



Mediavilla, E. (2021). Caminos dispares y desafíos comunes: una revisión de la articulación del nivel inicial con el básico en la educación ecuatoriana del último siglos. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1), 72-102.



 COLLECTIVUS

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

## **Caminos dispares y desafíos comunes: una revisión de la articulación del nivel inicial con el básico en la educación ecuatoriana del último siglo**

*Unequal paths and common challenges: a review of the articulation of the initial level with the basic level in Ecuadorian education in the last century*

ENRIQUE MEDIAVILLA NARANJO 

Recibido: 15/03/2020; Aprobado: 18/10/2020; Publicado: 01/01/2021

## RESUMEN

Dentro de los factores que determinan la calidad de los sistemas educativos, se aborda la relevancia de una articulación adecuada entre el nivel de educación inicial y el básico. Este estudio, mediante un enfoque cualitativo de investigación social y a partir de la estrategia de análisis de fuentes documentales, identifica obstáculos acontecidos durante la génesis, progresión y relación histórica de ambos tramos pedagógicos y ofrece orientaciones sobre la forma de generar una secuencia más armónica, dentro de los marcos reguladores que han delineado el desarrollo curricular de la educación ecuatoriana actual. El estudio concluye con dos líneas de acción concretas: la generación de un documento que guíe este proceso de transición y el desarrollo de una iniciativa que posibilite un espacio de trabajo cooperativo que involucre a la comunidad educativa.

**Palabras clave:** educación, educación infantil, enseñanza primaria, sistema educativo, transición escolar

## ABSTRACT

Among the factors that determine the quality of educational systems, an adequate articulation between the initial and basic education levels is often addressed as such. Through a qualitative approach to social research and the analysis of documentary sources, this study identifies obstacles that occurred during the genesis, progression and historical relationship of both pedagogical levels and offers guidelines to refine regulatory frameworks that have delineated the curricular development of current Ecuadorian education. The study concludes with two specific lines of action: the generation of a document that guides this transition process and the development of an initiative that enables a cooperative workspace that involves the school community.

**Keywords:** education, early childhood education, elementary education, educational systems, school transition

## 1. Introducción

Ante los retos, exigencias y cambios profundos que impone la complejidad de la sociedad actual, los expertos (Gerver, 2012; Marchesi, 2009; Pérez, 2019) defienden que la educación debe estar en continuo replanteamiento para encontrar alternativas que estén acordes con estos desafíos. En un momento histórico donde la información es más accesible que nunca, se precisan procesos educativos integrales y globalizadores de enseñanza y aprendizaje que vayan más allá de la mera transmisión de conocimientos y saberes (Marchesi, 2009), capaces de fomentar una cultura solidaria, reflexiva y de paz (Sánchez *et al.*, 2019). En esta línea tienen vigencia los pilares que defiende Delors (1996) para, en definitiva, aprender a vivir juntos: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Tras varios años del planteamiento de este paradigma, el problema general reside en saber si se han transformado lo suficiente las propuestas prácticas y los sistemas educativos para lograr este cambio de perspectiva fundamental.

Con la finalidad de buscar cambios efectivos que repercutan en la mejora de la calidad educativa, se necesita revisar el diseño y la coherencia de los procesos formativos que se han trazado, con la intención de que sean lógicos y armónicos con el desarrollo y la evolución natural de las personas, es decir, centrados en respetar las características evolutivas de cada individuo. “...[E]l niño no es un simple receptáculo de informaciones, sino que se lo debe considerar un ser creador, un ser capaz de elegir y seleccionar los



instrumentos que necesita para su desarrollo total” (Stokoe & Harf, 2000, p. 27).

En consecuencia, frente a los desafíos expuestos, la propuesta pretende ser una revisión sistemática de documentos sobre la transición entre la etapa inicial y la básica de la secuencia del sistema educativo ecuatoriano. Este análisis tiene la intención de ofrecer orientaciones que puedan servir para mejorar la alineación de la secuencia educativa que, aunque se centre en el caso ecuatoriano, aspira a ser útil en otros contextos.

El estudio se ubica en este tramo educativo ya que, retomando la idea inicial, si el reto es que la educación atienda de forma global el aprender a convivir juntos, se requiere realizar un análisis exhaustivo que inicie por los cimientos de los procesos de socialización educativa que comienzan desde la más temprana edad. En este sentido, resulta pertinente considerar enfoques interdisciplinarios, que valoren el potencial pedagógico de lo relacional y dialógico y, además, sean capaces de cuestionar disposiciones asimétricas entre las distintas disciplinas educativas para poder cambiar las estructuras piramidales de los ámbitos del conocimiento por otras figuras que funcionen en espiral, y que posibiliten un enriquecimiento permanente entre saberes (Zuluaga, 2017).

Por tanto, se da inicio a estos cuestionamientos desde la etapa de educación inicial ya que “es aquella en la que más claramente se trabaja con todo el niño, antes que su mente empiece a estar forzada por la parcelación...” (Gil *et al.*, 2008, p. 172). Desde esta visión, la educación inicial es la base para el desarrollo posterior y, por ese motivo, debe marcar un camino sobre el cual se construyan los lineamientos que sustenten las etapas subsiguientes. Por lo tanto, hay que poner especial atención a *cómo se produce la conexión de este tramo educativo con el que le sigue*. Entonces, se vuelve imprescindible centrar la mirada en el tránsito de la etapa inicial a la etapa de educación básica y lanzar algunos cuestionamientos: ¿cómo ha sido la relación institucional de estos niveles en el contexto histórico ecuatoriano?, ¿cómo

se definen, relacionan y conectan los ejes de aprendizaje (objetivos) de estos tramos educacionales?, ¿cómo son las orientaciones hacia los docentes para que logren esta articulación y continuidad entre los dos etapas?, ¿es coherente la secuencia metodológica que se implementa en ambas etapas?, entre otros.

Entre algunas de las críticas más recurrentes que se realizan a los sistemas educativos, está la de la parcelación de las diversas etapas y saberes. Frente a ello, el caso ecuatoriano no es una excepción; los entes reguladores han estado preocupados por lograr una organización efectiva que otorgue sentido, principio de unidad y coordinación global a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de elevar la calidad de la educación. Esto se evidencia en el modo en el que la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de Ecuador se expresa sobre los primeros niveles educativos: “La educación inicial se articula con la educación general básica para lograr una adecuada transición entre ambos niveles y etapas de desarrollo humano” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 40).

Este anhelo por mejorar la secuencia educativa es complejo y tiene dimensiones tanto teóricas como prácticas, que engloban diversos ámbitos de articulación: institucional, curricular, de prácticas docentes y de actividades entre docentes y estudiantes de ambos tramos (Rangel, 2011).

En el afán de abordar de manera sistemática las diversas variables que se enmarcan en el estudio, se presenta, en primer lugar, una revisión histórica que comienza con la institucionalización de la educación inicial en el Ecuador, con la intención de estudiar la forma en la que se han relacionado ambos niveles educativos a lo largo del último tramo histórico, para dar cuenta de sus formas de interacción hasta la actualidad. En segundo lugar, se ofrece un análisis del desarrollo curricular del contexto educativo ecuatoriano en el que se muestran algunos indicios que pueden ayudar a subsanar la desarticulación existente entre ambos tramos. Finalmente, se señalan orientaciones que pretenden arrojar luz sobre la forma de generar una secuencia más armónica,



lo que conllevaría a una mejora de la calidad de la educación y a la prevención de los problemas que se asocian a los desajustes entre las dos etapas educativas.

En este punto, hay que realizar un inciso para mencionar que el estudio que se expone en el presente artículo forma parte de una investigación más amplia que tiene por objetivo analizar la influencia que tiene el contexto curricular, la formación y la experiencia docente en la práctica educativa de la educación corporal con niños de 4 a 7 años de edad, para aportar con orientaciones pedagógicas que contribuyan a la mejora de la transición entre las etapas de educación inicial y básica en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador.

## 2. La institucionalización del sistema educativo ecuatoriano

Para contextualizar los territorios donde se inserta el estudio, es relevante realizar un recorrido por la gestación y progresión histórica de los niveles de educación inicial y básica (1900 – 2019) en el marco ecuatoriano. Esta delimitación histórica trata de ofrecer claves sobre la complejidad del fenómeno educativo, al que se considera como testigo y termómetro del desarrollo comunitario de un tiempo y fruto de un compendio de diversos factores: sociales, económicos, políticos y culturales. De esta forma, este apartado servirá para, en primer lugar, centrar la atención y reflexionar de forma general sobre los puntos de encuentro y desencuentro que han existido en la evolución institucional de estos tramos educativos y, en segundo lugar, analizar el desarrollo de los distintos marcos curriculares pedagógicos acontecidos en la actualidad.

La pertinencia de presentar de forma preliminar un estudio sobre el sistema educativo ecuatoriano, a través de una perspectiva histórica crítica y reflexiva, radica en una aportación que vaya más allá de la muestra de una sucesión de acontecimientos que, *a priori*, pasaron a ser históricos. En este sentido, se siguen los postulados de Carr (1984) cuando

señala que: “El pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y solo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado” (p. 73). De esta forma, según el mismo autor la doble función de la historia es hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado e incrementar su dominio de la sociedad del presente. En función de esta línea de pensamiento, se presenta una revisión histórica con un matiz dinámico, cuestionador, capaz de arrojar nuevas visiones del presente.

De partida, se decide realizar una acotación temporal que va desde los inicios del siglo XX hasta momentos cercanos a la actualidad. Se resuelve dar inicio por este momento en particular, fundamentalmente, por dos motivos: en primer lugar, en este momento la educación ecuatoriana cuenta ya con un amplio recorrido que le permite estar totalmente posicionada como un deber y una responsabilidad estatal y, en segundo lugar, en este punto es donde se pueden encontrar los primeros intentos serios que apuestan por desarrollar el tramo de educación inicial en el país.

Sobre este asunto hay que aclarar que, desde la instauración de la república en el siglo XIX, ya existe una aspiración por estructurar y regularizar la educación con la intención de convertirla en un recurso de desarrollo social. Además, se alberga la esperanza de que pueda fomentar y preservar la identidad de un proyecto nacional. Por esta razón, se dan los primeros pasos para que deje de estar solo al servicio de las élites y brinde cobertura al mayor número de personas posibles. Sin embargo, se debe señalar que la institucionalidad educativa no es la única variable que incide en la configuración simbólica de la identidad nacional, ya que se trata de un fenómeno complejo en el que operan factores de diversa naturaleza. Paladines (2011) describe este momento de transición de la siguiente forma:

La nueva situación exigía un plan pedagógico que abarcara lo social, lo nacional y reformulara el marcado tinte individualista del modelo ilustrado; que considerase que más que los individuos, eran los “pueblos” los que requerían de educación y progreso. En tal sentido, el nuevo modelo enfatizó la necesidad de relacionar la educación con

los objetivos nacionales y sociales, con sus instituciones, costumbres, entorno físico e histórico y más características y retos propios. El papel de la educación debía entonces permitir al educando ser miembro de una república, sobre la tesis de que, solamente por medio del espíritu y las instituciones republicanas, se podría realizar verdaderamente la persona humana. (p. 84)

La rectoría de la educación hasta entonces había oscilado en un clima de constantes pugnas entre la esfera religiosa o confesional y la laica o pública. Este trasiego desemboca, finalmente, a manos de los principios de la revolución liberal a comienzos del siglo XX, en la instauración permanente de un sistema laico de enseñanza (Terán, 2017). En los albores de la educación inicial ecuatoriana, los aspectos relativos a la adopción del laicismo, un rol más protagónico de la mujer en la esfera académica y laboral, junto con una concepción más integral de la infancia, fueron determinantes para que se diera el origen a una educación inicial en el país que tuviera como objetivo no solo los ámbitos relacionados con el cuidado de los menores, sino que además apostara de manera definitiva por los aspectos técnicos pedagógicos (Pautasso, 2009).

Esta doble mirada que marca una brecha entre lo asistencial y lo didáctico perdura hasta la actualidad. En el caso de la educación ecuatoriana este hecho se ha reflejado desde el plano institucional con el reparto o la tutela de la educación inicial en dos modelos: el liderado por el Ministerio de Bienestar Social, que se encarga de la infancia desde la protección, y el comandado por el Ministerio de Educación, que lo hace desde una perspectiva fundamentalmente educativa.

En cambio, desde inicios hasta mediados del siglo XX, la educación básica o primaria ya gozaba de un desarrollo cuantitativamente y cualitativamente superior, ya que había sido la piedra angular de los avances del sistema educativo. Sirvan como ejemplos la instauración de instituciones encargadas específicamente de la formación y profesionalización docente (escuelas normales), un debate abierto sobre las bondades de las metodologías más idóneas para condu-



cir los procesos de enseñanza y aprendizaje y la incidencia de organismos internacionales que apoyaban, en este sentido, con sus misiones pedagógicas. Además, en el plano cuantitativo, se puede destacar la prioridad que gozaba el nivel de primaria en relación al nivel de alcance y cobertura de esta etapa educativa, aspecto que es señalado por Luna & Astorga (2011) en un informe sobre las políticas públicas desarrolladas entre 1950-2010 en Ecuador, “los 50 primeros años del siglo XX fueron testigos de la consolidación de la educación fiscal [...] Si el acceso y oferta para la primaria era un hecho relevante, la oferta educativa para preprimaria, secundaria y universitaria era muy reducida” (p. 292).

Otro tema a tener en cuenta es que, si bien es cierto que ambos tramos han estado a la deriva de la inestabilidad política y las crisis económicas de cada época, durante la segunda mitad del siglo XX los recursos destinados a la educación en general crecen gracias al *boom* petrolero. Estos aspectos estructurales de un sistema basado en la exportación (banano, cacao y petróleo) influyen en el modelo pedagógico imperante, ya que el sistema educativo se centra en la generación de mano de obra calificada. Acorde con esta visión capitalista que comanda esta etapa del *desarrollismo* se atiende y evoluciona con especial énfasis la educación técnica y la educación rural. Además, se vincula la educación de adultos con la enseñanza de oficios, con la intención de integrarlos al mercado laboral y descender la tasa de analfabetismo.

Estas iniciativas y campañas de alfabetización, unidas al desarrollo de la educación rural, hacen que se tenga en cuenta por primera vez a un sector de la población que tradicionalmente había sido marginado: el de las comunidades indígenas. De esta forma, se crean instituciones educativas que comienzan a ser respetuosas con las tradiciones y culturas indígenas, proceso que culmina con la institucionalización de este modelo formativo a través de la creación de la Dirección Nacional Intercultural Bilingüe en 1989.

A partir de 1980, se sigue desarrollando el impulso destinado a aumentar la cobertura escolar, sobre todo en el



nivel básico, y comienzan a realizarse esfuerzos por mejorar el manejo del aparato administrativo, con la intención de descentralizar los esfuerzos y aumentar los niveles de calidad del apartado educativo. Durante la siguiente década estos objetivos reciben apoyo internacional: “En los años noventa –con influencia del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo– se prioriza la descentralización, el fortalecimiento institucional y la calidad; la atención a la cobertura se mantiene en paralelo” (Luna & Astorga, 2011, p. 300).

Sin embargo, según Burbano de Lara (2004), este proceso acelerado de expansión del sistema educativo en la década de los 80 no es compatible con la intención de mejora del servicio, ya que este crecimiento en la atención también supuso una disminución de la calidad, aspecto que se recoge en la declaración de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe que tuvo lugar en Quito en abril de 1991. La misma autora señala que, como consecuencia de esta reflexión y siguiendo los postulados internacionales de la época que se dan en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, en Ecuador se convoca –por parte del Ministerio de Educación y UNICEF–, la Consulta Nacional Educación Siglo XXI, que abre un debate sobre la calidad del sistema educativo y origina una reflexión profunda por parte de los actores claves involucrados en el segmento de la educación (Burbano de Lara, 2004).

Este proceso da como fruto el Acuerdo Nacional para la Transformación Educativa hacia el Siglo XXI, en el que se ponen sobre la mesa aspectos claves que siguen vigentes en la agenda actual como la necesidad de destinar más recursos, tanto humanos como económicos, para garantizar la calidad del ciclo básico de educación, ofrecer igualdad de oportunidades ante una educación de calidad, reforzar institucionalmente la participación de diversos agentes de la sociedad civil en el tema educativo y mejorar la formación docente.

A partir de este momento y bajo esta alerta, el sistema educativo trata de abarcar abanicos más amplios de la población, sin dejar de perder de vista el aumento de la calidad a través de la puesta en marcha de diversos proyectos. Estas iniciativas tienen en cuenta aspectos como la evaluación (Pruebas APRENDO), el perfeccionamiento de la formación docente (fortalecimiento del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo) y el diseño de una reforma curricular que entrará en vigor en 1996. Con esta iniciativa se da una trascendente reestructuración de los niveles educativos: se pasa de los niveles de Preprimaria (4 – 5 años), Primaria (6 – 11 años) y Secundaria (12 – 17 años), a una cobertura total de la etapa inicial: Educación Inicial (0 – 5 años), Básica (5 – 14 años) y Bachillerato (15 – 17 años).

En relación al marco jurídico, que apenas había contemplado a la educación inicial hasta el momento, se señala en la Constitución de la República del Ecuador de 1998, en su artículo 48 que “será obligación del Estado, la sociedad y la familia, promover con máxima prioridad el desarrollo integral de niños y adolescentes y asegurar el ejercicio pleno de sus derechos” (Constitución de la República del Ecuador, 1998). Este acontecimiento dará lugar a un respaldo institucional decisivo para que, en el año 2002, se lleve a cabo la creación del Programa de Educación Inicial y la entrada en vigor del Referente Curricular para la Educación Inicial de los Niños de 0 a 5 años. Este tramo educativo se consolidará definitivamente con la creación de la Dirección Nacional de Educación Inicial.

Hay que señalar que durante esta etapa aparecen con fuerza nuevos actores de la sociedad civil, que plantean reivindicaciones y alternativas para la gestación y desarrollo de las políticas públicas que conciernen al tema educativo. Además, se debe destacar el papel de la Unión Nacional de Educadores, colectivos que pertenecen al movimiento indígena y a diversas ONG y, de manera más reciente, al Contrato Social por la Educación.

De forma paralela, destaca también el trabajo de monitoreo y vigilancia de los derechos de la niñez y adolescen-



cia por parte de organizaciones internacionales como UNICEF, Plan Internacional o Save the Children. De esta forma, en 2012 estas entidades publican conjuntamente, a través del Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, un trascendental estudio sobre la cuestión llamado *Estado de los derechos de la niñez y de la adolescencia en Ecuador 1990 – 2011* (UNICEF, 2011). Este trabajo tiene continuidad en 2014 con el informe *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos* (UNICEF, 2014), con la intención de proveer insumos válidos tanto a las instituciones públicas como a la sociedad civil, que puedan apoyar el proceso de construcción de las políticas públicas y aportar al mejoramiento de los conocimientos y prácticas de la sociedad en general.

En definitiva, a nivel institucional se refleja, por un lado, un intento por mejorar la cobertura y la calidad de la educación primaria y, por otro, una creciente atención del sector infantil durante la última etapa. Dos recorridos que dejan patente la existencia de distintos ritmos en la evolución de ambos tramos educativos, lo que supone un nivel añadido de complejidad y dificultad a la hora lograr una conexión o una secuencia eficiente entre la etapa inicial y básica.

### **3. Análisis del desarrollo curricular del contexto educativo ecuatoriano**

En primer lugar, se debe señalar que, tras la revisión que se acaba de ofrecer sobre el camino hacia la institucionalización de las etapas de educación inicial y básica en Ecuador, emergen progresos dispares que no han facilitado la generación de procesos armónicos en esta secuencia pedagógica. Esto se debe a que, entre otros motivos, la educación básica gozó de mayor preponderancia en relación con la atención estatal, que se traduce en una inversión mayor de recursos y en una lucha continuada por aumentar la cobertura en todo el territorio nacional. Además, hay que señalar, en relación con la educación inicial, que es en el último tramo del siglo XX cuando se logra afianzar, –gracias

a un interés nacional por institucionalizar–, este servicio debido, en parte, a las tendencias internacionales de protección y defensa de los derechos fundamentales de la infancia.

A partir de 1996, ya se cuenta con referentes curriculares que, a efectos de este estudio, merecen un análisis. El currículum muestra, de forma general, las líneas directrices y aspiraciones de la política pública en relación a la educación y, de manera particular, orienta el desempeño profesional del cuerpo docente y marca las pautas necesarias para dictaminar si se cumplen los objetivos preestablecidos para cada nivel educativo a través de mecanismos de evaluación. Por ello, resulta pertinente revisar y contrastar, en el marco de la educación ecuatoriana inicial y la básica de los últimos veinte años, los procesos continuos de las distintas reformulaciones curriculares acontecidas, ya que en ellas se refleja la diversidad de filosofías, metodologías y medidas que han regido estos niveles educativos.

Con este propósito, a continuación, se presentan dos cuadros, –uno por cada etapa educativa–, que muestran el año de puesta en vigor de los currículums, su denominación y la institución encargada de su implementación, que fueron diseñados para la ciudad de Quito, en algunos casos y, para Ecuador, de forma general, en otros:

**Tabla 1. Propuestas curriculares de educación inicial del sistema educativo ecuatoriano**

Año	Referente	Institución
1996	<i>Propuesta consensuada de reforma curricular para la educación básica</i>	Ministerio de Educación y Cultura – Consejo Nacional de Educación
2002	<i>Volemos alto. Claves para cambiar el mundo. Referente curricular para la educación inicial de los niños de 0 a 5 años</i>	Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación – Ministerio de Bienestar Social. Programa Nuestros Niños
2005(*)	<i>Currículo Intermedio de Educación Inicial</i>	Instituto Nacional de la Niñez y la Familia / INNFA



2006(*)	<i>Currículo Intermedio para Educación Inicial para niños y niñas de 3 a 5 años de edad</i>	Distrito Metropolitano – Quito
2006(*)	<i>Currículo Operativo de la Educación Inicial para niños y niñas de 0 a 3 años de edad</i>	Distrito Metropolitano – Quito
2007(*)	<i>Currículo Institucional de Educación Inicial de niñas y niños de 3-4 y 4-5 años</i>	Ministerio de Educación
2007(*)	<i>Currículo Operativo de Educación Inicial</i>	Instituto Nacional de la Niñez y la Familia / INNFA
2014	<i>Currículo Educación Inicial 2014</i>	Ministerio de Educación

**Fuente:** Elaboración propia.

**Nota (\*):** Estas propuestas se crearon a partir del referente curricular para la educación inicial *Volemos alto: Claves para cambiar el mundo* del año 2002.

**Tabla 2. Propuestas curriculares de educación básica del sistema educativo ecuatoriano**

<b>Año</b>	<b>Referente</b>	<b>Institución</b>
1996	<i>Propuesta consensuada de reforma curricular para la educación básica</i>	Ministerio de Educación y Cultura – Consejo Nacional de Educación
2010	<i>Actualización y Fortalecimiento de la Educación General Básica 2010</i>	Ministerio de Educación
2016	<i>Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria Currículo Educación General Básica Elemental</i>	Ministerio de Educación

**Fuente:** Elaboración propia.

Aunque en la primera propuesta curricular del año 1996 se contemplan ambos niveles educativos (inicial y básico), se destaca que, a partir de ese momento, la implementación de los diversos currículums que han regido estas secciones no ha coincidido en el tiempo, y una amplia diversidad de instituciones han estado encargadas de su elaboración e implementación. Estas circunstancias suponen y reflejan

dos claras barreras que históricamente se han encontrado para lograr una adecuada articulación entre estos tramos educativos, aspecto que se evidencia y recoge en el estudio introductorio del currículum de educación inicial de 2014, donde se hace referencia a la necesidad de un marco común ya que, hasta entonces, se tenía una heterogeneidad de propuestas elaboradas para distintos rangos de edad, formuladas por diversas instituciones responsables, con visiones desde múltiples exigencias y expectativas que no ayudan a la visión unitaria a la que debe aspirar el sistema educativo (Ministerio de Educación de Ecuador, 2014).

Un segundo aspecto que aparece tras el análisis de las políticas públicas educativas ecuatorianas actuales, es una toma de conciencia institucional que se evidencia con el comienzo de la implementación de medidas oportunas para solventar la problemática mencionada ya en el primer resultado.

A inicios del siglo XXI, comienza una etapa de estabilidad política donde se proclama la nueva constitución de 2008, que propone un modelo de sociedad orientado a través del principio de los pueblos indígenas andinos llamado *Sumak Kawsay* o *Buen Vivir*. Esta propuesta, que se sustenta en una visión que privilegia la necesidad de construir a través de la comunidad y del nosotros, en detrimento del individuo y del yo, se termina concretando finalmente en el desarrollo de dos etapas del Plan Nacional de Buen Vivir (2009–2013, 2013–2017). El segundo plan define el “buen vivir” como “la forma de vida que permite la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental; es armonía, igualdad, equidad y solidaridad” (SENPLADES, 2013, p. 14). Bajo esta nueva dimensión, el Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo, en el primer diseño del plan reflexiona sobre la incidencia de este nuevo paradigma en relación con la necesidad de la búsqueda de un desarrollo que no esté supeditado a lo económico, y sí en proveer condiciones que aporten a la dignidad del ser humano (Ramírez, 2010). Para ello, apunta que una de las claves a las que se debe aspirar es la de una reforma del pensamiento: “cualquier cambio radical debe pasar por un cambio educativo; se trata de repen-



sar cómo se construye el pensamiento en los niños y niñas, adolescentes y adultos de cada país” (Ramírez, 2010, p. 130). La denominada “revolución ciudadana” y su propuesta del “buen vivir” conciben que para lograr esta transformación social y cultural se debe trabajar por la mejora, el crecimiento y el cambio del sistema educativo.

En esta línea, unos años antes, se proyecta una revalorización de la educación pública, crece la inversión en esta esfera y se pone en marcha, por primera vez, un proyecto de largo aliento para el sector llamado Plan Decenal de Educación (2006 – 2015). Los esfuerzos de este plan se centran, entre otros, en la universalización de la educación inicial y básica. En este sentido hay que destacar sus dos primeras políticas relacionadas con la universalización de la educación inicial de 0 a 5 años de edad y de la educación general básica de 1.º a 10.º (Ministerio de Educación, 2007).

En esta ocasión, por primera vez, la política pública equipara la relevancia de ambos tramos y aspira a lograr una cobertura total, tanto en el tramo de la educación general básica como en el de la educación inicial. Además, en las propuestas curriculares *Currículo Integrador Educación General Básica Preparatoria* y *Currículo Educación General Básica Elemental*, existe una firme y clara intención por articular de mejor manera a ambos niveles educativos, considerando la propuesta *Currículo Educación Inicial*, puesta en vigor en el año 2014.

Además, si se profundiza en el crecimiento de la atención hacia la infancia, hay que destacar que, previamente en 2007, tienen lugar una serie de reformas institucionales en el sector infancia y adolescencia, con las que se logra articular la labor de diversos programas (Operación Rescate Infantil, Fondo de Desarrollo Infantil, el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia y la Dirección de Atención Integral a Niños y Adolescentes), que operaban de forma independiente, pero bajo la misma finalidad: la protección social de la infancia y la adolescencia. Un año después estas reformas desembocan en la puesta en funcionamiento del Instituto Público de la Niñez y Adolescencia – INFA, entidad que acaba integrando a todos los agentes anteriormente menciona-



dos y que, de esta forma, pasan a formar parte del Ministerio de Inclusión Económica y Social.

Años más tarde se da un paso más en este camino de coordinación sectorial, con la ejecución, desde el año 2012, de la iniciativa *Infancia Plena*, que nace con el objetivo de ser, por primera vez, una estrategia a nivel nacional que atienda de forma global a la primera infancia. Esta propuesta, liderada por el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, tiene una visión intersectorial e integral y, de esta forma, se pretenden alinear los esfuerzos de diversos ministerios –Ministerio de Educación, Ministerio de Inclusión Económica y Social, Ministerio de Salud, Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano– hacia un objetivo común:

Asegurar el desarrollo integral infantil de los niños menores de 5 años a nivel nacional mediante la consolidación de un modelo de gestión con enfoque territorial, intercultural y de género, que mejore el acceso, cobertura y calidad de los servicios de salud y nutrición, cuidado infantil y educación inicial, promoviendo la responsabilidad de la familia y la comunidad. (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, 2014, p. 38)

Uno de los resultados que derivan de estos procesos es la institucionalización y regulación de los servicios para el desarrollo integral mediante la publicación en 2014 de la Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral - Servicios en Centros de Desarrollo Infantil. Esta normativa regula el servicio para niñas y niños de 45 días a 36 meses de edad, en dos modalidades: Centros Infantiles del Buen Vivir – CIBV y Centros de Desarrollo Infantil – CDI (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2014, p. 8).

En definitiva, se llevan a cabo una serie de estrategias institucionales que están centradas en el cuidado, protección, atención y educación de la infancia, lo que repercute en una mejora ostensible de la cobertura de la educación inicial. Sin embargo, cabe mencionar que desde el informe del Grupo Faro se alerta que “no se evidencia articulación entre los ministerios de Salud Pública, Educación e Inclusión Económica y Social, siendo los rectores del desarrollo

infantil y la educación inicial en el país” (Espinosa *et al.*, 2018, p. 28). Lo que indica que es necesario destinar esfuerzos a la consecución de procesos que cuenten con una mayor cohesión y coordinación intersectorial.

En relación al nivel de educación básica, se puede mencionar una de las iniciativas que el Ministerio de Educación consideró emblemática, conocida como *Unidades Educativas del Milenio*. Esta propuesta, dentro del Plan Decenal anteriormente mencionado, busca alcanzar el octavo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Para contextualizar este proyecto hay que describir brevemente la problemática de dónde surge. Se debe partir del nacimiento de las escuelas unidocentes y pluridocentes (escuelas con un docente y escuelas que cuentan con dos a cinco docentes que imparten clases a varios grados a la vez) en el año 2000. Así, estas escuelas aparecen como una respuesta para paliar las necesidades educativas de las poblaciones más desfavorecidas –en su mayoría ubicadas en sectores rurales– a lo largo de todo el país, ya que, en demasiadas ocasiones, el aparato estatal no logra dar cobertura a sectores alejados y tradicionalmente marginados. De esta forma, muchas de estas escuelas surgen por iniciativa de las propias comunidades, lo que propicia, según el criterio institucional, no tener la debida regulación, estructura, cobertura, recursos y el talento humano adecuado para hacer frente a la compleja labor de atender las necesidades educativas que acontecen en una amplia diversidad de contextos.

Ante esta situación, el Ministerio de Educación decide construir unidades educativas modelo denominadas *Unidades Educativas del Milenio*, con la aspiración de convertirlas en referentes nacionales en cuanto a calidad pedagógica, infraestructura, tecnología e integración en la comunidad, ubicadas en zonas geográficas estratégicas que puedan:

[...] garantizar el acceso de la población escolar de las zonas rurales permanentemente excluidas de los servicios educativos y proporcionen la oferta educativa que complemente las necesidades de la comunidad donde esta se emplace; la oferta podrá cubrir la educación general básica y bachillerato. (Ministerio de Educación, s.f.)

Sobre este particular, Luna (2014) advierte sobre las voces críticas que señalan los problemas de falta de equidad que causa el modelo, ya que su cobertura es limitada, entre otras razones, y menciona como alternativa un modelo de unidad y construcción social que sea capaz de fomentar la integración para potenciar estas iniciativas dirigidas a contextos educativos diversos.

El tercer factor que se debe destacar está relacionado con la aparición de oportunidades, en los planos institucional, curricular y pedagógico, de encontrar vías de consolidación de una secuencia armónica entre los niveles educativos estudiados.

En el caso de la educación inicial, el documento que rige este nivel educativo es el *Currículo de Educación Inicial 2014* del Ministerio de Educación. Ya en la introducción se comenta que este documento toma en consideración los referentes de la trayectoria curricular previa y, además, se orienta con base en investigaciones nacionales e internacionales contemporáneas de calidad. En relación a la articulación con el nivel inmediatamente superior señala, en su introducción, lo siguiente: “Además, identifica con criterios de secuencialidad, los aprendizajes básicos de este nivel educativo, adecuadamente articulados con el primer grado de la educación general básica” (Ministerio de Educación, 2014, p. 11).

En relación con el enfoque pedagógico es relevante mencionar la visión que se ofrece sobre el desarrollo infantil: el currículo se centra en el reconocimiento de que el desarrollo infantil es integral y contempla todos los aspectos que lo conforman (cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos), interrelacionados entre sí y que se producen en el entorno natural y cultural. Para garantizar este enfoque de integralidad es necesario promover oportunidades de aprendizaje estimulando la exploración en ambientes ricos y diversos, con calidez, afecto e interacciones positivas (Ministerio de Educación, 2014).

Se toman estos dos aspectos como declaraciones de intenciones o metas que se encaminan a generar una suce-



sión coherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre todos los niveles educativos regulares, que atiendan las necesidades contextuales de cada estudiante de una forma holística e integral. En relación con esto, hay que aclarar que el documento presenta una estructura que ayuda a elaborar una continuidad lógica de los procesos pedagógicos a través de tres ejes de desarrollo y aprendizaje: “desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural, y expresión y comunicación” (Ministerio de Educación, 2014, p. 19), que, a su vez, se dividen en diversos ámbitos. Por último, con relación a este aspecto hay que aclarar que esto no quiere decir que los ejes se deban trabajar de forma parcelada o independiente:

Es importante destacar que esta es una división para organizar curricularmente los aprendizajes que se evidencian y relacionan con mayor claridad y pertinencia en cada ámbito y garantizan que el trabajo en el aula sea organizado y secuenciado. Por ningún motivo esto implica que el proceso de aprendizaje del niño deba realizarse en forma segmentada”. (Ministerio de Educación, 2014, p. 19)

Por lo tanto, el sistema educativo propone el encadenamiento de los ejes de desarrollo y aprendizaje en la transición de ambos niveles y la forma en la que se enlazan posteriormente cada uno de estos ámbitos (Ministerio de Educación, 2016).

En relación al tramo que abarca la educación básica se propone, para los grados académicos que comprende esta investigación, el *Currículo Integrador Educación General Básica Preparatoria* y el *Currículo Educación General Básica Elemental* en el año 2016.

En este primer grado de la educación general básica se trabaja en torno a tres documentos curriculares: un currículo integrador, que toma en cuenta el desarrollo de aspectos cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos de los estudiantes, que acapara el grueso de la jornada escolar; un currículo específico para el área de educación cultural y artística, y, por último, el currículo de educación física.

Este enfoque implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados (Ministerio de Educación, 2016).

Para finalizar esta sección hay que señalar que, en cuanto a las orientaciones metodológicas, también se explicita en el currículum la intención de confeccionar un sistema educativo que trate al estudiante de forma holística e integral, que esté relacionado con su realidad más cercana, que pretenda favorecer el pensamiento crítico y el ser proactivo para que puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades (Ministerio de Educación, 2016).

Con la intención de mejorar la secuencia entre los distintos niveles educativos del sistema, en cada curso escolar se trabaja cada contenido con las nociones preestablecidas de aprendizajes básicos imprescindibles y aprendizajes básicos deseables, que tienen un nivel mayor de dificultad. En cada año lectivo se aspira a la consecución de ambos, pero en el caso de que no se logren los aprendizajes básicos deseables, se cuenta con una nueva oportunidad durante el curso siguiente, ya que estos mismos contenidos pasan a ser aprendizajes básicos imprescindibles.

Una vez que se conoce el origen y la naturaleza de la problemática, resultado del proceso de revisión histórica y posterior contraste con el momento actual, emergen dos recomendaciones concretas: una a nivel institucional y otra a nivel práctico.

Para situar la primera propuesta, hay que mencionar que la Secretaría de Educación del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito y la Organización de Estados Iberoamericanos – Ecuador realizan un trabajo conjunto titulado *Articulación de la educación inicial con la educación general básica. Conociendo buenas prácticas educativas en los centros municipales de educación inicial* (Delgado, 2013).

Este documento puede servir de base para la estructura de la confección de un nuevo instrumento que aporte a la implementación efectiva del proceso de articulación de la etapa inicial y básica, ya que muestra una comparativa entre los niveles en relación con la base legal, las bases pedagógicas del diseño curricular, la estructura curricular, el perfil de salida, los ejes transversales y las precisiones para la enseñanza y el aprendizaje, en el que se ofrece la relación entre las competencias en educación inicial con las destrezas con criterio de desempeño de la educación general básica.

Si bien es cierto que este trabajo ofrece una idea de partida, también lo es que se debe revisar y actualizar su contenido en relación a los nuevos parámetros institucionales y, de esa forma, responder al marco educativo actual. Además, para que el documento pueda cumplir su función es relevante que la generación de la herramienta sea creada a través de procesos cooperativos que involucren a actores claves de los dos niveles. De esta forma, se logrará implicar y añadir a la propuesta las inquietudes y recomendaciones provenientes del nivel básico. Además, sería aconsejable que el trabajo incluya un apartado destinado a la articulación de las propuestas metodológicas que se desarrollan en ambas etapas educativas. Este escrito podría ser complementario al currículo y formaría parte de los recursos institucionales entre los que ya se encuentra: *Lineamientos para inicio de ciclo lectivo y período de adaptación en el nivel de educación inicial 2019–2020* (Ministerio de Educación, s.f.) o la *Guía metodológica para la implementación del currículo de educación inicial* (Ministerio de Educación, 2015).

En segundo lugar, se propone el diseño y puesta en práctica de un proyecto que tenga como ejes centrales el intercambio de experiencias y el trabajo cooperativo a través del desarrollo de estancias temporales docentes, que serían programadas dentro de distintos niveles y/o centros educativos. Es decir, esta idea podría funcionar tanto dentro de instituciones educativas que abarquen los dos niveles, –en los que existiría mayor facilidad para desarrollar iniciativas o planificaciones conjuntas–, como entre distintos centros que solo atiendan al nivel inicial o básico. Esta propuesta lo-

graría que el cuerpo docente de las etapas implicadas conozca de forma directa el espíritu, las lógicas y la filosofía del trabajo realizado por cada nivel educativo (Tamayo, 2014). Además, se sugiere hacer esta propuesta extensiva tanto al colectivo encargado de la dirección de los centros educativos como los gestores de la política pública para implicar de manera efectiva a una parte importante de la comunidad educativa. Esto repercutiría de forma positiva en la generación de una cultura cooperativa más solidaria y eficiente en relación con la gestación de una secuenciación más ajustada a las necesidades reales del estudiantado.

En definitiva, se puede señalar de una manera escueta que, por un lado, han existido ciertos lastres históricos que no han ayudado a la gestación de una adecuada armonía entre la etapa del nivel inicial hacia el básico. Pero, por otro lado, se vislumbra un panorama más alentador en los últimos años en relación con esta problemática, que invita a generar propuestas concretas de intervención.

#### **4. A modo de conclusión: los desafíos que se vislumbran en la búsqueda de puntos de encuentro en la secuencia del sistema educativo en Ecuador**

Aunque el recorrido histórico y el análisis de los marcos curriculares contemporáneos que se han abordado son parciales, resultan suficientes para vislumbrar la educación como una problemática social compleja que tiene la necesidad de estar en continua revisión. Queda patente también que la evolución en paralelo en ámbitos tan relevantes como el curricular, el metodológico o el institucional, entre los niveles de educación inicial y básica en el contexto educativo ecuatoriano, ha generado una distancia que debe ser tratada. Este alejamiento tiene consecuencias en las prácticas educativas actuales y se pueden intuir afectaciones en el desarrollo y la evolución del sistema educativo en general.

Sin menospreciar la trascendencia de los intentos que históricamente se han realizado por mejorar la calidad

de la educación a través de la implementación de diversas estrategias y políticas, hay que insistir en que actualmente aún quedan muchos retos por cumplir que están vigentes en la agenda del medio educativo ecuatoriano. La idea de tener en cuenta y analizar el camino pasado cobra sentido en la medida en que pueda ofrecer claves que ayuden a encontrar soluciones pertinentes y nuevos enfoques a los desafíos presentes y futuros.

En la actualidad, a nivel institucional, existen tendencias y decisiones encaminadas a tratar de conectar y complementar de mejor manera a los contextos, agentes educativos, subsistemas, modalidades, tiempos, espacios y recursos que se emplean en estos niveles para aspirar a elevar la calidad educativa de forma integral, hecho que supone una oportunidad de encuentro y enriquecimiento para ambas etapas pedagógicas.

En este punto, hay que señalar que, al analizar el caso concreto del Movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela (*School Improvement Movement*) a finales de los años 60. Algunos autores alertan que su inicio estuvo motivado por los fracasos de las iniciativas de innovación por estar impuestas, definidas bajo un enfoque de *arriba a abajo* y diseñadas desde fuera de la escuela, por especialistas que se encontraban alejados de ella (Murillo & Krichesky, 2015). En este mismo sentido, Torres (2000) –exministra de Educación y Culturas de Ecuador y coordinadora del Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos, se expresa en la misma línea y sitúa la figura del docente en la problemática desde el contexto latinoamericano:

El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo. (p. 4)

Por estas razones no hay que perder de vista que las propuestas impulsadas por la institucionalidad y recogidas en el currículum, deben estar acompañadas de una alerta



constante orientada a conocer de qué forma se traducen en la práctica. En tal razón, es fundamental analizar y valorar la actuación y la visión de los actores claves, con especial énfasis en el cuerpo docente, de las medidas destinadas a mejorar la transición entre ambos niveles, así como también, conocer y evaluar el grado de impulso y compromiso que puedan llegar a tener en la implementación de las medidas diseñadas.

Por tanto, se concluye que es trascendental incluir dentro de estas iniciativas la realización de una inducción adecuada al cuerpo docente, que pueda elevar los niveles de formación y conocimiento sobre el currículum vigente y que, a futuro, los llegue a convertir en agentes proactivos capaces de tomar decisiones sobre las siguientes medidas de reforma y mejora curricular.

En esta misma dirección apuntan Castro *et al.* (2015), en ámbitos más cercanos a la práctica, cuando dicen que la transición educativa en la infancia se enfrenta a diversos desafíos y demandas intensas, a la vez que aportan tres claves fundamentales: primero, fortalecer el conocimiento de las nuevas rutinas, espacios, prácticas, normas, entre otras, que ayude a generar el sentimiento de pertenencia al nuevo espacio en el que se va a desenvolver; segundo, la correlación entre la vivencia de una transición adecuada con el posterior éxito académico y social y, por último, el papel de la familia y del profesorado en la transición educativa como agentes facilitadores del proceso.

Sin lugar a dudas, se hace indispensable una reflexión constante del binomio teoría-práctica, que acerque las realidades desde los marcos reguladores a la experiencia concreta y viceversa. De esta forma, los procesos de esta nueva articulación de la propuesta curricular, sumada a una participación de la comunidad educativa, supondrán una coyuntura positiva para el trabajo y desarrollo compartido entre los niveles de inicial y básica.

En un nivel más concreto y cercano al desempeño profesional docente, sería trascendental propiciar la generación de espacios donde los facilitadores puedan compartir



visiones, inquietudes, experiencias y, en definitiva, reflexiones sobre la interpretación y aplicación del currículum en ambas etapas educativas. En palabras de Torres (2000), “avanzar en la línea del diálogo, la aceptación de las diferencias y la cooperación en torno a un proyecto de trabajo común y acordado, es condición del cambio educativo, responsabilidad compartida y tarea urgente de la época” (p. 4). Un diálogo que sirva para generar canales directos entre los profesionales que están trabajando en el aula y los referentes institucionales encargados del desarrollo de las directrices de las políticas públicas.

En definitiva, se deben generar espacios de diálogo entre los diversos estamentos reguladores de los niveles de educación inicial y básica, así como empoderar al cuerpo docente como agente clave en el diseño e implementación curricular. Además, se evidencia la relevancia de destinar recursos, tanto materiales como humanos, para la generación de una nueva articulación de los niveles estudiados, que resulte más natural, efectiva y armónica, ya que todo ello supondrá una inversión oportuna a la hora de llevar a cabo el salto de calidad al que la educación ecuatoriana aspira.

## Referencias bibliográficas

- Burbano de Lara, M. (2004). Educación básica ecuatoriana: el desafío de la calidad. En Paladines, C. (Ed.), *Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas* (pp. 105-122). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Castro, A., Argos, J. & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2015.148.49313>.
- Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Ariel.
- Constitución Política de la República del Ecuador (1998). Asamblea Nacional Constituyente. Riobamba: 11 de agosto de 1998.
- Delgado, K. (Ed.). (2013). *Articulación de la educación inicial con la educación general básica. Conociendo buenas prácticas educativas en los centros municipales de educación inicial*. Quito: Secretaría de Educación del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Corte Constitucional del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Espinosa, G., Salinas, V., Silva, G., Guerrero, E. & García, R. (2018). *Informe sobre avance de la propuesta de educación inicial para el primer año de gobierno*. Quito: Grupo FARO y Ecuador Decide.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: Ediciones SM.
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O. R., González-Viloria, S. & Gómez-Barreto, I. M. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11(2), 159-177. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859453>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011. Segundo Suplemento del Registro Oficial. Registro Oficial Órgano del

Gobierno del Ecuador, del jueves, 31 de marzo de 2011. RO. N°417.

Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950–2010: las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Luna, M. & Astorga, A. (2011). Educación 1950–2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En A. Bonilla y M. Luna (Ed.), *Estado del país. Informe Cero. Ecuador 1950 – 2010* (pp. 291-306). Quito: Ed. Estado del País – UNICEF Ecuador.

Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(12), 87-157.

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (2014). *Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia*. Quito, Ecuador. [https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_ecuador\\_6005.pdf](https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_ecuador_6005.pdf)

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). *Guía metodológica para la implementación del currículo de educación inicial*. <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>

Ministerio de Educación. (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>

Ministerio de Educación. (2007). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015*. [https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ec\\_9029.pdf](https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_9029.pdf)

Ministerio de Educación (s.f.). *Lineamientos para inicio de ciclo lectivo y período de adaptación en el nivel de Educación Inicial 2019 – 2020*. <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>

Ministerio de Educación (s.f.). *Unidades Educativas del Milenio*. <https://educacion.gob.ec/caracteristicas/>

Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2014). *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral - Servicios en Centros*

*de Desarrollo Infantil*. Quito, Ecuador. <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Vista-Previa-Norma-Te%CC%81cnica-CIBV-15x21-32-pag-Final-05-03-142.pdf>

Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2800>

Paladines, C. (2011). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos. Volumen I y II*. Quito: Instituto Metropolitano de Patrimonio.

Pautasso, E. J. (2009). Genealogía de la educación inicial en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 56-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.06>

Pérez-Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3-17. <https://doi.org/10.24310/mg-nmar.v0i0.6497>

Ramírez, R. (2010). La transición ecuatoriana hacia el Buen Vivir. En I. León (Ed.), *Sumak Kausay/Buen vivir y cambios civilizatorios* (pp. 125-141). Quito: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social -FEDAEPS.

Rangel, J. (2011). *Hacia la articulación y transición entre la educación inicial y el primer grado de educación básica*. República Bolivariana de Venezuela: Gobernación del Estado Bolivariano de Miranda.

Sánchez, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo, T. & Rodríguez, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 235-250. <https://doi.org/10.15648/Coll.1.2019.13>

SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013 - 2017*. Quito, Ecuador.

Stokoe, P. & Harf, R. (2000). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Barcelona: Paidós.

Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de educación infantil a educación primaria. *Participación educati-*



va, 3(5), 131-138. <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/detalle.action?cod=20206>

- Terán, R. (2017). Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación. *Historia Caribe*, 12(30), 81-105. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.4>
- Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Los docentes, protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- UNICEF. (2011). *Estado de los derechos de la niñez y de la adolescencia en Ecuador 1990 – 2011*. UNICEF – Ecuador. [https://issuu.com/cnna\\_ecuador/docs/edna2011\\_web](https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/edna2011_web)
- UNICEF. (2014). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos*. UNICEF – Ecuador. [https://issuu.com/cnna\\_ecuador/docs/na\\_ecuador\\_contemporaneo](https://issuu.com/cnna_ecuador/docs/na_ecuador_contemporaneo)
- Zuluaga, J. F. (2017). El diálogo mediador del desarrollo de los saberes. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 4(2), 11-35. <https://doi.org/10.15648/Coll.2.2017.2>