concha & Garcés en asocio con el ICBF, 1978), que expuso que para lograr los objetivos de la atención integral al preescolar era fundamental el diseño y realización de unas «actividades educativas» (actividades orientadas, actividades de juego-trabajo, actividades de rutina) basadas en la teoría activa y en el reconocimiento del juego como estrategia para el trabajo en el preescolar. La enseñanza se relaciona con unas «rutinas» y una «secuencia de actividades» fundamentadas en la aceptación de que «todo proceso educativo será esencialmente activo para el niño, utilizando actividades verbales, el juego y trabajo y manipulando cosas y objetos concretos, para luego representarlos, en un ambiente de relaciones cooperativas que faciliten las actividades colectivas o de grupo» (p. 10). De este modo, la secuencia de actividades se convirtió en la manera de organizar y planificar los contenidos de enseñanza y de orientar el trabajo con los niños en el preescolar, además de visibilizar la implementación del juego Libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la Familia como estrategias de enseñanza y de hacer currículo en el preescolar.

Más adelante, el decreto 1004 de 1984 estableció el plan de estudios para la educación preescolar y declaró que uno de los objetivos del preescolar se relacionaba con el desarrollo integral y armónico en sus aspectos biológico, sensoriomotor, cognitivo y socioafectivo, estimulando la comunicación, la autonomía y la creatividad y propiciando un aprestamiento adecuado para el ingreso de los niños a la Educación Básica. Para lograrlo, se propuso la implementación de «actividades integradas» ajustadas al reconocimiento de la importancia de aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño, utilizando los recursos y materiales propios de la comunidad, adecuando el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños, empleando el juego como actividad básica y propiciando el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad y el desarrollo de su autonomía y servir como aprestamiento y preparación para la educación primaria. Por ello recalcó que en la educación preescolar no se determinarían áreas ni grados específicos.

Hacia 1985 surgió la «Guía de Trabajo en las Unidades de Protección y Atención al Niño», cuyo propósito se enfocó en proporcionar «un nuevo enfoque de atención al menor en lo que se refiere a acciones integrales

de supervivencia y desarrollo del niño» (Concha y Jiménez, p. 4), reconociendo al juego como expresión infantil que permite analizar e interpretar la realidad mediante la acción, el lenguaje, la imaginación y los sentimientos. La guía propuso el desarrollo de un conjunto de «rutinas» centradas en «actividades con una secuencia lógica» con una estructura particular, formuladas dependiendo de las etapas de desarrollo.

Ahora bien, es necesario distinguir que a pesar que las propuestas pedagógicas y educativas formuladas hasta el momento por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por el ICBF tuvieron propósitos que podían converger, se dirigieron a instituciones, a niños y educadores distintos, con unas particularidades propias que constituyeron maneras diferentes de concebir la educación temprana. Un año atrás en el «Currículo de Preescolar» (MEN, 1984), se propuso un conjunto de «temas relacionados con el preescolar» referidos a las «áreas de formación» que se consideraron debían trabajarse con el niño para adelantar los procesos formativos, como por ejemplo, Educación Física, Educación Estética, Educación Sexual, Educación Religiosa, Ciencias Naturales y Salud, Ciencias Sociales, Prelecto-Escritura y Prematemática. Se cita: «una selección de los contenidos más relacionados con la vida, los intereses y las características infantiles y ordinariamente considerados en las distintas áreas de formación del alumno» (MEN, 1987, p. 7). En este documento se describen los propósitos de los contenidos escolares, las estrategias metodológicas y los recursos a utilizar, entre los que se destacan el trabajo comunitario, el juego libre, la «Unidad didáctica» y las actividades en grupo. Cada una de estas propuestas presentó aquello que se debía enseñar, momentos y secuencias, los propósitos que debían orientar la educación preescolar, las indicaciones para la enseñanza, el acondicionamiento de los lugares de trabajo, la organización de los materiales educativos, los tiempos de ejecución de cada actividad y las rutinas que las maestras debían adoptar para adelantar sus acciones pedagógicas con los niños. Hasta ese momento, el concepto de dimensiones no aparecía como un componente esencial de las prácticas pedagógicas en el preescolar.

La década de 1990

Con el inicio de la década de 1990 floreció la propuesta de los «Lineamientos curriculares» (1998), que materializó la intención de transformar y renovar el concepto de currículo, uno de los aspectos fundamentales a considerar para el mejoramiento educativo, y destacó la «urgente necesidad» de hacer de la educación un sistema competente y eficiente, factor determinante en el desarrollo humano, trascendiendo la tendencia hasta ese momento instituida en la que la educación aparecía concebida como un elemento primordial en el desarrollo y crecimiento económico del país.

Para 1990, el ICBF propone el «Lineamiento pedagógico, educativo y comunitario», que manifestó que cada jornada pedagógica diaria o momentos pedagógicos debían tener un instante de apertura o bienvenida, y uno de cierre. En conjunto con estos instantes, la jornada con los niños se componía del momento pedagógico «vamos a explorar», en el que los alumnos comenzaban a explorar su medio socio-cultural, familiar y comunitario; del momento «vamos a crear», en el que se relacionaban con la pintura, el modelado, el plegado, el trabajo con cartón y arcilla, actividades artesanales que enriquecían el juego como actividad central; del momento «vamos a comer», que representaba la organización del espacio, la asignación de responsabilidades y la disposición de los niños para el consumo de los alimentos.

Años más tarde apareció la Ley General de Educación (1994), que estableció que el desarrollo humano era un proceso integral que constituía los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, los que se debían promover a través de experiencias de socialización pedagógicas, recreativas y actividades lúdicas. La ley declaró que la enseñanza se cumpliría bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. Efecto de ello, emergió el decreto 1860 de 1994, que dispuso que el plan de estudios de las instituciones educativas incluiría las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales en la ley general de educación 115, los grupos de áreas o asignaturas que adicionalmente podría seleccionar el establecimiento educativo para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional. Dichas áreas podían presentarse a modo de asignaturas o de proyectos pedagógicos, comprendiendo que en

el desarrollo de las asignaturas y por supuesto, de la enseñanza, se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales.

En 1996 se promulgó la resolución 2343 que enunció los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y estableció los indicadores de logros curriculares para la educación formal, resaltando que los indicadores de logros para el nivel de preescolar se formularían a partir de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa).

El decreto 2247 de 1997 estableció las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar, entre ellas el reconocimiento del currículo como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, validando lo formulado en los «Lineamientos Pedagógicos en el Preescolar» (1998), que señaló que los procesos para hacer currículo se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tuvieran en cuenta

...la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad (art. 12, decreto 2247, 1997, p. 2).

Justamente, en el marco de la propuesta de los «Lineamientos Curriculares-Indicadores de Logros Curriculares» (1998), se comprendieron los logros como «aquello que se ha alcanzado en un proceso, algo que ya se ha obtenido, que ya es una realidad y que puede corresponder a una o varias etapas de un mismo proceso» (MEN, 1998, p. 23). Por ende, el desarrollo humano comenzó a comprenderse como un componente integral constituido por una multiplicidad de dimensiones, entre las que se destacan las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética, que debían considerarse al momento de la planificación curricular de los maestros. Como se ve, el desarrollo humano y sus dimensiones empezaron a enunciarse como base para el diseño de la propuesta curricular para la educación preescolar y como orientación para definir los contenidos de enseñanza a abordar en el trabajo con los niños.

Articulados a los «Lineamientos pedagógicos» (1998), aparecieron los «Lineamientos curriculares para el preescolar», que proporcionaron los «elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo en las instituciones y la formulación de los indicadores desde las dimensiones del desarrollo humano» (MEN, 1998, p. 11). Consecuentemente, se comprendió el desarrollo humano en una visión integral que incluía todas las dimensiones del desarrollo (ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa socio-afectiva), relacionándolo con la necesidad de diseñar y organizar una estructura curricular, con núcleos temáticos, orientadores de los procesos de formación de los niños. En el documento se enunciaron las dimensiones constitutivas del desarrollo infantil, pero también se resaltó que para el nivel de educación preescolar el trabajo de las maestras no se abordaría en áreas de conocimiento ni asignaturas, sino que «se realiza a través de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades complementarias que potencien su desarrollo y respondan a su contexto particular» (MEN, 1998, p. 40).

La década de 2000

Durante esta década ha habido un fuerte interés, tanto del Ministerio de Educación como de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), por apostarle a la transformación de la enseñanza y la escuela en la perspectiva de formular propuestas orientadas a la reestructuración curricular, de aquello que se enseña, de los medios, de los recursos, de los tiempos y propósitos y de las formas como se evalúa la enseñanza. En 2001, el MEN formuló las «Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial», que resaltó la importancia del desarrollo integral de los niños a partir de sus competencias personales y sociales en los campos del lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y la expresión artística, planteando como formas de trabajo ciertas metodologías como las «unidades integradas» y los «ejes temáticos», que podrían ser productivas en la consecución de esta intención. Complemento de estas intervenciones en el aula para hacer currículo y orientar la enseñanza, se propusieron los centros de interés, el trabajo por problemas, el trabajo por proyectos integrados (como la Huerta Escolar o los Dinosaurios), modos con un enfoque integral e integrador en que los niños son el centro de las acciones a desarrollar. Con ellos se intentó superar

esa imagen según la cual en el preescolar «los niños solamente juegan y no aprenden nada» (MEN, 2001, p. 61).

Del mismo modo, para el año 2003 se publicó el documento «Desarrollo Infantil y Educación Inicial: Avances del Proyecto Pedagógico del DABS», que hizo la propuesta del «Cubo Pedagógico», en el que «se definen los principios básicos orientadores del proceso pedagógico de los jardines de la Secretaría. El cubo tiene tres vectores: *el qué*, las dimensiones de desarrollo; *el cómo*, las estrategias de aprendizaje, y *el con quienes*, los niños y niñas según las edades» (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 20). El documento acentúa que las dimensiones del desarrollo infantil son fundamentalmente la Comunicativa, la Lógica del pensamiento, la Personal-social y la Corporal-cinética, dimensiones que no deben entenderse «como áreas del conocimiento a atender desde el punto de vista educativo, ni se confunden con ellas» (Departamento Administrativo de Bienestar Social, 2003, p. 147). Estas ideas, posteriormente, fueron adoptadas por el «Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial» (2010).

En 2006, la SED publicó «Respuestas grandes, para grandes pequeños: Lineamiento de Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá», que resaltó la existencia de un

... manejo equivocado de la relación entre las áreas y las dimensiones, que ha vuelto una verdad incuestionable el hecho de que en preescolar los niños y niñas potencian sus dimensiones de desarrollo y desde primer grado se deben introducir en el dominio de áreas o disciplinas del conocimiento aisladas de su proceso de desarrollo integral (p. 28).

Ya para 2007, apareció el documento «Orientaciones para la discusión curricular por campos del conocimiento», propuesto por la SED, que procuró avanzar en la transformación de la enseñanza y la escuela, exponiendo una nueva forma de hacer currículo que trascendía a las áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, para ubicarse en los Campos de Conocimiento —Pensamiento Histórico, Comunicación, Arte y Expresión, Pensamiento Científico y Tecnológico y Pensamiento Matemático—, constituidos por «ejes articuladores» y «estrategias básicas» y presentados

como modos de acercamiento de los niños al conocimiento y maneras de interrelación de las diversas perspectivas y disciplinas que sirven de referente para abordar la reflexión sobre los fenómenos del mundo.

También en 2007 se planteó con la SED la propuesta «Reorganización Curricular por Ciclos (RCC)», en el marco del Plan Sectorial «Educación de calidad para una Bogotá Positiva» (2008-2012), documento que pretendió aportar en la transformación de la enseñanza para la calidad de la educación a través del reconocimiento del desarrollo humano como un proceso integral, en la perspectiva de Max-Neef, asociado a los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos. Sin embargo, con este tipo de afirmaciones, se indujo a considerar que existe una manera particular de hacer currículo en el preescolar y otra en los grados primero y segundo. En el preescolar, centrada en las dimensiones del desarrollo humano, y en los grados primero y segundo, en las áreas del conocimiento. En 2009, el Ministerio de Educación Nacional formuló el documento 10 «Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia», que propone las experiencias reorganizadoras para el desarrollo de las capacidades y competencias de los niños.

Un año después, convenio de la Secretaría Distrital de Integración Social y la SED, surgió la propuesta «Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito», compuesta por unos Pilares de la Educación Inicial, unos Ejes del Trabajo Pedagógico, los Desarrollos a Fortalecer y unas Dimensiones de Desarrollo (Personal-Social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva). Dicho documento insiste en que las dimensiones de desarrollo infantil no se plantearon con el objetivo de concebirlas como «[...] áreas de conocimiento a atender desde el punto de vista educativo, ni se confunden con ellas» (SED, 2010, p. 48).

Cabe señalar que para ese mismo año, el MEN planteó el documento borrador de las «Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición», que resaltó la importancia y necesidad —en el proceso de articulación del grado de transición con la básica primaria— de reconocer las potencialidades de los niños y niñas para desarrollar y adquirir aprendizajes. Se propuso en ese momento superar el énfasis en el desarrollo de dimensiones humanas y asumir el reto de las competencias, entre las que se especificaron la competencia comunicativa, competencia corporal,

competencia estética, competencias en ciencias sociales, competencias en matemáticas, competencias en ciencias naturales, competencia en tecnologías de la información y la comunicación, que se asociaron a las áreas de conocimiento, a las temáticas y contenidos de enseñanza abordados en la educación primaria, pero también, con unos entornos de interacción, a unas competencias específicas y unos desempeños o habilidades para el desarrollo de los aprendizajes y competencias, recurriendo a estrategias didácticas como el Proyecto de Aula, los Centros de Interés y la Pregunta-Problema. Así las cosas, el discurso de la dimensión del desarrollo humano, como eje integrador de los contenidos de aprendizaje, comenzó a ser desplazado en la perspectiva del MEN para dar paso a la propuesta de las competencias de aprendizaje.

No obstante, en 2012 se enunció el «Programa de Atención Integral a la Primera Infancia en Bogotá», en el contexto del Plan Sectorial de Educación Bogotá Humana (2012-2016), que declaró que el desarrollo de los niños se podría fortalecer «[...] a través de actividades pedagógicas intencionadas, donde esta población infantil disfrute del juego, el arte, la literatura, la pregunta, la exploración del medio entre otros» (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 2).

Por lo visto, la consideración de las dimensiones de desarrollo humano como formas de hacer currículo en el preescolar en los discursos de las maestras, al parecer obedece a una interpretación muy particular de lo que se ha estipulado en los documentos y formulaciones en cada momento de la historia de la educación preescolar e inicial, en particular en la resolución 2343 de 1996.

Así mismo, en 2014 aparecieron las «Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial» (Guía No. 51, Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral), propuestas por el MEN, que recurren al planteamiento de un Plan Pedagógico, comprendido como un «documento escrito que presenta las intencionalidades y las apuestas educativas y pedagógicas, así como las formas de acompañar y seguir el desarrollo de las niñas y los niños» (MEN, 2014, p. 60), orientaciones que pretenden «planear las experiencias pedagógicas y organizar los ambientes de manera intencionada para lograr los objetivos

propuestos en relación con la educación de las niñas y los niños de primera infancia» (p. 61).

Reflexiones finales

Después del recorrido realizado, los análisis de los documentos permitieron vislumbrar cómo en determinado momento de la historia de la educación preescolar y de la educación infantil, el discurso de las dimensiones del desarrollo humano se instauró como un modo de hacer currículo en el trabajo en el preescolar, en la perspectiva e imaginario de las maestras del preescolar, más que como una visión dada o generalizada en el marco legal. Con este artículo se pretendió entonces describir aquello que permanece y se desvanece en relación con la enseñanza en el preescolar, con sus contenidos, con los modos de elaborar currículo, y con ello, dar apertura al debate por aquello que se enseña o debería enseñar en el preescolar y la educación inicial.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). «Programa de Atención Integral a la Primera Infancia en Bogotá». Documento preliminar. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/2012/Documento%20preliminar-%20programa%20AIPI%20BOGOTA%20abril%202019.pdf
- Concha, M., & Jiménez, C. (1985). «Guía de Trabajo en las Unidades de Protección y Atención al Niño». Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Bogotá.
- Fandiño, G. (2011). «De la educación preescolar a la educación inicial». En: Revista *Educación y cultura*. No. 93. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores (FECODE).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1990). «El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF». Subdirección Técnica de Protección. División de Protección Preventiva. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). «Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de

educación inicial». Guía No. 51, Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-341487_guia51.pdf

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2010). «Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial». Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2006). «Respuestas grandes, para grandes pequeños: Lineamiento de Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá». Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Lineamientos%20Primer%20Ciclo.pdf

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares Preescolar. Lineamientos Pedagógicos. Niveles de la Educación Formal*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares. Indicadores de Logros Curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

