

Caracterización de los jardines infantiles privados que ofertan educación preescolar en Bogotá

2022



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Caracterización de los jardines infantiles privados que ofertan educación preescolar en Bogotá

Secretaría de Educación del Distrito - SED, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP y Laboratorio de Economía de la Educación - LEE de la Pontificia Universidad Javeriana.

Esta publicación se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita a la Secretaría de Educación del Distrito - SED.

Secretaría de Educación del Distrito - SED,
Avenida El Dorado No. 66-63, Teléfono: (57+1) 324 10 00,
contactenos@educacionbogota.edu.co, www.educacionbogota.edu.co
Bogotá-Colombia.

Año 2022

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Caracterización de los jardines infantiles privados que ofertan educación preescolar en Bogotá

Autores

Secretaría de Educación del Distrito - SED

Claudia Nayibe López Hernández - Alcaldesa Mayor de Bogotá D.C.
Edna Cristina Bonilla Sebá - Secretaria de Educación del Distrito
Deidamia García Quintero - Subsecretaria de Integración Interinstitucional
Rocío Olarte Tapia - Directora de Relaciones con el Sector Educativo Privado.
Jorge Luis Bonilla - Líder Estrategia Sector Educativo Privado Articulado.
Adriana del Pilar Ayala Pozzo - Profesional Especializada Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado
Jaime Sebastián Lobo Tovar - Profesional Especializado Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado
Inés Andrea Buitrago Romero - Profesional Especializada Dirección de Educación Preescolar y Básica

Laboratorio de Economía de la Educación - LEE - Universidad Javeriana

Luz Karime Abadía Alvarado - Codirectora
Gloria Lucía Bernal Nisperuza - Codirectora
Juan Manuel García Ospina - Investigador Principal
Andrea Cristina Herrera Saavedra - Investigadora
Deisy Lorena Rojas Olivar - Investigadora
Omar David Garzón Ospina - Investigador
Especial agradecimiento a los estudiantes javerianos asistentes de investigación: Nicolás Lozano y Cristhian Yela.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Mary Simpson Vargas - Subdirectora Académica
Luis Alejandro Baquero Garzón - Líder de Proyectos
María Paula Fajardo Barrera - Investigadora Principal
Luisa Fernanda Acuña Beltrán - Experta en Primera Infancia
Luisa Fernanda Castañeda Ballesteros - Experta en Psicometría

Año 2022

Contenido

I.	Introducción.....	1
II.	Cartografía de la educación inicial desde un enfoque de derechos: el marco contextual para la caracterización de los jardines infantiles privados.....	4
	1. Educación inicial y preescolar en Colombia y Bogotá: hitos, trayectoria y normatividad	5
	A. Los orígenes de la educación de la primera infancia: de un enfoque asistencialista hacia una mirada pedagógica.....	5
	B. Educación inicial y primera infancia en el marco de un enfoque de derechos: el lugar de la participación infantil.....	7
	C. Materialización del enfoque de derechos en Colombia y Bogotá. Políticas y reglamentación sobre primera infancia, educación inicial y preescolar: hitos, encuentros y desencuentros	8
	D. Tensiones y vacíos evidenciados en la normatividad	13
	2. Implicaciones de la normatividad para la creación, inspección y vigilancia de los jardines infantiles privados en Bogotá: Fortalezas, tensiones y retos	15
	A. Sobre la creación	15
	B. Sobre el funcionamiento, inspección y vigilancia	17
	3. Referentes pedagógicos a nivel nacional y distrital	18
	A. Ámbito nacional.....	18
	i. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.....	18
	ii. Bases curriculares para la Educación Inicial y el preescolar	19
	B. La educación inicial en Bogotá: Política pública y apuestas pedagógicas del Distrito	19
	iii. Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial y su actualización en el Distrito	20
III.	Ruta metodológica	21
	1. El derecho a la educación.....	21
	2. La perspectiva de derechos desde el enfoque de las 4A	22
	A. Asequibilidad (Disponibilidad).....	23
	B. Accesibilidad	24

C.	Aceptabilidad.....	25
D.	Adaptabilidad.....	26
E.	Gestión administrativa.....	27
3.	Datos y metodología de construcción de indicadores.....	28
IV.	Caracterización de los jardines infantiles privados de Bogotá.....	30
1.	Generalidades.....	30
2.	Caracterización de los jardines en el marco de las 4A.....	35
A.	Asequibilidad (Disponibilidad).....	35
i.	Características operativas.....	36
ii.	Características normativas.....	44
iii.	Alimentación escolar.....	46
iv.	Infraestructura.....	49
v.	Infraestructura TIC.....	52
vi.	Planta docente y talento humano.....	54
vii.	Ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos.....	57
B.	Accesibilidad.....	59
i.	Procesos de admisión.....	59
ii.	Matrícula de niños y niñas teniendo en cuenta la diversidad.....	61
iii.	Atención, transporte escolar y tiempos de desplazamiento.....	62
iv.	Ayudas a las familias en caso de dificultad económica para la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo.....	65
C.	Aceptabilidad.....	66
i.	Proyecto Educativo Institucional - PEI.....	67
ii.	Dedicación horas de formación.....	70
iii.	Prácticas pedagógicas y curriculares.....	71
iv.	Recursos o herramientas digitales para fortalecer procesos formativos.....	84
v.	Rutinas y hábitos de cuidado, y acciones utilizadas para el bienestar, salud y desarrollo de los niños y niñas.....	84
vi.	Seguimiento al desarrollo integral.....	85
vii.	Logros en procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.....	86
viii.	Comunicación y participación de las familias.....	87
ix.	Participación de los niños y las niñas.....	92

x.	Transiciones efectivas y armónicas	94
xi.	Actividades extracurriculares	96
xii.	Cualificación directivos docentes y formación del talento humano.....	98
D.	Adaptabilidad.....	102
i.	Atención de estudiantes con capacidades excepcionales o en condición de discapacidad.....	102
ii.	Alianzas de inclusión	104
iii.	Infraestructura y recursos para niños y niñas en condición de discapacidad.....	104
iv.	Cualificación docente según formación especializada en estudiantes con capacidades excepcionales o con discapacidad	106
v.	Composición familiar	107
vi.	Rutas de atención, detección y/o prevención de situaciones de riesgo.....	108
E.	Gestión administrativa.....	109
i.	Gestión financiera.....	110
ii.	Gestión docente	111
iii.	Gestión académica.....	112
V.	Conclusiones, recomendaciones y limitaciones.....	115
1.	Recomendaciones para directivos docentes de jardines infantiles.....	117
2.	Recomendaciones de política pública enfocadas en educación inicial	119
3.	Alcance y limitaciones del estudio	121
VI.	Bibliografía.....	123

I. Introducción

*“No nos conocemos aún,
todavía no me conocen,
así que aún no saben
que puedo darles mucho a cambio.
El futuro es como me llamo
y lo único que reclamo
es mi derecho a aprender”
Robert Prouty*

La educación inicial sienta las bases para el desarrollo integral de una persona durante toda su vida. Las experiencias que los niños y niñas viven durante la primera infancia determinan su posterior capacidad para aprender, comportarse y vivir saludablemente. A temprana edad, las capacidades de aprendizaje se encuentran en un estado de adaptabilidad y maleabilidad únicos, facilitando la apropiación y aplicación del conocimiento para una vida adulta (UNESCO, sf). Por lo tanto, los aprendizajes en los primeros años de vida deben ser desarrollados a través de un entorno afectivo, en medio del cuidado y el juego, con miras a la construcción integral del conocimiento y de las habilidades socioemocionales y físicas, dentro de entornos saludables y preparados para estos retos. Bajo este contexto, garantizar el derecho a la educación inicial para los niños y niñas, independientemente de su origen, raza o sexo, es imperativo en el desarrollo y bienestar de las futuras generaciones y de la sociedad.

Inspirado en la importancia de la atención a la primera infancia, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) busca caracterizar los establecimientos que se dedican a esta labor en Bogotá, además de conocer las condiciones en las que se presta este servicio. Este estudio, continuación de la pasada caracterización de colegios privados de Bogotá, se acota a los jardines infantiles privados con licencia de funcionamiento, aunque se reconoce que no es el único actor que ofrece educación preescolar¹. En este sentido, es fundamental conocer las características de aquellas instituciones privadas que ofrecen solamente la educación preescolar. La función de estos jardines es crucial para sentar las bases del desarrollo cognitivo, físico y afectivo de los niños y niñas, y su caracterización es fundamental para la identificación, planeación y desarrollo de mejoras a la educación de los menores en la ciudad. Con esto en mente, la presente caracterización de los jardines se da en el marco de las 4A del derecho a la educación, adaptado al contexto de la capital.

De acuerdo con Tomasevski (2004), el derecho a la educación se puede definir principalmente por medio de cuatro dimensiones, más conocidas como las 4A: *Asequibilidad —Disponibilidad—, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad*. Conjuntamente, es posible añadir una quinta dimensión, la *Gestión administrativa*, para sistematizar la perspectiva de la educación basada en los derechos propuesta por la medición del *Right to Education Index*² en su dimensión de *Gobernanza*. Además de estas dimensiones, la autora plantea que el derecho a la educación no se reduce únicamente a la

¹ En Bogotá, además de los jardines infantiles privados, 984 colegios privados también ofertan educación preescolar.

² Consultar <https://www.rtei.org/en/>

escolarización formal y tampoco consiste en una garantía que el Estado debe asegurar como único proveedor. Por el contrario, se trata de una garantía individual y de una responsabilidad colectiva que requiere la articulación de todos los actores interesados. En la práctica, la medición del cumplimiento de las dimensiones del derecho a la educación se da a través de un amplio número de variables que dan cuenta del ser y actuar de las instituciones educativas, en interacción con el Estado y la comunidad.

Adaptando la visión de Tomasevski (2004), el presente estudio busca caracterizar el derecho a la educación en jardines infantiles privados en Bogotá, quienes atienden a cerca de 13.099 niños y niñas entre los 2 y 5 años. Particularmente, este estudio tiene tres objetivos: primero, exponer el marco legal y conceptual de la educación inicial en el contexto colombiano haciendo énfasis en Bogotá; segundo, medir para caracterizar el estado de las cinco dimensiones del derecho a la educación para el posterior análisis del estado de la educación preescolar en el Distrito; tercero, de acuerdo con los resultados, análisis y conclusiones, aportar a la formulación de políticas públicas en pro de garantizar el derecho a la educación en la primera infancia.

Para la caracterización de los jardines, se emplearon fuentes de información oficiales, tanto locales (del Distrito) como nacionales, a saber: bases administrativas (C600, SIMAT y EVI) y los resultados de una encuesta diseñada para este estudio. Las bases fueron consolidadas junto con datos recopilados por la primera encuesta de caracterización en el marco del derecho a la educación, aplicada a jardines infantiles privados y diseñada para el presente estudio. La encuesta constó de más de 80 preguntas, ausentes en las fuentes oficiales, y fue respondida por 212 jardines infantiles privados, que corresponden al 79% del total. Pese a tener las limitaciones propias de los autorreportes, este estudio se consolida como pionero en el país en caracterizar el cumplimiento del derecho a la educación en la primera infancia, con información única sobre los jardines privados³.

Este documento se compone principalmente de dos grandes partes. Por un lado, hace una revisión de elementos legislativos, técnicos y pedagógicos que se configuran a partir del ejercicio contextual de la educación inicial y de la consolidación de los principales avances en los ámbitos global, nacional y distrital. Además, pone en evidencia las dificultades respecto a las normativas que regulan el sector, haciendo énfasis en las diferencias existentes entre los jardines con licencia emitida por la SED y por la Secretaría de Integración Social (SDIS). Por otro lado, se presenta una serie de indicadores que dan cuenta del grado en el que se garantiza el derecho a la educación por parte de los jardines infantiles privados de la ciudad, quienes hacen parte del sistema de promoción colectiva de este derecho, y para los cuales se incluyen recomendaciones de política institucional (privada) y pública.

Los principales resultados encontrados para cada una de las dimensiones son:

- (i) *Disponibilidad*: los jardines infantiles cuentan con infraestructura, materiales, equipos y tamaños pequeños de clase, aspectos que facilitan el aprendizaje, y su oferta no se limita a estratos altos.
- (ii) *Accesibilidad*: se destaca la exigencia de esquemas de vacunación y exámenes médicos, así como algunas becas que promueven el acceso.

³ Otro estudio complementario que se hizo sobre la medición del derecho a la educación a través de las 4A es el de *Caracterización e Índice del Derecho a la Educación en Colegios privados de Bogotá*. La diferencia es que ese estudio estuvo dirigido a colegios privados en sus niveles de educación básica y media, mientras que el presente se enfoca en jardines infantiles.

(iii) *Adaptabilidad*: los jardines, en promedio, promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad y cuentan con personal docente capacitado para atender a esta población.

(iv) *Aceptabilidad*: se destaca que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) promueven el desarrollo integral de los niños, por medio de prácticas pedagógicas focalizadas en potenciar sus habilidades cognitivas y socioemocionales.

(v) *Gestión administrativa*: la operación se extiende a familias de diferentes estratos socioeconómicos, pero solo los privados muestran alianzas con colegios para continuar el proceso educativo.

Algunas recomendaciones a las directivas docentes incluyen el fortalecimiento de alertas tempranas y equipos multidisciplinarios para atenderlas, la documentación y sistematización de las experiencias, la revisión de la alimentación escolar, las barreras de infraestructura, recursos y transporte, la mejora en la oferta de actividades extracurriculares, y el aumento de la activa participación de las familias en los procesos escolares. Adicionalmente, otras recomendaciones incluyen la unificación de criterios para la prestación del servicio de educación inicial, mayor impulso de capacidades socioafectivas, capacitación y cualificación docente, y creación de alianzas para la inclusión, entre otras. La participación activa y coordinada entre los actores —el Estado, los niños, las familias y los educadores— será fundamental en garantizar el derecho a la educación para la primera infancia.

Presentado el recorrido general del presente documento, este está dividido en tres capítulos: (i) el marco contextual del derecho a la educación inicial para el sector privado; (ii) la ruta metodológica, haciendo particular énfasis en la encuesta diseñada dentro del estudio; (iii) la caracterización de los jardines infantiles privados en Bogotá, en el marco de las cinco dimensiones del derecho a la educación; y (iv) las recomendaciones y limitaciones del estudio.

II. Cartografía de la educación inicial desde un enfoque de derechos: el marco contextual para la caracterización de los jardines infantiles privados

Realizar la caracterización de los jardines infantiles privados de Bogotá implica el conocimiento y comprensión de los fundamentos que sustentan la educación inicial en el país. Es así como el marco contextual que respalda el proceso de caracterización realizado, y que se presenta en este capítulo, está conformado por dos ejes temáticos. En primer lugar, se presenta una síntesis histórica de la educación inicial y el preescolar en Colombia. Posteriormente, a través de una línea de tiempo, se describen la normatividad, apuestas políticas y referentes técnicos que sustentan la educación inicial en Colombia y Bogotá, haciendo un análisis de sus vacíos e implicaciones para la creación y funcionamiento de los jardines infantiles tanto públicos como privados.

1. Educación inicial y preescolar en Colombia y Bogotá: hitos, trayectoria y normatividad

A. Los orígenes de la educación de la primera infancia: de un enfoque asistencialista hacia una mirada pedagógica

- La época de la colonia se caracteriza por un enfoque asistencialista a la primera infancia, enmarcado en la creación de asilos y hospicios.
- En 1927 se crea el Instituto Pedagógico Nacional, con el que se inicia la formación del talento humano en educación inicial.
- Del enfoque asistencialista se da un paso a un enfoque pedagógico a través del surgimiento de jardines infantiles, por iniciativa inicial del sector privado.
- En 1946 se promulga el código del Niño o Ley orgánica de la Defensa del Niño, el cual se configura como el primer conjunto de leyes en Colombia para el favorecimiento de la población infantil.
- En el año de 1968, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el cual, desde su creación, tuvo como propósito “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar”.
- En el año 1976, a través del decreto 088, se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional (MEN). El artículo 4 de este decreto plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo.
- En 1984, el MEN construye un Plan de Estudios para todos los niveles, modalidades y áreas del sistema educativo y se plantea el objetivo de la educación preescolar de los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad.
- En 1988, el MEN reestructura la División de Educación Preescolar y se crea el grupo de Educación Inicial, el cual se encamina a diseñar estrategias y programas para ofrecer cada vez mejores condiciones a los niños y niñas para su desarrollo integral.

En el transcurso de la historia, los procesos educativos que se han proporcionado a las niñas y los niños menores de seis años han tenido importantes transformaciones. La marcada tendencia inicial hacia un enfoque asistencialista se remonta a la época de la colonia, en la cual los niños y niñas que, por razones de pobreza o abandono, no podían ser atendidos ni educados por sus familias, eran remitidos a instituciones llamadas hospicios o asilos. En estos sitios se proporcionaba, entonces, un cuidado eminentemente asistencial, orientado a proporcionar la protección y cuidado requerido para la supervivencia y bienestar (alimentación, salud, higiene y formación de hábitos); no obstante, se brindaban también algunas pautas educativas, orientadas fundamentalmente desde planteamientos pedagógicos de Frôebel y Montessori (MEN, 2014).

El surgimiento de los primeros establecimientos educativos para la primera infancia en Colombia data de inicios del siglo XX, con el funcionamiento de aproximadamente treinta centros preescolares, casi todos de carácter privado. Un antecedente muy importante en nuestro país es la creación, en 1927, del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá, dado que con esta institución se comenzó también la

formación del talento humano que sería responsable de la atención y educación de los niños y niñas menores de 6 años en estos centros.

Hacia mediados del siglo XX, el modelo asistencialista tiene dos importantes cambios: por una parte, hubo una expansión del número de instituciones orientadas a salvaguardar la salud y vida de las personas; por otra, se introdujo en la escuela una importante tendencia hacia el mejoramiento de la salud, a través de campañas de alimentación infantil, vacunación, normas de higiene, entre otras.

Posteriormente, en 1946 se promulga el código del Niño o Ley Orgánica de la Defensa del Niño, el cual se configura como el primer conjunto de leyes en Colombia para el favorecimiento de la población infantil, que ya evidenciaba la afectación por situaciones de abandono, desnutrición y maltrato (MEN, 2014).

Con la normatividad en pro de la infancia, se genera un auge en la creación de guarderías y, con ello, la formalización de la educación preescolar, comprendida como una etapa preparatoria para la educación primaria. En este momento, surgen decretos para la creación de jardines infantiles y para la definición de la educación preescolar que hasta entonces no se consideraba obligatoria.

En 1968 se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el cual, desde su creación, tuvo como propósito “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar”. El ICBF da fuerza de nuevo a una mirada asistencialista centrada en la protección, la nutrición y el trabajo social, la cual tomó distancia de la perspectiva educativa y pedagógica para el preescolar que iba tomando fuerza en ese momento. Se da origen, entonces, a los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), cuyo propósito estuvo orientado a atender a los hijos e hijas de los trabajadores.

En 1971, mediante el decreto 1576 se establece la creación de otros veintidós (22) jardines infantiles nacionales, ampliando así la oferta del país (MEN, 2014). Por otro lado, en el año 1972, fueron creados los hogares comunitarios para niños y niñas menores de 5 años, los cuales, desde una modalidad de atención, centraron su objetivo en proporcionar afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial.

Posteriormente, en 1976, a través del decreto 088, se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. El artículo 4 de este decreto plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo. Se establece que la educación preescolar está dirigida a los niños menores de 6 años y tiene como objetivo promover y estimular el desarrollo físico, afectivo, social y espiritual del niño, así como su aprestamiento para las posteriores actividades escolares. En este mismo decreto se crea la División de Educación Preescolar y Educación Especial (MEN, 2014). Luego, entre los años 1977 y 1978, se genera una primera aproximación a la creación de un currículo de Educación Preescolar, dada la evidente necesidad de comenzar a dar lineamientos y orientaciones que regularan las instituciones que en su momento ofertaban este nivel de escolaridad.

Más adelante, en 1984, el MEN construye un Plan de Estudios para todos los niveles, modalidades y áreas del sistema educativo y se plantea el objetivo de la educación preescolar de los niños y niñas entre 4 y 6 años de edad. En ese mismo año se publica el currículo de preescolar. Más adelante, en 1987, surge el segundo documento de lineamientos de preescolar, en el cual se establecen las áreas y temas que estructurarían el currículo para este nivel educativo.

Entre tanto, con la creación de los hogares comunitarios en 1986, el ICBF recoge experiencias y aprendizajes de las modalidades institucionales y se proyecta la atención de niños y niñas en la modalidad comunitaria. Durante toda esta época, el MEN y el ICBF asumen la responsabilidad de la educación de la primera infancia, a través del programa de preescolar y de las diferentes modalidades

de atención, respectivamente. Vale la pena anotar que en varios momentos se ha planteado un trabajo interinstitucional entre ambas entidades.

Para finalizar la descripción de los hitos significativos en esta trayectoria, se destaca que, en 1988, el MEN reestructura la División de Educación Preescolar y se crea el Grupo de Educación Inicial, encaminado a diseñar estrategias y programas para ofrecer cada vez mejores condiciones a los niños y niñas para su desarrollo integral (MEN, 2014).

B. Educación inicial y primera infancia en el marco de un enfoque de derechos: el lugar de la participación infantil

- Con la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, los niños y niñas empezaron a concebirse como sujetos de derechos y deberes para garantizar su desarrollo integral y una vida digna, así como para alcanzar su bienestar a través de las condiciones materiales y afectivas.
- La Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), promovida por la UNESCO en Moscú en 2010, fue fundamental en la consolidación del derecho humano a la educación (DHE) en la primera infancia y en la orientación de políticas públicas.
- La AEPI establece como prioridad desarrollar marcos jurídicos y normativos que promuevan un enfoque integrado y multisectorial desde el nacimiento hasta los tres años.
- Con la Ley 12 de 1991, el Estado colombiano se compromete a asegurar “que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada”.
- La participación y el ejercicio de la ciudadanía como derecho facilitan la realización del conjunto de derechos de los niños y niñas en primera infancia.
- La participación infantil constituye una de las orientaciones de la política para su atención integral, generando las condiciones y ámbitos que promueven el desarrollo integral.

A lo largo de la historia, el espacio para los niños y las niñas en los diversos contextos se ha venido transformando hacia una perspectiva orientada a asumirlos como sujetos de derechos, en ámbitos sociales y culturales. Estas demandas comienzan a gestarse a partir de la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, cuyo enfoque prioritario sobre la infancia defiende los derechos universales de los niños y las niñas para promover oportunidades de educación y mejorar las políticas públicas sobre la infancia (Pedraza, 2007).

A estas iniciativas se unirá, posteriormente, la Convención de los Derechos del Niño en 1989 (UNICEF, 2022) que establece que, además de la escolarización, la educación debe concebirse en su integralidad para una vida plena, en la que a las niñas y niños les “permitan desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes”.

Estos elementos constitutivos se han fortalecido significativamente a través del documento de la UNESCO & UNICEF (2008) “Un enfoque de la Educación Inicial para Todos basado en los derechos humanos”, en el que, además de promoverse el acceso, la educación de calidad y el respeto a los entornos de aprendizaje, se determina un marco para la elaboración de políticas y programas desde

el nivel de los establecimientos escolares a nivel nacional e internacional. Del mismo modo, dentro de los documentos considerados para el establecimiento de los lineamientos colombianos en primera infancia, vale la pena mencionar la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, promovida por la UNESCO en Moscú en el 2010, en la que se enfatiza la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) como derecho desde el nacimiento hasta los ocho años, en promoción de un enfoque integrado y multisectorial (Mayol Lassalle, 2018).

Frente a este panorama legislativo, se ubican los requerimientos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), desde su área de Desarrollo Infantil Temprano (DIT), cuyos aportes son indispensables para el mejoramiento de los indicadores poblacionales que den cuenta de los logros, falencias y elementos por fortalecer en el proceso de implementación de estos derechos en la primera infancia. Su ejercicio de supervisión ha permitido determinar que en América Latina y el Caribe (ALC) se observan brechas en los niveles del DIT desde muy temprana edad, entre niños y niñas que crecen en hogares más y menos favorecidos. Para ello, sus exhortaciones, recomendaciones y posicionamientos están encaminados hacia el cumplimiento de los derechos de la infancia que obliga al Estado al cumplimiento e interpretación de todas las normas convencionales y no convencionales de derechos humanos (Mayol Lassalle, 2018).

Teniendo en cuenta este marco centrado en el enfoque de derechos, cobra mucha importancia la comprensión sobre el lugar que ocupan los niños y las niñas en la toma de decisiones que los afectan y cómo ellos y ellas son partícipes de su propio desarrollo. En este sentido, la participación y el ejercicio de la ciudadanía como principio que facilita la realización del conjunto de derechos de los niños y niñas constituye una de las orientaciones fundamentales de la política de atención integral a la primera infancia (API), con el propósito de generar las condiciones y ámbitos que promuevan el desarrollo integral (MEN, s.f.).

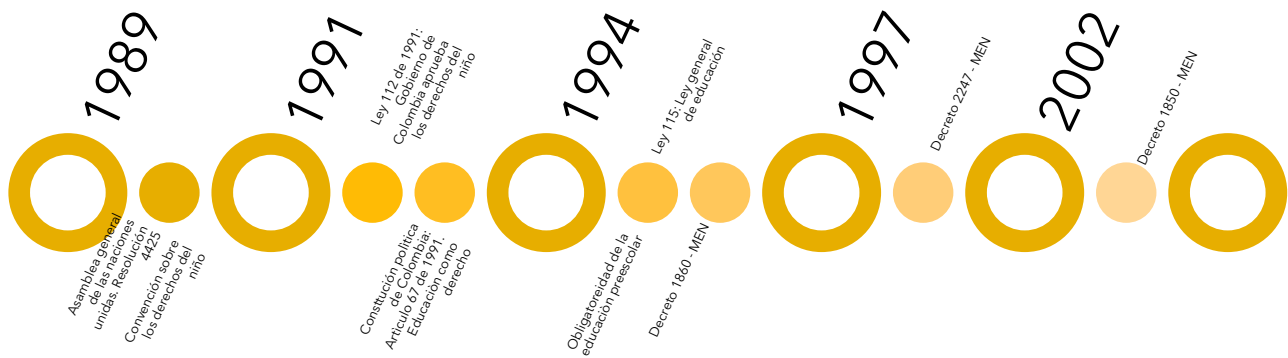
La Comisión Intersectorial Para La Atención Integral De Primera Infancia señala que para la comprensión de los conceptos de participación y ciudadanía se parte de tres ideas centrales. La primera consiste en que dichos conceptos no son atributos naturales, sino que corresponden a una construcción cultural que sostiene los símbolos, códigos y significados de la subjetividad e intersubjetividad que se desarrollan en contextos y tiempos determinados en constante cambio y movimiento. La segunda señala que la primera infancia hay que significarla más como período de existencia que de transformaciones, como la conciben algunos de los enfoques tradicionales sobre el desarrollo infantil. La tercera idea enfatiza que la ciudadanía y la participación no se enseñan desde el discurso, sino que se interiorizan cuando se viven cotidianamente unos valores y principios éticos en torno a sí mismo, con sentido colectivo y del bien común. La confianza, el respeto, la cooperación, la solidaridad, el afecto, son algunos de estos valores (MEN, s.f.).

C. Materialización del enfoque de derechos en Colombia y Bogotá. Políticas y reglamentación sobre primera infancia, educación inicial y preescolar: hitos, encuentros y desencuentros

A partir de este enfoque de derechos del desarrollo integral de la primera infancia, en Colombia y en Bogotá se ha venido avanzando en el establecimiento de una normatividad que regule la educación inicial, así como en el desarrollo de referentes técnicos que orienten las diferentes modalidades de API. De cara a identificar los principales aportes que la normatividad ha proporcionado a la materialización del derecho a la educación para la educación inicial y el preescolar, en las últimas tres

décadas se presentan, a manera de líneas de tiempo (Gráfica 1), los principales hitos o momentos en los que se han concretado políticas educativas y/o se han expedido normativas para su cumplimiento. No todas las políticas y normatividades que se presentan se han definido para la educación inicial o el preescolar, pero se incluyen toda vez que constituyen su sustento. Es importante aclarar que la normatividad presentada, en el marco de la política educativa nacional y distrital, aplica tanto para el sector público como privado.

Gráfica 1. Línea de tiempo de normatividad para la educación inicial, período 1989 - 2002



Fuente: elaboración propia

La normatividad expedida durante estas dos décadas se caracteriza por estar orientada a garantizar el derecho a la educación en los diferentes niveles educativos. De esta manera, se definen los tres primeros grados de educación preescolar así como sus propósitos, y se plantean lineamientos pedagógicos para orientar los Proyectos Educativos Institucionales. Podría afirmarse, entonces, que se dan importantes avances en la garantía del derecho y los parámetros pedagógicos para su realización.

En línea con el enfoque de derechos que se posicionó en el ámbito internacional, desde la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67, se impulsó el acceso a los diversos campos del conocimiento, la ciencia, la cultura y la técnica. En este orden, tanto el Estado como la sociedad y la familia se convierten en los pilares y principales responsables para que se dé cumplimiento a esta obligación constitucional en lo que se refiere, por un lado, a la educación obligatoria entre los cinco y los quince años y, por otro lado, a la educación gratuita en las instituciones del Estado. Esto implica la creación y mejoramiento de formas de inspección y vigilancia en torno a los procesos de calidad para la consecución de una educación de calidad, pero sin abandonar la optimización de acceso y permanencia para garantizar las condiciones necesarias en el sistema educativo.

En este contexto, la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 definen tres grados de la educación preescolar —Prejardín, Jardín y Transición—, que tienen como objetivo garantizar los derechos de los niños y las niñas en educación inicial y cumplir con las normas del artículo 3 y 19 de la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño, aprobada en Colombia mediante la Ley 12 de 1991.

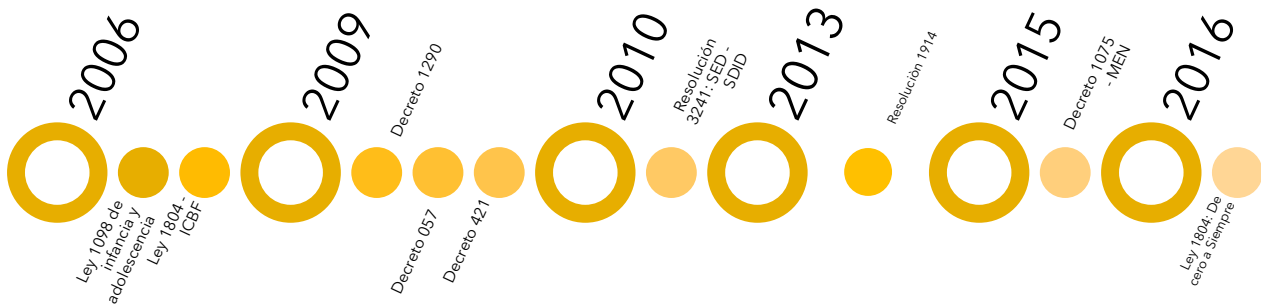
Así las cosas, las instituciones educativas de carácter privado, incluidos los jardines infantiles, están sujetos principalmente a la reglamentación expuesta en el artículo 68 de la Constitución Política y en la Ley 115 de 1994, reiterada en la Ley 1804 de 2016. Al respecto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), fue pionera en la introducción de temas centrales como la descentralización y la autonomía educativa que, a su vez, dio lugar a la constitución de servicios educativos de carácter privado. En esta Ley también emerge la licencia de funcionamiento como una autorización del Estado al particular para prestar el servicio educativo, como quedó consagrado en el artículo 193. Allí se manifiesta que el Estado será el garante del servicio, asumiendo el compromiso de participar en la prestación del servicio público educativo y de ofrecer las garantías y condiciones esenciales de pedagogía, administración, financiación, infraestructura y dotación requeridos para desarrollar procesos educativos con un mínimo de eficiencia y de calidad.

Este principio fue reforzado a través del artículo 9 de la Ley 715 de 2001 —Sistema General de Participaciones—, que estableció que la licencia de funcionamiento y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) fueran dos instrumentos jurídicos y administrativos distintos pero complementarios y, a la vez, dependientes el uno del otro.

De igual importancia y consideración a la Ley 115 resulta el Decreto 1860 de 1994, en el que se dictaminan las normas reglamentarias de la educación formal y los lineamientos generales presupuestos por el MEN tanto en los establecimientos públicos como privados, con el fin de contribuir a la calidad, continuidad y universalidad en la prestación del servicio público. Esta reglamentación funge como documento de orientación para la construcción de prácticas pedagógicas alineadas a los propósitos del sistema educativo nacional que, frente al ejercicio de la autonomía escolar, se centran en las necesidades de formación de los educandos. Respecto a los calendarios académicos, es importante señalar que los lineamientos iniciales del decreto 1860 fueron modificados por medio del Decreto 1850 de 2002.

Sobre los dictámenes generales del sistema educativo, el Decreto 2247 de 1997 se enfoca en el establecimiento de norma relativas a la educación preescolar perteneciente a algunos de los ciclos de la educación formal regulada en la Ley 115 de 1994. En consecuencia, se hace patente la prestación del servicio público educativo del nivel preescolar a niños entre los tres y los cinco años, a quienes debe garantizárseles los grados escolares de prejardín, jardín y transición (Artículo II). Para llevar a cabo este ejercicio, los establecimientos educativos deben hacerlo progresivamente atendiendo a la normativa del artículo 9 y 20 de este mismo decreto. Del mismo modo, las instituciones, una vez que los estudiantes han cursado estos primeros ciclos, deben fomentar su transición a la educación básica. En el caso de transición, se expresa que el ingreso a este grado no está supeditado a la aprobación y tránsito por los grados de Pre-Jardín y Jardín. Del mismo modo, se expresa que en el nivel de educación preescolar no se aprueban grados, sino que los educandos avanzan según sus capacidades intelectuales y actitudes personales. En la Gráfica 2 se aprecia la línea de tiempo de la evolución de la normativa que regula la educación inicial.

Gráfica 2. Línea de tiempo, normatividad para la educación inicial, período 2006 - 2016



Fuente: Elaboración propia

- La normatividad expedida durante esta década se caracteriza por la garantía de la protección de los niños y niñas, así como de su desarrollo integral.
- Se fortalece la educación inicial y se establecen las disposiciones para su cumplimiento, inspección y vigilancia en cabeza de diferentes entidades.
- Las entidades estatales avanzan de manera importante en el planteamiento de referentes técnicos y pedagógicos para viabilizar y regular la educación inicial.

Un hito importante lo constituye la Ley de Infancia y Adolescencia, contemplada en la Ley 1098 de 2006, cuya normativa tiene como finalidad tanto la protección de los niños, niñas y adolescentes, como garantizar su desarrollo integral. A su vez, es importante mencionar la Ley 1804 del mismo año, que tiene como finalidad establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia en el marco de la protección integral. Entre sus alcances se encuentra la protección y garantía de los derechos de las mujeres gestantes, los niños y las niñas, así como la consolidación del Estado Social de Derecho.

Consecuentemente, en esta misma Ley se enuncian las obligaciones del MEN en la construcción y fortalecimiento de la educación inicial, entre las que figuran: la formulación e implementación de políticas, planes, programas y proyectos para el reconocimiento de la educación inicial como derecho fundamental; la definición de líneas técnicas para la educación inicial a través de la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos; el liderazgo en la construcción e implementación de orientaciones de política pública para favorecer la transición armónica en el sistema educativo; la orientación y el establecimiento de directrices para los procesos de cualificación y formación del talento humano en AIPI; la estructuración e implementación del sistema de seguimiento al desarrollo integral mediante directrices y estándares de calidad.

En relación con los procesos de supervisión y vigilancia, el Decreto 57 del 26 de febrero de 2009 establece que la SDIS y la SED son las entidades encargadas de vigilar y garantizar el cumplimiento

de los lineamientos y requisitos para el funcionamiento con calidad de todas las entidades públicas y privadas de educación inicial. Este mismo Decreto reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, que regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los 0 y 6 años. Este nuevo Decreto, que derogó parcialmente el Decreto 243 de 2006, es interesante ya que, por un lado, menciona que las licencias de funcionamiento a establecimientos educativos, públicos y privados serían expedidas por la SED y que la SDIS podría también expedir el Registro Único de Educación Inicial (REI) a aquellos jardines que presten el servicio de atención integral en el Distrito Capital. Además, también establece que la inspección, vigilancia y control a las instituciones que presten, a la vez, servicios de atención integral y educación formal (prejardín, jardín y transición) serán reguladas por la SDIS y la SED, a partir de un procedimiento unificado y definido por ambas. En este sentido, la Resolución No. 3241 de la SED y No. 1326 de SDIS, del 22 de noviembre de 2010, estableció el procedimiento unificado y definitivo para el ejercicio de la función de inspección, vigilancia y control, en cumplimiento con lo dispuesto en ese Decreto.

También es importante mencionar que el ya citado Decreto 057 de 2009, en sus artículos 6 y 7, enuncia que el REI podrá ser cancelado en caso de que los establecimientos educativos incumplan o violen las normas que regulan el servicio de atención integral y, en especial, el Acuerdo Distrital 138 de 2004, y que los jardines infantiles, públicos y privados, que presten el servicio de atención integral en el Distrito y que no cuenten con el debido registro ante la SDIS deberán cerrar inmediatamente mediante acto administrativo moderado. No obstante, el Acuerdo y Decretos no son claros sobre los casos en los que se puede intervenir los establecimientos educativos que solo cuenten con la licencia de funcionamiento por parte de la SED.

Por su parte, la Resolución 1914 de 2013 designó a la SED como responsable del ciclo de educación inicial para la oferta pública y privada: a nivel central, mediante la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia y la Dirección de Educación Preescolar y Básica; a nivel local, mediante las Direcciones Locales de educación. Igualmente, el Decreto 567 de 2017 estableció la adopción del ciclo de educación inicial (Prejardín, Jardín y Transición) en todos los jardines infantiles del distrito, oficiales y privados, de modo que se brinde educación inicial inclusiva, diversa y de calidad⁴ (López M. , 2020).

Vale la pena señalar el Decreto 1075 de 2015, que compila todos los decretos reglamentarios que se han implementado desde el año 2015, dado que surgió como necesidad de actualización de los anteriores estatutos para que tuvieran un impacto y una incidencia congruente con las realidades institucionales. Este decreto se fundamenta en tres grandes apartados: la estructura del sector educativo, el régimen reglamentario y las disposiciones finales. La estructura educativa se ocupa de la definición y de los principios vectores del sistema educativo a partir de su división en educación formal, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal. En este sentido, el decreto 1075 tiene incidencia en la educación inicial, toda vez que, al compilar y actualizar los decretos reglamentarios, proporciona orientaciones para velar por la calidad de la educación a través de funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, en todos los niveles, incluido el preescolar, en aras de garantizar la calidad de la educación.

⁴ En este Decreto, la política distrital plantea el trabajo intersectorial en la Mesa Intersectorial de Primera Infancia, a partir de la cual se indicaron objetivos específicos para la educación inicial. Para más información, ver López, 2020.

D. Tensiones y vacíos evidenciados en la normatividad

Los apartados anteriores permiten concluir que son múltiples las normas y referentes que, desde los ámbitos nacional y distrital, inciden en la creación de jardines infantiles. La revisión realizada no evidencia una única ruta que permita una comprensión del proceso de creación, regulación, seguimiento y acompañamiento a los jardines infantiles privados de Bogotá toda vez que, históricamente, la normatividad y las políticas nacionales y distritales han asignado a diferentes entidades la regulación de la educación inicial.

La trayectoria histórica descrita en los apartados anteriores se refleja también en las comprensiones y conceptualizaciones que se han ido construyendo sobre educación inicial y educación preescolar, con sentidos y perspectivas distintas. En el contexto colombiano, la educación preescolar, al hacer parte del sistema educativo (Ley General de Educación de 1994), se ha institucionalizado como un nivel o etapa preparatoria para el inicio de la educación básica primaria, centrándose sus prácticas en el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que puedan requerir los niños y niñas para su adaptación y desempeño en la educación formal. Por su parte, la educación inicial, antes que comprenderse como una etapa preparatoria, tiene sentido en sí misma; resulta un concepto más amplio, en tanto está concebida como un proceso orientado al desarrollo integral en la primera infancia, lo cual constituye el centro de la acción educativa (MEN, 2014).

Ahora bien, tal como lo afirma López (2020), si bien Colombia cuenta con importantes avances en la definición y puesta en marcha de una política pública para la atención a la primera infancia, siendo uno de sus componentes la educación inicial, existen falencias, ausencias y debilidades en varios aspectos como, por ejemplo, en lo relativo a las responsabilidades asignadas entre las instituciones involucradas en la prestación del servicio de Educación Inicial y Atención Integral para la Primera Infancia (EIAIPI). En este sentido, la OCDE (2016) señala que la ausencia de un marco regulatorio que establezca con claridad las funciones de cada institución involucrada deriva en imprecisiones acerca de la asignación de las respectivas responsabilidades. En esta situación incide también la existencia de diversas modalidades en el país para la AAPI.

López (2020) hace un interesante recorrido histórico en lo relacionado con los vacíos, tensiones y contradicciones que se presentan en la normatividad que reglamenta la educación de los niños y niñas menores de cinco años. En este sentido, analiza aspectos como la configuración de una *omisión legislativa relativa*, sustentada, entre otras evidencias, en la ausencia de la población menor de 5 años que se presenta en la Ley General de Educación y en sus decretos reglamentarios, toda vez que de esta legislación puede interpretarse que la educación es opcional antes de esa edad. Esta ausencia u omisión entraría en contradicción con el mandato establecido en el artículo 44 de la Constitución, que plantea que “son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separada de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de opinión”.

Es importante destacar que la normatividad de Bogotá sobre la educación inicial evidencia un avance muy significativo frente al tema, siendo un referente para el país y dando adecuada respuesta a las necesidades educativas de la población infantil. No obstante, la diversidad de programas y de centros de atención e instituciones en el ámbito nacional a cargo del ICBF, así como de la SDIS en Bogotá, pone de manifiesto la ausencia de una política coordinada (cf. López M. , 2020).

Es así como la situación en Bogotá refleja lo enunciado para el país: las dos entidades encargadas de la oferta educativa para educación inicial establecen sus responsabilidades o asignaciones en relación con la edad de los niños y niñas matriculados en los jardines, pero cuando el rango de edades involucra a ambas entidades, no hay una clara directriz de la manera en que se establece esta articulación y diálogo intersectorial. Así, se generan confusiones acerca de quién regula, quién vigila y quién acompaña los procesos que se llevan a cabo en los jardines infantiles.

De otra parte, es posible afirmar que la normatividad distrital no se encuentra armonizada con la normatividad nacional, lo cual ha generado una confusión en su aplicación. Tanto en el ámbito nacional como en el distrital, la normatividad ha desarticulado el concepto de educación inicial diferenciándolo de educación preescolar, desconociendo que esta última forma parte constitutiva e integral de la primera. Esto genera una ruptura y desarticulación entre las normas y los documentos técnicos que han sido elaborados tanto desde el MEN como desde la SED, y que le apuestan a un concepto de infancia desde una perspectiva de desarrollo integral que no se da por etapas rígidas, sino en un *continuum* en las trayectorias de vida de los niños y las niñas. El no articular el preescolar a la educación inicial, en el marco de la atención integral, refleja una concepción fragmentada de la infancia, como si los niños y niñas, después de los tres años, pasaran a una “escolaridad” rígida que desconociera su desarrollo integral y las actividades rectoras que lo sustentan. No obstante, es importante mencionar que la ley 1804 establece que la educación inicial cubre las edades entre los 0 y los 6 años, normatividad que dejaría claridad frente a la inclusión de la educación preescolar en la educación inicial. Así mismo, actualmente el MEN, en aras de zanjar esta desarticulación, asume el preescolar dentro de la educación inicial. Tanto a nivel nacional como en el ámbito distrital, se vienen haciendo esfuerzos por articular la educación en la primera infancia, esfuerzos que se ven también reflejados en la línea técnica que se proporciona en los diferentes referentes que más adelante se describirán.

Esta visión implícita en la normatividad no va en coherencia con los planteamientos nacionales y distritales sobre AIPI, declarados en los referentes técnicos, cuyo contenido ha sido descrito en el presente apartado. Así las cosas, se puede afirmar que mientras la línea pedagógica y técnica se muestra más coherente y articulada en la política nacional y distrital, desde una concepción integral del desarrollo infantil y armonizada con una perspectiva de los niños y las niñas como sujetos de derechos, la legislación y normatividad no son coherentes ni se armonizan con las apuestas y avances técnicos y pedagógicos ya mencionados.

Es importante plantear que la caracterización de los jardines infantiles privados presentada en el Capítulo IV posibilita contar con un “mapa” del estado actual de los jardines, información que será de especial relevancia y pertinencia para la toma de decisiones a nivel distrital, que apoye transformaciones necesarias en la normatividad y en el acompañamiento a la implementación, en el sector privado, de las políticas educativas que han sido planteadas desde la SED.

2. Implicaciones de la normatividad para la creación, inspección y vigilancia de los jardines infantiles privados en Bogotá: Fortalezas, tensiones y retos

A. Sobre la creación

En el contexto nacional, el MEN no cuenta con directrices específicas para la creación de jardines infantiles privados. La normatividad existente se da en general para la creación de establecimientos educativos privados, en la que se plantea el cumplimiento de unas condiciones mínimas⁵ como requisito para que las Secretarías de Educación, como entidades territoriales, autoricen su apertura y funcionamiento a través de la licencia de funcionamiento.

En el ámbito distrital, son dos las entidades que proporcionan pautas para la creación de los jardines infantiles. Por una parte, según el Acuerdo 138 de 2004 en su artículo 2, se establece que el Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (hoy SDIS) será la entidad encargada de expedir y revocar la licencia de funcionamiento y controlar la adecuada operación de las instituciones públicas y privadas que presten el servicio de educación inicial; por otra parte, la SED expedirá las licencias de funcionamiento para las instituciones de educación preescolar según lo siguiente:

- Niveles educativos: los jardines infantiles deberán atender a los niños y niñas según su edad, con criterios pedagógicos diferenciados para cada nivel (materno, caminadores, párvulos, prejardín, jardín).
- Ubicación: los jardines infantiles no podrán estar ubicados en los puntos concentrados de riesgo definidos por la Administración Distrital.
- Infraestructura: los jardines infantiles, además de dar aplicación a las normas establecidas por el ICONTEC en NSR 98, NTC 4595 Y NTC 9596 y a lo contemplado en la Ley 400 de 1997, Decretos 33 de 1998 y 34 de 1999, deberán cumplir con especificaciones relacionadas con:
 - La razón metros cuadrados por niño o niña.
 - Disponibilidad de patio interior o cercanía a una zona verde.
 - Adecuación de escaleras con pasamanos y protección del acceso a escaleras.
 - Razón unidades sanitarias para cada niño y niña, y adulto.
 - Cocina o área de preparación de alimentos aislada y con condiciones de seguridad certificadas por el Cuerpo de Bomberos.
 - Prohibición de uso de combustibles líquidos.
 - Ubicación de los niños y niñas en el primer piso de la edificación únicamente.
 - Inhabilitación de terrazas como espacios de recreo o actividades.
- Proceso pedagógico: que garantice el cuidado calificado, el ejercicio de sus derechos y el desarrollo infantil.
- Proceso nutricional: los jardines privados deberán garantizar un adecuado nivel nutricional mediante suministro de complementación alimentaria.

⁵ De acuerdo con el MEN, la creación de un nuevo establecimiento educativo privado exige que la Secretaría de Educación autorice su apertura y operación en su entidad territorial, a través de la licencia de funcionamiento. Los requisitos que se piden para otorgar la licencia están relacionados con condiciones de infraestructura física, infraestructura administrativa y Proyecto Educativo Institucional.

- Seguridad y salubridad: Los jardines infantiles desarrollarán actividades y destinarán recursos a la protección de la integridad física de los niños y las niñas y demás integrantes del jardín infantil.
- Recursos humanos: Los jardines infantiles privados garantizarán que las personas que desarrollan actividades en los mismos sean vinculadas de conformidad con las disposiciones legales. Además, estos jardines deberán cumplir:
 - Un mínimo de profesionales por cada 20 estudiantes.
 - Adoptar medidas necesarias que garanticen la idoneidad de las personas de apoyo, administrativas y pedagógicas, cocina, celaduría, entre otros.
 - Disponibilidad de al menos una persona con conocimiento en primeros auxilios.
 - Los jardines infantiles que no cuenten con la calificación técnica exigida deberán formar al personal en máximo un año en atención integral al preescolar.
- Adicionalmente, i) los jardines que tengan el nivel de materno deberán contar con un espacio diferenciado para la atención de niños y niñas de ese nivel, y ii) los jardines infantiles deberán contar con un directorio de instituciones para la atención de emergencias.

Por su parte, la SED establece requisitos distintos para la licencia de funcionamiento de establecimientos educativos promovidos por particulares para prestar el servicio público educativo en los niveles de preescolar, básica y media. Esta licencia, según la SED (2022), es el reconocimiento oficial por medio del cual se autoriza la apertura y operación de un establecimiento educativo privado promovido por particulares para prestar el servicio educativo mencionado. Los requisitos de este trámite incluyen:

- Documentos:
 - Solicitar, de manera escrita, la apertura del jardín infantil.
 - Envío del PEI, según lo establecido en el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994 y el artículo 4 del Decreto 3433 de 2008, junto con el nombre de la institución, fines de la educación, proyección de oferta, lineamientos del currículo, organización administrativa, cargos y perfiles, medios educativos, descripción planta física y dotación, propuesta de tarifas, formularios de autoevaluación.
 - Envío del concepto sobre el desarrollo de la licencia de construcción por parte de la Alcaldía Local para las licencias expedidas antes de mayo de 2005 o posteriores que no correspondan a obra nueva o reforzamiento estructural, o certificado de permiso de ocupación expedido por Planeación Distrital o Alcaldía Local, que correspondan a obra nueva o de adecuación a normas de sismorresistencia, urbanísticas y arquitectónicas o el reconocimiento de carácter oficial.
 - Concepto de uso del suelo.
 - Concepto sanitario favorable y vigente o acta de visita.
 - Licencia de construcción o acto de reconocimiento para uso educativo.
 - Plan de prevención y atención de emergencia y desastres según lo establecido en el Decreto 423 de 2006 y la Resolución 004 de 2009.
 - Cédula de ciudadanía, si el titular de la licencia a expedir es persona natural, o Certificado de Existencia y Representación Legal, si es persona jurídica.
 - Atender, en el lugar donde funcionará el establecimiento educativo, la visita técnica de verificación de cumplimiento de especificaciones o estándares, de acuerdo con el artículo 46 del Decreto 1860 de 1994.
 - Cumplir con los requerimientos adicionales, en caso de ser necesario.
 - Realizar la solicitud en Línea a través de la página web de la SED.

- Notificarse del acto administrativo de acuerdo con el medio de respuesta seleccionado en la solicitud.

Como se puede evidenciar, históricamente cada entidad distrital ha contado con requisitos y lineamientos diferentes y no complementarios para la creación de un jardín infantil. Por un lado, esto puede incidir en una falta de claridad de los procesos necesarios para crear un jardín y en la percepción de exigencia de unos requerimientos sobre los otros, lo que puede afectar directamente la calidad de los potenciales jardines infantiles, y, con esto, el cumplimiento del derecho a la educación, desarrollo integral y tratamiento igualitario de la población infantil (cf. López, 2020).

Es importante mencionar que, producto de los diálogos distritales y de cara a la posibilidad de modificar el acuerdo 138, se plantea la resolución 2151 de diciembre de 2021, por medio de la cual se establecen los procesos y procedimientos de asesoría técnica, inscripción, registro, certificación, vigilancia y control para la prestación del servicio de educación inicial desde el enfoque de AIPI en el Distrito Capital, normatividad planteada para que sea aplicada de manera intersectorial.

B. Sobre el funcionamiento, inspección y vigilancia

Como se mencionó anteriormente, bajo el Decreto 057 de 2009 que reguló el Acuerdo 138 de 2004, se describe el funcionamiento de los jardines infantiles, privados y públicos. Este Decreto menciona que la inspección, vigilancia y control a los jardines que presten a la vez servicios de atención integral y educación formal (prejardín, jardín y transición) serán regulados por la SDIS y por la SED, a partir de un procedimiento unificado, coordinado y definido entre ambas, el cual se reglamenta en 2010 por medio de la Resolución 3241 de la SED y la 1326 de la SDIS.

Particularmente, dicha Resolución tiene por objeto el acceso, la permanencia, la calidad y el mejoramiento continuo del servicio público de educación inicial, de acuerdo con los mandatos constitucionales y legales de los fines y objetivos fundamentales de la educación. Para esto, se garantiza la asesoría técnica que permitirá identificar el cumplimiento de los estándares de calidad, pedagógicos, de ambientes para la educación inicial, de nutrición y salubridad, de talento humano y administrativos del servicio. Como estrategias para el cumplimiento de esta función, se establecen, entre otras medidas, informar, orientar y asesorar; promover la autoevaluación y la autoevaluación institucional; y evaluar cada uno de los requerimientos de calidad de forma transectorial.

Con relación a la cancelación del registro o la suspensión de las actividades de los jardines, el Decreto 057 enuncia que el REI, otorgado por la SDIS, podrá ser cancelado en caso de que los jardines infantiles incumplan las normas establecidas en este Decreto y, en general, en la prestación del servicio educativo a niños y niñas.

En este punto, es importante recalcar que tanto el Acuerdo como el Decreto no son claros o explícitos sobre la inspección y vigilancia que debe realizarse en aquellos jardines infantiles privados que solo cuentan con la licencia de funcionamiento de la SED, para los cuales aplica el mismo procedimiento de inspección y vigilancia que para los colegios privados. Además, se percibe un vacío en la existencia explícita de una normatividad adicional o complementaria en este sentido por parte de la SED. Esto, junto con lo explicado en el apartado anterior sobre la creación de jardines, denotan vacíos u omisiones importantes en la normatividad que afectan no solamente la atención brindada a los niños y niñas, su aprendizaje y desarrollo, sino también, y no menos importante, el ordenamiento, operación, alcance y articulación de las Secretarías involucradas. Vale la pena destacar, como se

mencionó anteriormente, que, pese a los vacíos y desarticulación evidenciados en la revisión realizada de la normatividad, tanto el país como el distrito vienen avanzando en el logro de mayores diálogos que conduzcan a una articulación intersectorial, avances que se vienen evidenciando en nuevas normatividades.

3. Referentes pedagógicos a nivel nacional y distrital

La importancia que se ha dado al desarrollo integral de la primera infancia y a la educación inicial, en los últimos años, ha llevado a la formulación de referentes técnicos, tanto a nivel nacional como distrital, que orienten las acciones y procesos que se desarrollan con los niños y niñas desde las diferentes modalidades. Se presentan a continuación los más representativos.

A. Ámbito nacional

i. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral

En el marco de los referentes para la atención integral, es importante destacar la *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la educación integral* del MEN (MEN, 2018). Dentro de este conjunto de textos, se encuentra el Documento No. 20, *Sentido de la educación inicial* (MEN, 2014), el cual, en términos pedagógicos, enuncia aspectos concernientes a los pilares de la educación, la educación diferencial e inclusiva, los espacios en los que acontece la educación inicial, la organización del trabajo pedagógico, los procesos que otorgan sentido y las apuestas pedagógicas hacia una educación integral y armónica.

En este mismo serial, los documentos *El arte en la educación inicial*, *El juego en la educación inicial*, *La literatura en la educación inicial* y *La exploración en la educación inicial* (MEN, 2014a; MEN, 2014b; MEN, 2014c; MEN, 2014d) constituyen herramientas de referencia para plantear estrategias en torno a las actividades rectoras de la infancia.

Igualmente, es pertinente hacer alusión al Documento No. 25, *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial* (MEN, 2014e), cuya finalidad es poner en evidencia para los maestros, maestras y agentes educativos las maneras propias en las que los niños y niñas se desarrollan y aprenden para posibilitar la conquista de su independencia y autonomía a través de la observación, la escucha, el análisis, el juego, el movimiento y la palabra.

Por su parte, las Guías 50 y 51, *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial* y *Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial* (MEN, 2014f; MEN, 2014g) definen las modalidades y los componentes para una educación de calidad en primera infancia.

Como parte de estos documentos, es necesario subrayar la Guía 54 *Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial* (MEN, 2014j) que, como su nombre lo indica, señala la finalidad del fortalecimiento institucional y la manera en la que debe consolidarse debido a las condiciones, habilidades y acciones.

ii. **Bases curriculares para la Educación Inicial y el preescolar**

El MEN publica las *Bases Curriculares* como un referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar (MEN, 2017), que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los PEI de los establecimientos educativos y de los proyectos pedagógicos (PP) de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años.

En esta línea, el MEN (2016), en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia, propone los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura.

B. La educación inicial en Bogotá: Política pública y apuestas pedagógicas del Distrito

Frente a los avances realizados por las últimas administraciones, es importante destacar el Plan De Desarrollo 2012-2016, *Bogotá Humana*, cuyas propuestas giraron en torno al mejoramiento de los servicios de salud, nutrición, oportunidades de aprendizaje, recreación a partir de un modelo inclusivo y con enfoque diferencial. En este plan de desarrollo, se concibe el desarrollo integral como pilar fundamental de las políticas educativas en primera infancia. En este sentido, se promovieron proyectos de desarrollo integral como *Creciendo Saludables*; la corresponsabilidad entre los diferentes actores del desarrollo integral (padres, cuidadores, docentes, agentes educativos, etc.); ambientes adecuados para el desarrollo de la primera infancia; expresión y disfrute del arte, la cultura, el juego, la actividad física, la recreación y el deporte; la educación inicial diferencial, inclusiva y de calidad para disfrutar; y aprender desde la primera infancia.

A partir del camino recorrido alrededor de la educación inclusiva, diferencial y de calidad, junto al desarrollo de las actividades rectoras, el Plan de Desarrollo *Bogotá Mejor para Todos, 2016-2020, Desarrollo integral desde la gestación hasta la adolescencia*, que a su vez hizo parte del pilar *Igualdad de Calidad de Vida*, buscó promover y potenciar el desarrollo integral de la población desde la gestación hasta la adolescencia con énfasis en quienes tienen condiciones de vulnerabilidad, aportando a la realización de sus capacidades, potencialidades y oportunidades, desde los enfoques de la protección integral, de derechos y diferencial y así contribuir a su felicidad, calidad de vida y ejercicio pleno de su ciudadanía. En el marco de Atención Integral, las apuestas educativas estuvieron orientadas hacia la armonización e implementación de los estándares de calidad definidos a nivel nacional y consolidados en el Sistema de Valoración del Desarrollo Integral para fortalecer las redes institucionales, interinstitucionales y comunitarias.

En consonancia, la administración actual se propuso el plan de desarrollo *Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI, 2020-2024*, que contiene cinco propósitos fundamentales que constituyen la hoja de ruta de la administración y uno de los cuales asume la SED con el *Programa de Educación Inicial: bases sólidas para la vida*, cuya meta consiste en que el 100% de los colegios públicos garanticen oferta de transición, 90% en grado jardín y 10% en prejardín. En este sentido, se ha puesto en marcha una Ruta Integral de Atenciones a través de seis componentes: 1) Procesos

Pedagógicos, 2) Familia, 3) Comunidad y Redes, 4) Salud y Nutrición, 5) Ambientes Educativos y Protectores y 6) Talento Humano y Administrativo y Gestión, los cuales orientan la labor de las Instituciones Educativas Distritales (IED).

Lo mencionado en este apartado muestra que en Bogotá se han llevado a cabo importantes avances frente a la política pública de la educación inicial, que han sido pioneras y referentes a nivel nacional en la conceptualización de este nivel educativo como derecho impostergable para los niños y niñas menores a seis años. Sin embargo, como se mostrará más adelante, la diversidad de programas, categorizaciones de la educación para la primera infancia y educación inicial, y la normatividad asociada a la creación, inspección y vigilancia, muestran aún la ausencia de una política pública distrital coordinada.

iii. **Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial y su actualización en el Distrito**

En 2010, en un trabajo conjunto entre la SED y la SDIS, se publicó la primera versión del *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial* (SED, 2019), en el que se propusieron algunos elementos organizadores del currículo formulados a partir de las dimensiones del desarrollo, los ejes del trabajo pedagógico y los desarrollos por fortalecer. Igualmente, este documento se ocupó de establecer la importancia de los procesos de observación y seguimiento al desarrollo infantil en la primera infancia e introdujo la necesidad de reconocer a las familias como parte importante del proceso educativo.

En el año 2019, la SED realizó la actualización a dicho *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial* en el Distrito, el cual surgió como “una manera de consolidar la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia *De Cero a Siempre*, y que busca potenciar la construcción de la línea técnica distrital acorde con los avances de la política nacional, los aprendizajes, necesidades e intereses de las acciones de acompañamiento pedagógico, y el involucramiento de diversos grupos de actores que tienen interés en aportar en la construcción social participativa alrededor del desarrollo infantil de los niños y las niñas de primera infancia” (SED, 2019).

Estas propuestas, consignadas en el lineamiento pedagógico, entran en articulación con la propuesta de referentes técnicos a nivel nacional, dado que reconocen el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego como actividades rectoras de la primera infancia. Asimismo, reconocen la perspectiva sociocultural del desarrollo y la importancia de realizar procesos de valoración y seguimiento.

Cabe anotar que el lineamiento pedagógico curricular se configura como el resultado de un trabajo de reflexión intersectorial, que ha pretendido formular las bases y orientaciones pedagógicas, a partir del sentido y principios de la educación inicial y de las consecuentes propuestas y prácticas pedagógicas que promuevan el desarrollo integral en la primera infancia. De allí la importancia de indagar sobre su aplicación en los jardines infantiles privados, población objeto del presente estudio.

III. Ruta metodológica

Para una caracterización de jardines infantiles privados enmarcada en el derecho a la educación, en primer lugar, es necesario definir qué es el derecho a la educación y cómo se adaptó este para orientar el ejercicio de caracterización de los jardines infantiles privados. De este modo, en este capítulo se definen conceptos clave sobre los cuales se basa la caracterización. Igualmente, se describen las fuentes de datos usadas y la metodología que fue usada para la construcción de indicadores.

1. El derecho a la educación

- El derecho a la educación evoca no solo la escolarización en sí misma, sino el proceso educativo permanente que lleva al desarrollo pleno de cada persona, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a las libertades personales y el desarrollo sostenible y el sostenimiento de la paz.
- La educación es un derecho multiplicador que debe ser garantizado desde su acceso, abarcando aspectos como la educación para la primera infancia, la adquisición de aprendizajes para la vida y la equidad del sistema educativo.
- La educación está estrechamente relacionada con el desarrollo económico y social en cualquier territorio o comunidad.

Los derechos humanos son garantías jurídicas universales e inherentes a todos los seres humanos, que propenden por asegurar la libertad, los derechos fundamentales y la dignidad de las personas y comunidades. Estos derechos son inalienables, indivisibles, interdependientes, igualitarios y no discriminatorios, lo que indica que todas las personas, independientemente de su nacionalidad, sexo, origen nacional o étnico, raza, religión o lenguaje, deben ser amparados por ellos (OHCHR, 2022). Estos derechos delimitan el diario vivir de los individuos entre sí, rigen sus relaciones con el Estado y las obligaciones que este tiene con ellos, y protegen a las personas de abusos políticos, legales, sociales y económicos (UNICEF, 2022).

Dentro de este marco, la educación se presenta como un derecho humano fundamental que, a su vez, se constituye como una herramienta para la consecución y goce de otros derechos y la plena participación de las personas en la sociedad económica, social, cultural, civil y políticamente (UNESCO, 2019). Además de tener un carácter multidimensional, el derecho a la educación evoca no solo la escolarización en sí misma, sino el proceso educativo permanente que tiene como objetivo el desarrollo pleno de cada persona, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a las libertades personales, y el desarrollo sostenible y el sostenimiento de la paz (ONU, 1948).

De esta manera, la educación se convierte en un derecho multiplicador (Bayona, H., 2017) que debe ser garantizado en un espectro amplio que incluye su acceso, pero también aspectos como la educación para la primera infancia, adquisición de aprendizajes para la vida y equidad del sistema educativo. La educación está estrechamente relacionada con el desarrollo económico y social en cualquier territorio o comunidad (UNICEF & UNESCO, 2008), por lo que es deber de los Estados garantizar políticas públicas educativas acordes a las necesidades de las poblaciones, y que estén encaminadas a garantizar la enseñanza para todos, especialmente para los más vulnerables. Igualmente, los gobiernos tienen un rol importante en inducir que los prestadores particulares de educación, el sector privado, brinden servicios educativos de calidad, así como que el sector público invierta recursos en el desarrollo de centros educativos y en la elaboración de herramientas pedagógicas (ONU, 2015).

2. La perspectiva de derechos desde el enfoque de las 4A

- En Colombia, según su Constitución Política, la educación es un derecho fundamental y un servicio público a cargo del Estado, que también puede ser prestado por particulares, con base en las regulaciones definidas en la Ley 115 de 1994 y el Acuerdo 138 de 2004. Por lo tanto, velar por la garantía del derecho a la educación se concibe como una corresponsabilidad entre el Estado y los particulares que prestan el servicio.
- El enfoque de las 4A se propone como una guía que permite volver operativa la perspectiva de la educación basada en los derechos, al tiempo que permite extenderla al ámbito práctico.
- El enfoque de las 4A ha generado jurisprudencia de las altas Cortes y propuestas metodológicas para medir el cumplimiento del derecho a la educación (Sentencia T743, 2013).

Para efectos de esta caracterización y diagnóstico, el enfoque sobre el cual se sustenta el análisis en torno a la materialización del derecho a la educación se toma principalmente de lo planteado en el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999), en su Artículo 13; en el apartado *Indicadores Del Derecho a la Educación* de Katarina Tomasevski (2004); y en la Sentencia T-743 de 2013 de la Corte Constitucional de Colombia, los cuales señalan que la educación debe tener las siguientes cuatro características: *Asequibilidad (Disponibilidad)*, *Accesibilidad*, *Adaptabilidad* y *Aceptabilidad*. Estas dimensiones, que se han convertido en un referente relevante dentro del marco nacional e internacional de la medición del derecho a la educación, han permitido realizar un seguimiento más completo a la prestación integral y óptima del servicio educativo. En particular, se trata de una guía que permite volver operativa la perspectiva de la educación basada en los derechos al tiempo que posibilita extenderla al ámbito práctico que, en Colombia, ha generado jurisprudencia de las altas Cortes y propuestas metodológicas para medir el cumplimiento del derecho (Bayona & Silva, 2020; Sentencia T743, 2013). Con base en lo anterior, y considerando la educación preescolar ofrecida por privados, en el presente estudio se realiza una adaptación del marco de las 4A que permita hacer una caracterización del servicio educativo y del cumplimiento del derecho a la educación de los niños y niñas bogotanos.

A continuación, se definen las cuatro dimensiones enunciadas anteriormente en el marco nacional e internacional, y se describe la adaptación que se hace de cada una para efectos de caracterizar la

prestación del servicio de educación inicial a cargo de particulares en Bogotá. Adicionalmente se describe la quinta dimensión que se quiere analizar, *Gestión Administrativa*, la cual se incluye con el propósito de complementar el análisis y el propósito del presente estudio.

A. Asequibilidad (Disponibilidad)

- Propender por jardines infantiles privados con características operativas y normativas acordes a las descritas en la legislación.
- Contar con una oferta de infraestructura, de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos educativos suficientes para los niños y niñas atendidos.
- Disponibilidad de educadores y talento humano pertinentes para la adecuada prestación del servicio educativo a la primera infancia.

En la presente caracterización, la *Asequibilidad (Disponibilidad)* se concibe como la responsabilidad de los particulares, del Estado, de la comunidad educativa y de la sociedad en general de propender por tener jardines infantiles privados con características operativas y normativas acordes a las descritas en la legislación, así como una oferta de infraestructura, de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos educativos suficiente para todos los niños y niñas, y con disponibilidad de educadores y talento humano pertinentes para la adecuada prestación del servicio educativo a la primera infancia.

Esta definición parte de lo señalado por la UNESCO (2019) y por el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999), los cuales definen la *Asequibilidad (Disponibilidad)* como el hecho de que en los Estados se logre garantizar una oferta en óptimas condiciones y alrededor de todo el territorio, de manera que se asegure que todos los niveles educativos están disponibles. La *Asequibilidad* se relaciona, además, con la infraestructura física requerida para la prestación del servicio educativo, e incluye aspectos como la disponibilidad de establecimientos educativos, bibliotecas, sistemas sanitarios, salarios competitivos de los profesores, materiales de enseñanza, herramientas tecnológicas y digitales como computadores y tabletas, entre otros (IDEP, 2020).

En esta misma línea, la Sentencia 743 de 2013 de la Corte Constitucional expresa que la *Asequibilidad* alude al impulso de la oferta pública y la facilidad que presta el Estado para la creación de instituciones educativas privadas. A su vez, supone que las instituciones educativas y programas, públicos y privados, estén disponibles para los estudiantes, y que se dé inversión en recursos humanos y físicos para la prestación del servicio. Así, como ya se mencionó anteriormente, la prestación del servicio educativo por parte de particulares es una actividad que está protegida por el Estado y que, a su turno, está sujeta a la reglamentación legal que vela por la calidad del servicio y por la mejor formación y aprendizaje de los estudiantes. Esto implica la corresponsabilidad de todos los actores de una sociedad, por lo que la obligación deja de estar en manos exclusivas de los gobiernos y se convierte en una responsabilidad compartida entre el Estado, las instituciones educativas, los directivos docentes, los docentes, las familias y, en general, las comunidades educativas involucradas en la garantía del derecho a la educación.

Con base en lo mencionado, y considerando la educación inicial prestada por particulares en Bogotá, resulta relevante preguntarse sobre la oferta educativa privada, en términos del número de jardines

privados disponibles y su matrícula en la ciudad. De igual modo, a partir de la discusión y los vacíos en la normatividad notados en el capítulo anterior, es importante conocer las características normativas asociadas a las licencias de funcionamiento con la SED y la SDIS, de modo que se pueda identificar la proporción de jardines que se rigen bajo cada normatividad.

También cabe preguntarse sobre la disponibilidad de las instalaciones y equipamiento físico y tecnológico de los jardines privados de la ciudad, y sobre el grado en el que sus características benefician la prestación del servicio educativo. De igual modo, siguiendo la definición de la ONU (1999), es importante caracterizar y analizar la disponibilidad y estado de los ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos asociados a la educación a la primera infancia, de modo que se pueda caracterizar su oferta para promover el desarrollo de los niños y niñas. Finalmente, siguiendo las definiciones anteriores, es importante analizar el tipo de personal docente y de apoyo en estos jardines, su cualificación profesional, y su suficiente disponibilidad para atender a los niños y niñas, entendiendo que los docentes son agentes capaces de formarles con capacidades y potencial para afrontar las exigencias de un mundo globalizado (Pinto Rodríguez, 2018).

B. Accesibilidad

- Propender porque la educación esté orientada por los fines de educación de un país. En ese sentido, la educación inicial, en todos sus niveles y oferta geográfica en el país (departamental, municipal y distrital) debería estar alineada con los propósitos del sistema educativo nacional, y con los objetivos de cada nivel educativo.
- Asegurar medidas educativas y administrativas encaminadas a la eliminación de cualquier barrera legal o administrativa, física o económica que impida a los niños y niñas el acceso, goce y continuidad en la educación inicial ofrecida por privados. Contemplar especialmente a las minorías de especial protección constitucional en la eliminación de estas barreras.

Considerando el contexto de la primera infancia y el servicio de educación inicial prestado por privados en Bogotá, la *Accesibilidad* se concibe como la generación de medidas educativas y administrativas que propenden por la eliminación de cualquier barrera legal o administrativa, física o económica, que impida a los niños y niñas el acceso y continuidad en la educación inicial ofrecida por privados, especialmente a las minorías de protección especial constitucional. Así, la responsabilidad de propender por eliminar dichas barreras recae no solo en el Estado, sino también en los particulares que ofertan la educación inicial, en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

Según la UNESCO (2019) y el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999), la *Accesibilidad* está definida de forma diferente y particular de acuerdo con el nivel educativo. Sin embargo, el factor común para todos los niveles de educación, tanto en la oferta pública como privada, es el principio de no discriminación en el acceso al servicio educativo, especialmente relacionado a los grupos más vulnerables como migrantes, desplazados, personas de áreas rurales, minorías, indígenas, discapacitados, mujeres y niñas, entre otros (Sentencia T743, 2013). La definición contempla también la eliminación de cualquier barrera legal y administrativa, y la accesibilidad material –instituciones ubicadas en zonas seguras y a distancias cortas de los estudiantes, o con programas de educación a distancia– y económica –se refiere a la gratuidad en la educación básica– (Abadía, y otros, 2020; Blanco, Guevara, Lobo, López, & Ramírez, 2020), que permitan que los

individuos puedan avanzar en el proceso de aprendizaje para acceder y gozar efectivamente del servicio educativo (IDEP, 2020).

Bajo estas definiciones, y a partir de los objetivos de la presente caracterización, es importante interrogarse si en el acceso o proceso de admisión a los jardines privados de la ciudad existe algún tipo de patrón de exclusión o inclusión para los niños y niñas según sus necesidades y condiciones diversas. De igual manera, es importante analizar si dentro de estos jardines se propende por la eliminación de barreras físicas mediante, por ejemplo, la disponibilidad de transporte escolar, o atendiendo a niños y niñas dentro de localizaciones geográficas razonables, de modo que se minimicen las situaciones de estrés y cansancio intenso y se desincentiven las barreras al ingreso y permanencia en el sistema (López, M, 2020). Por último, es relevante indagar sobre cómo los jardines privados de Bogotá tienden a eliminar las barreras económicas que, por un lado, impiden a los niños y niñas acceder a la educación inicial y, por el otro, aumentan las tasas de deserción.

C. Aceptabilidad

- Precisar el seguimiento al desarrollo integral, los logros en los procesos de desarrollo y aprendizaje, la participación de las familias, y el monitoreo a las transiciones efectivas y armónicas.
- Requerir el perfil profesional especializado y capacitación del talento humano de la educación inicial, culturalmente aceptable, integral, y acorde a lo establecido constitucionalmente para los niños y niñas en edad escolar para los jardines infantiles.

La *Aceptabilidad* en esta caracterización se concibe no solo como la obligación del Estado, sino también de los particulares, de la comunidad educativa y de la sociedad de exigir y vigilar que las prácticas y contenido pedagógico, las políticas complementarias relacionadas con el bienestar y la salud de los niños y niñas, el seguimiento al desarrollo integral, los logros en los procesos de desarrollo y aprendizaje, la participación de las familias, el monitoreo a las transiciones efectivas y armónicas y el perfil profesional especializado y capacitación del talento humano de la educación de los jardines infantiles privados del Distrito sea de calidad, culturalmente aceptable, e integral, y acorde a lo establecido constitucionalmente para los niños y niñas en edad escolar.

Para la UNESCO (2019), el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999) y la Sentencia T743 de 2013, la *Aceptabilidad* corresponde al concepto de calidad de la educación. En este sentido, el Estado, la comunidad educativa y la sociedad en general deben regular el sector educativo, tanto público como privado, para asegurar que los establecimientos educativos de todos los niveles y de todo tipo tienen los estándares mínimos definidos por el Estado. Para que la educación sea aceptable debe, de igual manera, ser relevante y culturalmente objetiva, apropiada a los estudiantes y acorde a las creencias religiosas, morales y filosóficas de ellos y de sus familias, conservando el principio de no discriminación. Asimismo, debe asegurar que el aprendizaje sea pertinente y acorde a lo que se enseña, de modo que se despierte el interés por aprender a lo largo de la vida (IDEP, 2020).

A partir de lo anterior, y con base en el objetivo de esta caracterización, es relevante interpelar sobre las condiciones, lineamientos y referentes que deben cumplirse para garantizar que los particulares

ofrezcan una educación a la primera infancia de calidad, que sea pertinente y adecuada a la etapa de desarrollo de niños y niñas, que estén acordes a lo establecido en las bases curriculares del MEN y que se entiendan como una “carta de derechos de los niños y niñas a aprender, desarrollarse, y apropiarse y a recrear la cultura, posibilitando la expansión de su ciudadanía” (Mayol Lassalle, 2018). De igual manera, se debe indagar sobre aspectos, acciones y estrategias relacionadas con el desarrollo integral que se lleven a cabo en los jardines privados de Bogotá y que resalten la importancia de velar por el bienestar, salud y desarrollo de los niños y niñas, entendiendo que la capacidad de los seres humanos para aprender durante la primera infancia es mucho mayor (Bernal & Camacho, 2012). Además, siguiendo lo establecido por IDEP (2020), es necesario cuestionarse sobre el monitoreo, la evaluación y el logro de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, de modo que sean acordes a los objetivos de enseñanza, así como las acciones y mecanismos de seguimiento a las transiciones efectivas y armónicas de los niños y niñas del jardín a la educación básica.

Por otro lado, también es relevante interrogarse sobre cómo los jardines privados de la ciudad integran a las familias en las decisiones de los jardines y en las actividades diarias de los niños y niñas, lo que permita resaltar la importancia de la familia como actor fundamental del desarrollo infantil temprano (López M. , 2020). Por último, resulta importante preguntarse sobre el perfil profesional de los y las docentes a cargo de la educación inicial ofertada por privados y de cómo se incentiva la capacitación continua del talento humano para que las prácticas y conocimientos estén actualizados y sean acordes a lo que los niños y niñas requieren aprender y desarrollar a lo largo del tiempo (Mayol Lassalle, 2018).

D. Adaptabilidad

- La adopción de medidas implementadas hacia la adecuación del establecimiento educativo, infraestructura, recursos y talento humano acordes con las necesidades y particularidades de los niños y niñas, en toda su diversidad y capacidad.
- Vigilancia por parte del Estado, de la comunidad educativa y de la sociedad en la adopción y ejecución de dichas medidas.

La *Adaptabilidad*, dentro de esta caracterización, se concibe como la adopción, por parte de los jardines privados del Distrito, de medidas implementadas hacia la adecuación del establecimiento educativo, infraestructura, recursos y talento humano acordes con las necesidades y particularidades de los niños y niñas, en toda su diversidad y capacidad. La consigna es promover jardines que se adapten a las necesidades de los niños y las niñas, y no que los niños se adapten al sistema. Esta definición implica también una vigilancia por parte del Estado, de la comunidad educativa y de la sociedad para que dichas medidas se adopten y ejecuten.

La anterior conceptualización se deriva de lo establecido por la UNESCO (2019) y el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1999), que indican que la *Adaptabilidad* hace referencia a que el sistema educativo, ya sea de la oferta oficial o por parte de privados, satisfaga y se adapte a las necesidades de los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, indígenas, minorías, entre otros. Es decir, la educación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de comunidades en transformación, y debe responder a los requerimientos de los

estudiantes dependiendo de su contexto cultural, social, físico y cognitivo, con miras a evitar la deserción escolar. En otras palabras, la *Adaptabilidad* propende por que el sistema educativo se adapte a las necesidades, habilidades y capacidades de aprendizaje de los estudiantes, de modo que los motive a seguir aprendiendo y a continuar su trayectoria educativa (IDEP, 2020).

De este modo, para los efectos de la presente caracterización, es importante interrogarse sobre la capacidad y flexibilidad de los jardines privados de Bogotá para atender a todos los niños y niñas independientemente de sus características sociales, culturales, físicas o cognitivas, de modo que se respete la diversidad y los derechos de las minorías (Mayol Lassalle, 2018). En esta misma línea, es importante saber si las herramientas pedagógicas, la disponibilidad de talento humano, y de rutas de atención, detección y/o prevención de situaciones de riesgo de los jardines infantiles privados son acordes a las características y necesidades de los menores, de manera que los niños y niñas tengan un mayor bienestar y no abandonen el sistema educativo (Blanco, Guevara, Lobo, López, & Ramírez, 2020).

E. Gestión administrativa

- Los procesos y actividades que comprenden los recursos financieros y su uso ante las prioridades y necesidades institucionales para la primera infancia; la administración de la información y los procesos para el apoyo a la gestión académica de la institución; y la participación de diferentes actores de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones institucionales.

La *Gestión Administrativa* se entiende según lo descrito en la *Guía de Autoevaluación para el Mejoramiento Institucional* del MEN, la cual indica que esta está encaminada a gestionar y proveer los recursos financieros, físicos, logísticos y humanos necesarios a la prestación del servicio educativo en una institución educativa (Villegar, Vesga, & Mejía, 2005). Los procesos y actividades que hacen parte de la *Gestión Administrativa*, para el caso de esta caracterización, comprenden la identificación de los recursos financieros y su uso ante las prioridades y necesidades de la institución educativa para la primera infancia, así como la administración de la información y los procesos para el apoyo a la Gestión Académica de la institución y la participación de diferentes actores de la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones institucionales.

Es importante recalcar que esta dimensión no hace parte del modelo de las 4A propuesto por Tomasevski (2004). Sin embargo, su inclusión en este ejercicio es pertinente ya que, como se explicó anteriormente, de la manera en la que se lleve la gestión administrativa, financiera, docente y académica, dependerá si las *As* descritas en los apartados anteriores pueden cumplirse óptimamente. Adicionalmente, la inclusión de esta dimensión en este ejercicio investigativo es consistente con los avances conceptuales y metodológicos realizados internacionalmente en la medición del *Right to Education Index* (RTEI) en donde, además de las 4A, se agrega la dimensión de *Gobernanza* en la que se analizan las modalidades de financiación de la educación y las normas y la regulación que cada país tiene para garantizar la prestación del servicio educativo.

En resumen, la revisión de literatura y las definiciones que se presentan en este apartado muestran los aspectos relevantes que deben considerarse en el cumplimiento del derecho a la educación en la

primera infancia adaptados al marco de las 4A de Tomasevski (2004). Cada una de dichas As, más *Gestión Administrativa*, serán analizadas a partir de fuentes secundarias y de la encuesta, con el objetivo de tener una caracterización sistemática de la prestación del servicio educativo de preescolar por parte de particulares en Bogotá.

3. Datos y metodología de construcción de indicadores

Con el objetivo de identificar las características generales y particulares de los jardines privados de Bogotá, D.C, sus docentes y los niños y niñas que atienden, se recurrió a fuentes de información primarias y secundarias que dieran cuenta del estado de la educación en primera infancia, así como de los aspectos por mejorar y por resaltar.

Respecto a las fuentes secundarias, como base de datos principal se usó el formulario C-600 que la SED tenía disponible con fecha de corte del 28 de diciembre de 2021⁶. A partir de este se obtuvo información de las características generales de los jardines, tales como: carácter del jardín, grados ofrecidos, el tipo de contratación, la intensidad horaria, estrategia COVID-19 que utilizaron durante 2020 y 2021, el tipo de matrícula propia o contratada, personal administrativo con el que cuentan, si el jardín es bilingüe y dotación de insumos de tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs). También se seleccionó información de la cantidad de niños y niñas atendidos, tipos de discapacidades, cuántos pertenecen a alguna comunidad étnica o son víctimas del conflicto armado colombiano.

Adicionalmente, se tuvo en cuenta información de los docentes reportada en la C-600 que incluía cantidad de docentes por sexo y nivel de enseñanza, la especialidad de los docentes, es decir, según se enfoquen en enseñar educación artística, ética, humanidades, entre otras. Por otro lado, se tuvo en cuenta el reporte del máximo nivel educativo alcanzado por los docentes y el tipo de relación laboral que tienen con los jardines, sean de planta o por contrato.

Con miras a complementar la información antes expuesta, se usó información de los jardines privados reportada al MEN a través del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). De esta fuente, se utilizó información socioeconómica de los jardines, de los niños y niñas y la situación académica reportada al terminar el año escolar.

A través de la Evaluación Institucional (EVI) que hace el MEN, se seleccionaron características de infraestructura, dotación de los jardines y tarifas cobradas en matrícula, alimentación y rutas de transporte, además de información reportada acerca de la cantidad de horas efectivas por contenido y dinámicas cognitivas en los jardines.

Con la información de las fuentes anteriormente mencionadas, se realizaron análisis del estado de la educación en los jardines en tres dimensiones: jardines, estudiantes y docentes. Adicionalmente, se estructuraron indicadores que permitieran caracterizar a los jardines dentro de los cinco pilares del Derecho a la Educación: (i) *Asequibilidad (disponibilidad)*, (ii) *Accesibilidad*, (iii) *Aceptabilidad* y (iv) *Gestión Administrativa*.

⁶ Es importante aclarar que esta base de datos es la versión preliminar provista por la SED, por lo que puede no coincidir con la oficial del DANE.

En adición a las fuentes secundarias descritas anteriormente, este estudio propone llenar vacíos de información existentes en el marco de las 4A del derecho a la educación, mediante la recolección de datos primarios usando una encuesta pionera para jardines infantiles que recopila información ausente en las fuentes secundarias. Bajo el precepto de que el objetivo de investigación es caracterizar los jardines infantiles privados en Bogotá según el modelo de indicadores del derecho a la educación de Tomasevski (2004), la construcción del instrumento de encuesta se hizo con el propósito de recolectar información para construir y analizar una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos que sirven de línea base de las características y dinámicas principales de la educación de jardines privados, a la luz de la materialización efectiva del derecho a la educación. Así, se complementaría la información secundaria disponible. La encuesta fue enviada a 279 jardines privados del Distrito, y se recibieron 212 respuestas durante las tres semanas de recolección de información⁷. Para la construcción de indicadores, se usa una aproximación descriptiva⁸ de tipo cuantitativa y cualitativa, especialmente para los indicadores que dan a conocer aspectos pedagógicos que usan los jardines infantiles privados. Esto implica que los resultados y análisis no deben ser interpretados de forma causal.

Por último, para agregar valor a los análisis cuantitativos, se implementó un análisis de texto para indagar aspectos como las temáticas de los PEI de los jardines, estrategias pedagógicas, entre otros. Este análisis de texto corresponde a nubes de palabras y nodos relacionales de palabras y frases, las cuales se presentan en los análisis cualitativos de las preguntas abiertas de la encuesta. Las palabras que presentan más líneas confluyentes son las más reiteradas, mientras que las líneas establecen relaciones con otras palabras o frases. Para leer estas gráficas, es necesario relacionar las palabras que se unen e identificar los nodos con más conexiones para así darle sentido a las frases que aparecen con más frecuencia en las respuestas de los jardines.

⁷ Es importante mencionar que el único jardín privado de Bosa no contestó la encuesta, por lo que no se podrán hacer análisis de esta localidad a lo largo del estudio en caso de usarse datos exclusivamente de este instrumento. Igualmente, es importante tener presente que los resultados pueden tener algún tipo de afectación por autorreporte.

⁸ Implica que no es posible establecer relaciones causales de ningún tipo.

IV. Caracterización de los jardines infantiles privados de Bogotá

1. Generalidades

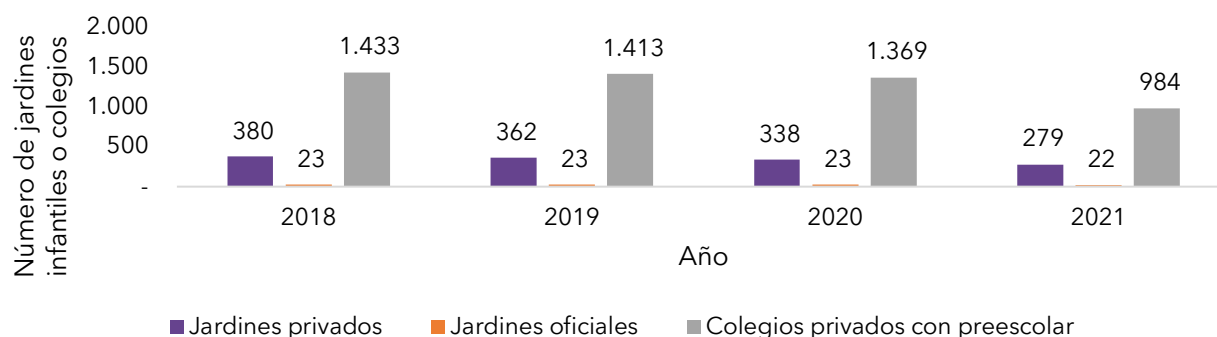
- Los jardines infantiles privados pasaron de representar el 94.3% de la oferta en 2018 a 92.7% en 2021. La misma tendencia, pero en mayor proporción (33%), se presentó en los colegios privados que tienen ciclo de formación preescolar durante estos años.
- La matrícula de los jardines infantiles privados de Bogotá disminuyó del 8% de la población en edad escolar distrital en 2018 al 4% en 2021, lo que significó dejar de atender a 9,797 niños y niñas.
- En los colegios privados que ofrecen ciclo de preescolar, la matrícula disminuyó entre 2018 y 2021 en un 56%, correspondiente a aproximadamente 43,300 niños y niñas.
- Cerca del 80% de la matrícula de los jardines (aproximadamente 10,000 estudiantes) se concentró en las localidades de Teusaquillo, Fontibón, Usaquén, Puente Aranda, Kennedy, Engativá y Suba. Estas localidades, más Bosa y sin considerar Puente Aranda ni Teusaquillo, tienen la mayor proporción de matrícula de los colegios privados con preescolar (cerca de 24,000 estudiantes).
- Suba, Engativá y Kennedy tienen la mayor oferta privada de educación preescolar entre jardines y colegios.
- La mayor cantidad de los niños y niñas matriculados en los jardines privados viven en estratos 3 y 4, seguido de estrato 2, y de estrato 5 y 6.

Para caracterizar y analizar los jardines infantiles privados de Bogotá, es necesario presentar algunos datos generales de este servicio educativo, con el fin de tener una primera fotografía del sistema y propender porque la comprensión de los datos que se van a presentar más adelante sea más efectiva. La Gráfica 3 muestra el número de jardines infantiles, oficiales y privados, y el número de colegios privados que ofrecen preescolar en Bogotá entre 2018 y 2021. Por un lado, considerando los establecimientos que ofrecen únicamente educación inicial, se puede observar que, mientras el número de jardines infantiles del Distrito se ha mantenido relativamente constante durante estos años, el número de jardines privados ha tenido una disminución, pasando de representar el 94.3% de la oferta en 2018 a 92.7% en 2021⁹. Por otro lado, es importante también mencionar que el número

⁹ Estas cifras solo tienen en cuenta los establecimientos educativos que prestan educación preescolar públicos y privados (que tienen licencia de funcionamiento ante la SED). Aquellos que prestan otras modalidades (comunitaria, familiar e institucional) representaron, en promedio, más del 90% de la oferta de EIAIPI en Bogotá entre 2019 y 2021 (ICBF, 2021). Para un análisis normativo sobre estas otras modalidades, se recomienda revisar el documento *Análisis de la Política pública de educación inicial en Colombia y Bogotá*, de Melisa López (2020).

de colegios privados que tienen ciclo de formación preescolar ha tenido una notable disminución, del 33%, durante estos años.

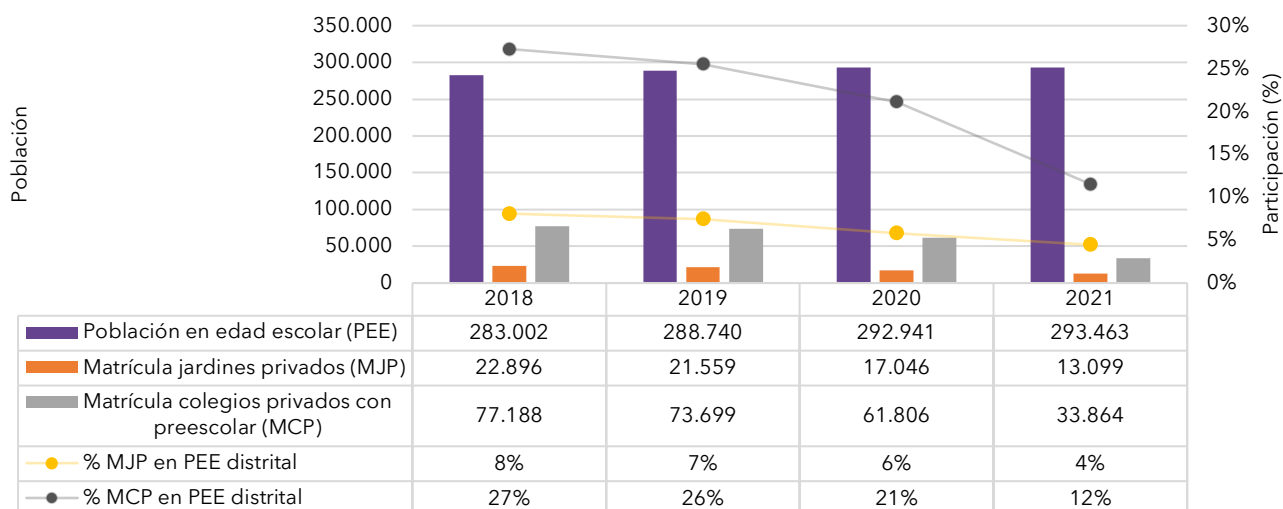
Gráfica 3. Número de jardines infantiles, oficiales y privados, en Bogotá, 2018-2021



Fuente: C600, obs = 1450, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

Por su parte, con respecto a la población en edad escolar (PEE) objeto de la presente caracterización, se observa que de 2018 a 2021 se ha dado un leve aumento, del 4%, en el número de niños y niñas entre 3 y 5 años, pasando de 283,002 menores a 293,463 en la ciudad. Si bien dentro de la oferta privada esta población es mayormente atendida por los colegios que tienen ciclos de preescolar que por los jardines infantiles, ambos tipos de establecimiento han presentado disminuciones importantes en su matrícula desde 2018. En particular, la matrícula de los jardines infantiles privados de Bogotá ha disminuido, y pasó de representar el 8% de la PEE distrital en 2018 al 4% en 2021, una disminución de 9,797 niños y niñas matriculadas en este tipo de establecimientos. Por su parte, en los colegios privados que ofrecen ciclo de preescolar, la matrícula ha disminuido en un 56% (cerca de 43,300 niños y niñas), una caída mucho más notoria comparada con los jardines privados (ver Gráfica 4). Ambos casos podrían atribuirse a la reducción de la oferta de educación preescolar privada, que pudo ser causada por la pandemia del COVID-19.

Gráfica 4. Población en edad escolar, 3 a 5 años, y matrícula de los jardines privados y colegios privados con ciclo preescolar de Bogotá, de 2018 a 2021

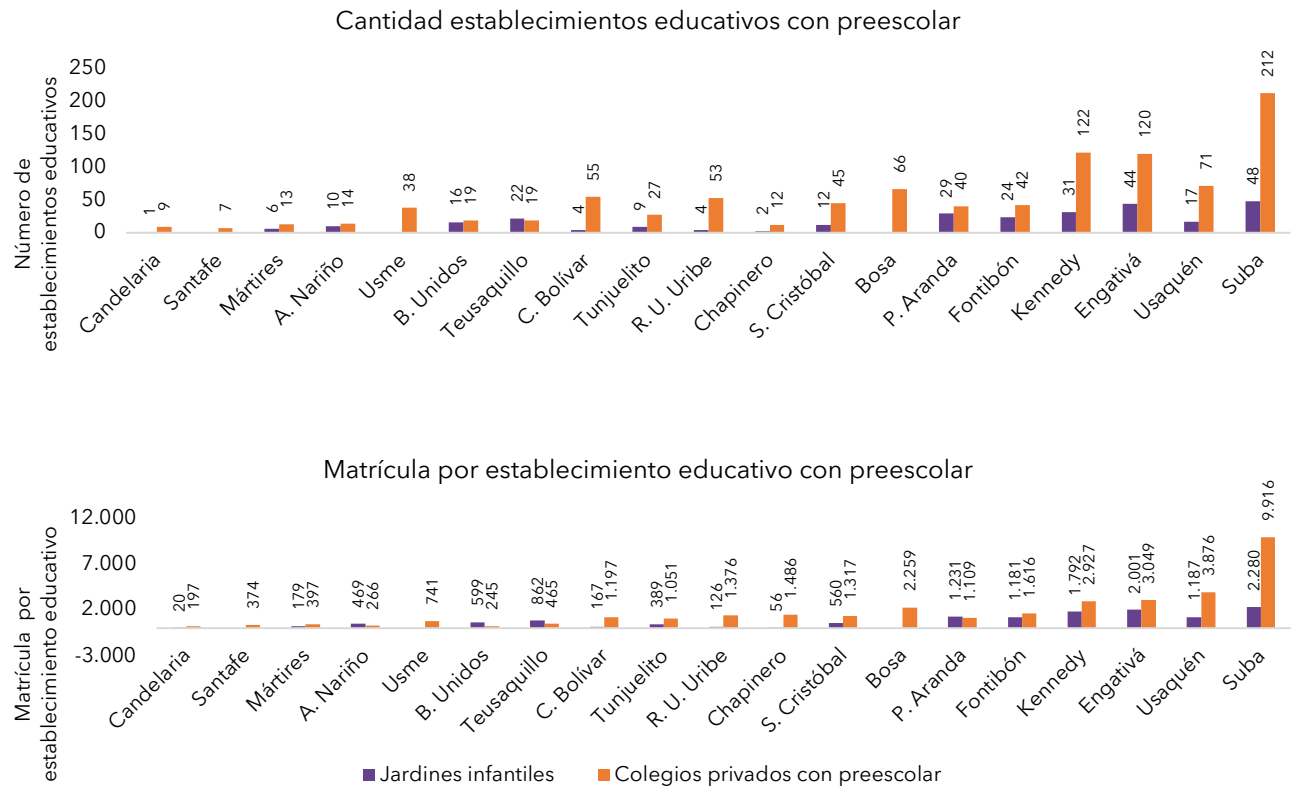


Fuente: DANE (2021), y C600, obs= 1'158.146 y 321,157 niños y niñas, respectivamente. Fecha de reporte C600: 28 diciembre 2021

Al analizar la matrícula por localidad, en la Gráfica 5 se puede observar que, en 2021, en Bosa, Usme y Santafé, no hay jardines infantiles privados, pero sí colegios con el ciclo de preescolar. Se encuentra, también, que alrededor del 80% de la matrícula de los jardines se concentró en las localidades de Teusaquillo, Fontibón, Usaquén, Puente Aranda, Kennedy, Engativá y Suba, lo que correspondió a atender un poco más de 10,000 estudiantes. Estas localidades, añadiendo a Bosa y no considerando a Puente Aranda ni Teusaquillo, coinciden con la mayor concentración de matrícula de los colegios privados con preescolar, que atienden alrededor de 24,000 estudiantes. En general, estas localidades son, a su vez, las que tienen una mayor oferta privada de educación preescolar entre jardines y colegios.

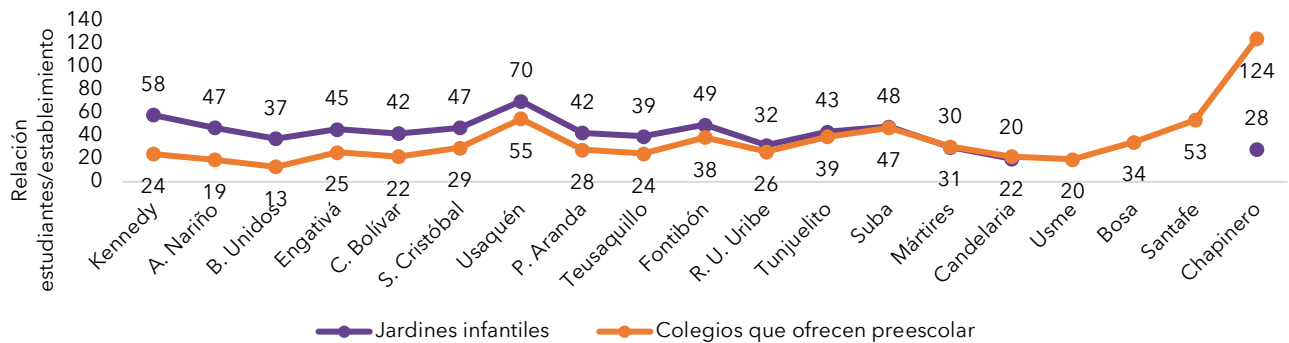
Para entender un poco más a fondo estos datos, la Gráfica 6 muestra el número de estudiantes por establecimiento educativo, ya sea jardín o colegio. Se observa que, en todas las localidades, con excepción de Chapinero, Mártires y Candelaria, hay un mayor número de niños y niñas por jardín infantil comparado con lo propio para los colegios. Esta brecha es más amplia en Kennedy, Antonio Nariño y Barrios Unidos, localidades que tienen, en promedio, 29 estudiantes más en cada jardín que en cada colegio con preescolar.

Gráfica 5. Cantidad y matrícula de establecimientos educativos privados de preescolar de Bogotá en 2021, por localidad



Fuente: C600, obs = 1,263 establecimientos y 46,963 estudiantes, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

Gráfica 6. Cantidad y matrícula de establecimientos educativos privados de preescolar de Bogotá en 2021, por localidad

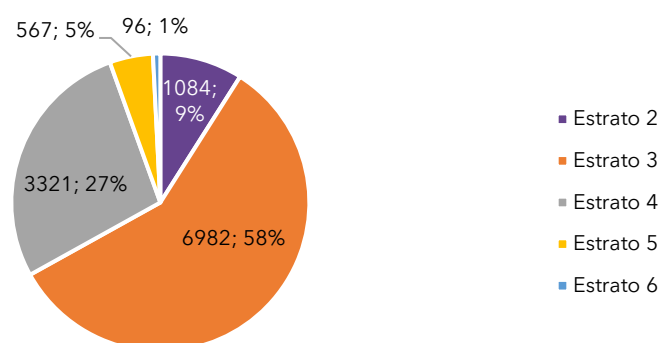


Fuente: C600, obs = 1,263 establecimientos y 46,963 estudiantes, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

Ahora bien, al enfocarse exclusivamente en los jardines infantiles privados, se encuentra que, de los 212 jardines privados de la ciudad que contestaron la encuesta de caracterización, cerca del 94% tienen licencia de funcionamiento otorgada por la SED desde hace más de 10 años. Por su parte, si bien 72 jardines indicaron que ofrecían alguno de los niveles adicionales al preescolar (materno, caminadores y/o párvulos), con lo cual se esperaría que estos establecimientos tengan el REI con la SDIS, los resultados de la encuesta muestran que solo el 70.6% de estos jardines cuentan con este requerimiento. Así, se tiene que el 23% de los jardines encuestados tienen licencia de funcionamiento con la SED y registro ante la SDIS¹⁰. Estos hallazgos son relevantes pues, como se mostrará en el siguiente subcapítulo, reflejan los vacíos en la normatividad relacionados con la creación, inspección y vigilancia de los jardines infantiles privados.

Finalmente, en la Gráfica 7 se observa que la mayor cantidad de los niños y niñas matriculados en los jardines privados viven en estratos 3 y 4, seguido de estrato 2. La menor cantidad de niños matriculados en estos jardines viven en estratos 5 y 6.

Gráfica 7. Matrícula según el estrato predominante de los niños y niñas en 2021



Fuente: C600 y SIMAT, obs = 12,050, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

Nota: Para cada estrato se muestra la matrícula y, separado con punto y coma, el porcentaje asociado.

A partir de estas condiciones, y teniendo en cuenta la relevancia de los jardines infantiles privados de Bogotá en términos de su representatividad en la oferta distrital, y en especial de la privada, de su distribución por localidades en cuanto al número de establecimientos y matrícula, y a las condiciones socioeconómicas de los niños y niñas que se atienden en estos establecimientos, a continuación, se ahonda en las particularidades del sector. Lo anterior, con el objetivo de entender con mayor detalle sus dinámicas, funcionamiento y características para garantizar el derecho a la educación integral de los niños y niñas bogotanos.

¹⁰ Las gráficas y análisis de esta información se muestran más adelante en el apartado de *Disponibilidad*.

2. Caracterización de los jardines en el marco de las 4A

En este apartado, se presenta la caracterización de los jardines infantiles privados enmarcada en la garantía del derecho a la educación. En cada A se presentan indicadores descriptivos que dan cuenta de las características que, en promedio, tiene la ciudad en torno al derecho a la educación en jardines infantiles privados. Igualmente, para una mejor lectura, cada A inicia con un resumen ejecutivo de los principales hallazgos y resultados que los indicadores sugieren.

A. Asequibilidad (Disponibilidad)

- Los jardines privados en Bogotá se centran en atender a niños y niñas de condiciones socioeconómicas correspondientes al estrato 3, siendo Suba la localidad con mayor cantidad de jardines, y Usaquén la de mayor promedio de matrículas por jardín.
- El 23% de los jardines encuestados afirmó estar inscrito tanto en la SED como en la SDIS, y el 77% restante afirmó solo estar inscrito en la SED.
- El 44.8% de los jardines infantiles privados de Bogotá ofrecen almuerzo, el 25% medias nueves, el 15.1% onces y el 2.4% desayuno, los cuales, en su mayoría, 84.11%, son preparados en las instalaciones de la institución, y el 15.89% se compran a proveedores especializados.
- En términos de infraestructura, los jardines privados de Bogotá tienen en promedio 8 estudiantes por aula, y cada niño tiene a disposición alrededor de 5 metros cuadrados del lote y 6.4 de área construida; lo que posibilita que los espacios educativos sean personalizados.
- Sobre la proporción de docentes según su área de formación especializada, se observó una mayor proporción de docentes con especialidad en preescolar, con una proporción del 67.4% del total de docentes.
- En relación con los ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos, se observó que el material para el desarrollo de pensamiento científico solo se encuentra disponible en el 36.3% de los jardines.

El siguiente análisis presenta las características operativas, que aportan un diagnóstico de la situación a partir de indicadores como el número de jardines privados en Bogotá, su distribución por localidades, niveles educativos ofertados, su naturaleza jurídica, su distribución por grados, niveles de oferta adicional, entre otros, para analizar en qué medida la educación inicial prestada por privados se encuentra disponible. Asimismo, se exponen las características normativas que dan cuenta del cumplimiento de la totalidad de los estándares técnicos de calidad para la prestación del servicio de Educación Inicial desde el enfoque de AIPI.

Teniendo en cuenta la disponibilidad y garantía de una alimentación adecuada, se presentan, a su vez, indicadores relacionados con tipos de alimentos ofertados en los jardines. Por otra parte, se analizan indicadores asociados a la infraestructura física e infraestructura TIC, considerando que el espacio educativo constituye el escenario para el desarrollo de las potencialidades de niños y niñas.

Contemplando, también, que la educación inicial requiere disponibilidad de docentes especializados y personal de apoyo –para propiciar todas las condiciones que potencien el desarrollo de los niños, en un ambiente adecuado de confianza y buena comunicación–, se expone el resultado de

indicadores relacionados con la razón de planta docente y talento humano por niño/a, el tipo de personal de apoyo en los jardines, los docentes según el área de formación especializada, su máximo nivel educativo alcanzado, entre otros.

Finalmente, se presenta la disponibilidad de espacios y materiales relacionados con tipos de recursos que promueven el desarrollo de los niños/as, en el proceso educativo y pedagógico que propenden por el desarrollo de su potencial, sus capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

i. Características operativas

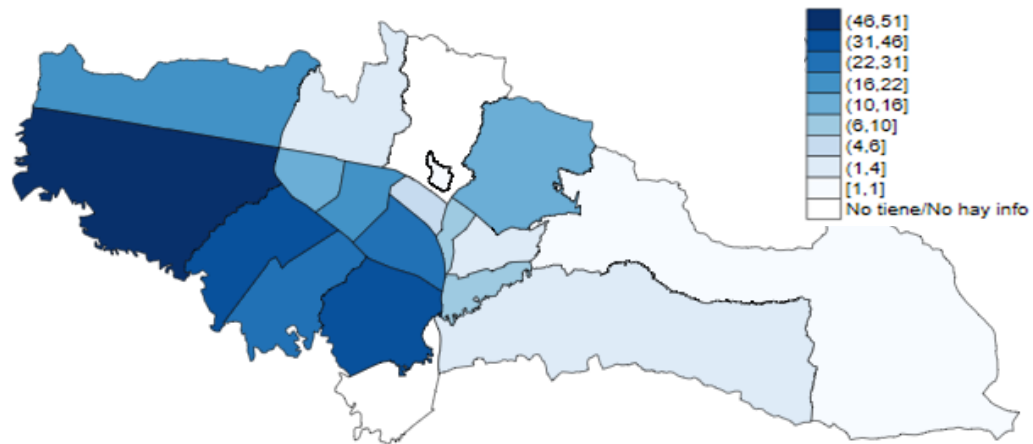
Las características operativas aportan un diagnóstico de la situación de los diferentes factores que deben analizarse con miras a conocer en qué medida la educación inicial prestada por privados se encuentra disponible. Para ello, se toman en cuenta indicadores como el número de jardines privados con licencia de funcionamiento antes la SED en Bogotá, su distribución por localidades, niveles educativos ofertados, su naturaleza jurídica, distribución por grados, niveles de oferta adicional, si cuentan con matrícula contratada o propia, los estudiantes por edad, sexo, matrícula por localidad y por estrato predominante.

En primera medida, resulta importante mencionar que los jardines privados en Bogotá constituyen la mayoría de las instituciones educativas prestadoras del servicio, pues para el período analizado (2018-2021) representaron entre el 94.3% (2018) y el 92.7% (2021) del total de jardines en la ciudad. Además, en términos de matrículas, estos jardines atendieron entre el 83.4% (2018) y el 74% (2021) de la población matriculada. Los datos en mención hacen notar, a su vez, que, aunque si bien constituyen un alto porcentaje del total de las instituciones educativas que se enfocan en la educación inicial en Bogotá, su tendencia de crecimiento fue negativa. Así, sobre el registro del número de jardines no oficiales en Bogotá, se encontró que para el período analizado hubo una disminución en el registro de estas instituciones, pasando de 380 (2018) a 279 (2021).

En lo referente al análisis de su distribución por localidades, se observó que para el 2021, Suba fue la localidad con mayor cantidad de jardines, con 51 instituciones, seguida por las localidades de Engativá (46) y Kennedy (32). En contraste, las tres localidades con menor cantidad de jardines registrados fueron Usme, la Candelaria y Chapinero. Las primeras dos con un jardín cada una y chapinero con 2 jardines. Se calcula así que, en promedio, cada localidad en Bogotá tiene 15.2 jardines privados (Gráfica 8).

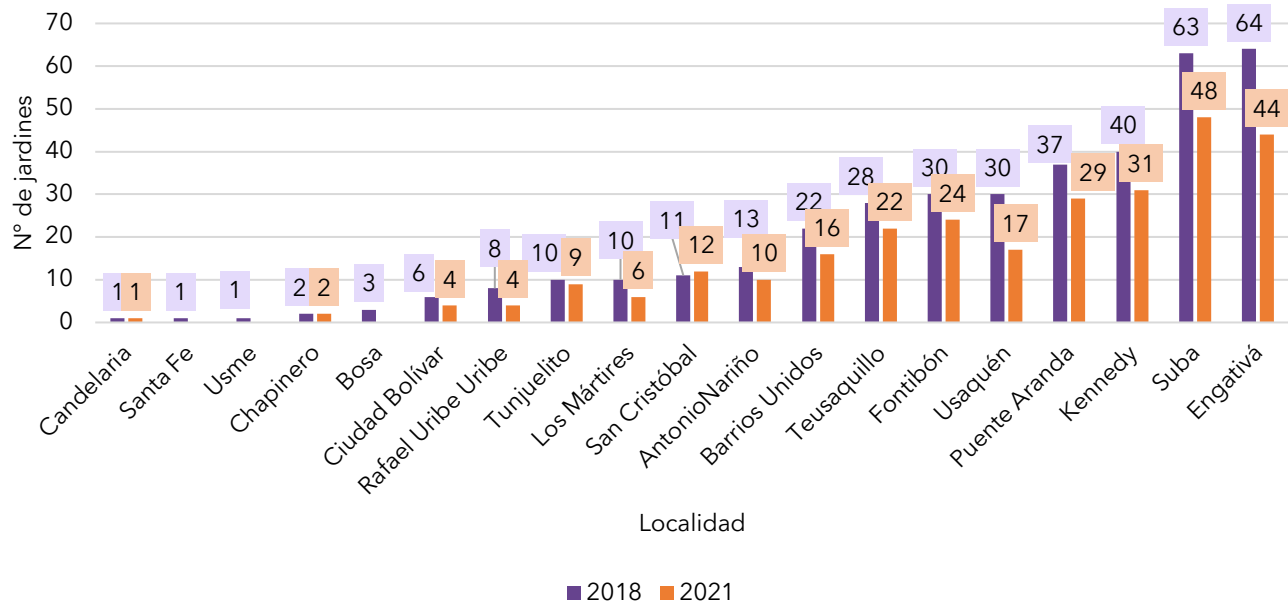
Por su parte, la Gráfica 9 muestra la cantidad de jardines por localidad en Bogotá en 2018 y 2021. De manera general, se observa que, para todas las localidades, exceptuando San Cristóbal, Chapinero y La Candelaria, el número de preescolares en 2021 fue menor con respecto a su número en el 2018. La mayor reducción en 2018 a 2021 tuvo lugar en la localidad de Engativá y fue de 20 instituciones, lo que corresponde a un 31.25% de las instituciones registradas para el 2018. Por otro lado, al revisar cada año se observa que en 2018 las localidades con menor cantidad, pero con al menos un jardín infantil, fueron La Candelaria, Santa Fe y Usme. Por el contrario, la localidad con mayor cantidad de instituciones fue Engativá, con 64 preescolares en ese año. Por su parte, en 2021 la localidad con mayor cantidad de preescolares fue Suba, con 48, contrario a lo observado en Santa Fe, Usme y Bosa, las cuales pasaron a no tener ningún jardín en ese año.

Gráfica 8. Número de jardines infantiles privados por localidad - 2021



Fuente: C600, obs = 279 jardines, fecha de reporte = 28 diciembre 2021

Gráfica 9. Número de jardines infantiles privados por localidad - 2018 y 2021

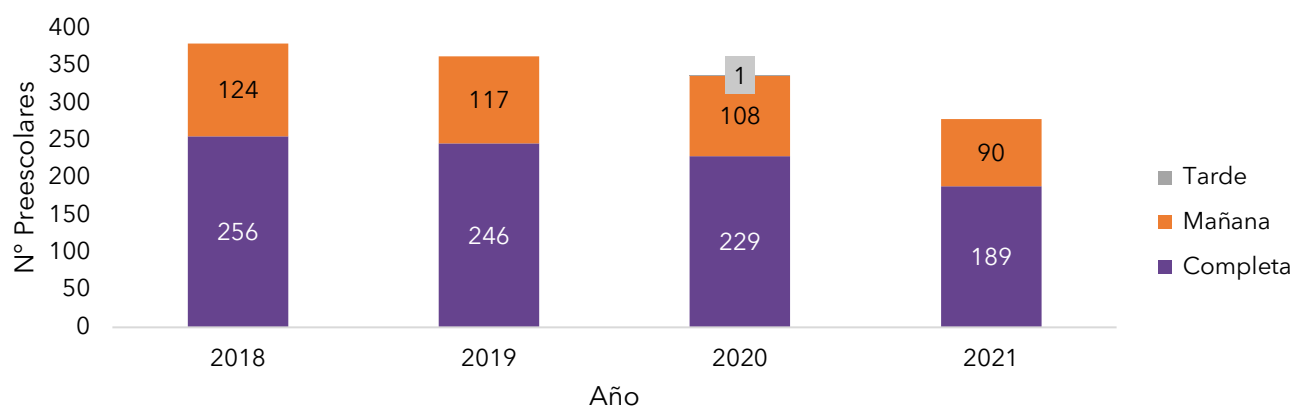


Fuente: C600, obs = 659 jardines, fecha de reporte = 28 diciembre 2021

Con relación a las jornadas de los jardines infantiles privados del Distrito, en la Gráfica 10 se observa que, desde 2018 a 2021, la mayoría de los jardines ofrecen jornada completa. Consecuentemente, la menor parte ofrecen jornada matutina, y solo un jardín en 2020 ofrecía jornada vespertina. Si bien es evidente que de 2018 a 2020 hay una disminución de instituciones de jornada completa y matutina, el número de instituciones de jornada completa tuvo una disminución de 67 instituciones, mientras que el número de preescolares con jornada matutina se redujo en 34 instituciones. Estos cambios corresponden a disminuciones del 26.2% y 27.4%, con respecto a la cantidad reportada para cada jornada en el 2018, respectivamente. En términos desagregados para cada jornada, se observa que los promedios de disminución interanual fueron de 11 jardines para la jornada de la mañana y 22

jardines para la jornada completa. Por último, la mayor reducción interanual por tipo de jornada correspondió a los años 2020 y 2021, específicamente en los jardines de jornada completa, los cuales disminuyeron su cantidad 40 unidades, lo que corresponde a una reducción del 17.4% con respecto a la cantidad total reportada para el 2020.

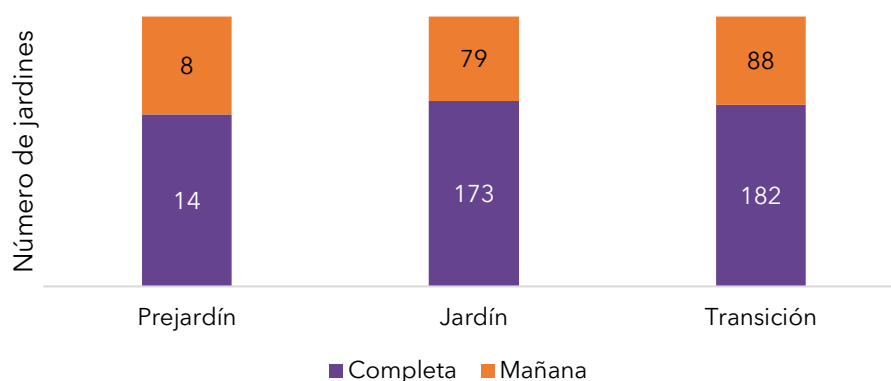
Gráfica 10. Disponibilidad de jardines infantiles privados por jornada



Fuente: C600, obs= 1359, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

Al desagregar el número de jardines por jornada y por nivel educativo, en la Gráfica 11 se puede observar que, en 2021, para los tres niveles, la jornada más predominante es la completa (alrededor del 66.6%). Por su parte, para este año ningún jardín infantil privado del Distrito ofreció jornada por la tarde.

Gráfica 11. Cantidad de jardines por jornadas y por nivel educativo en 2021

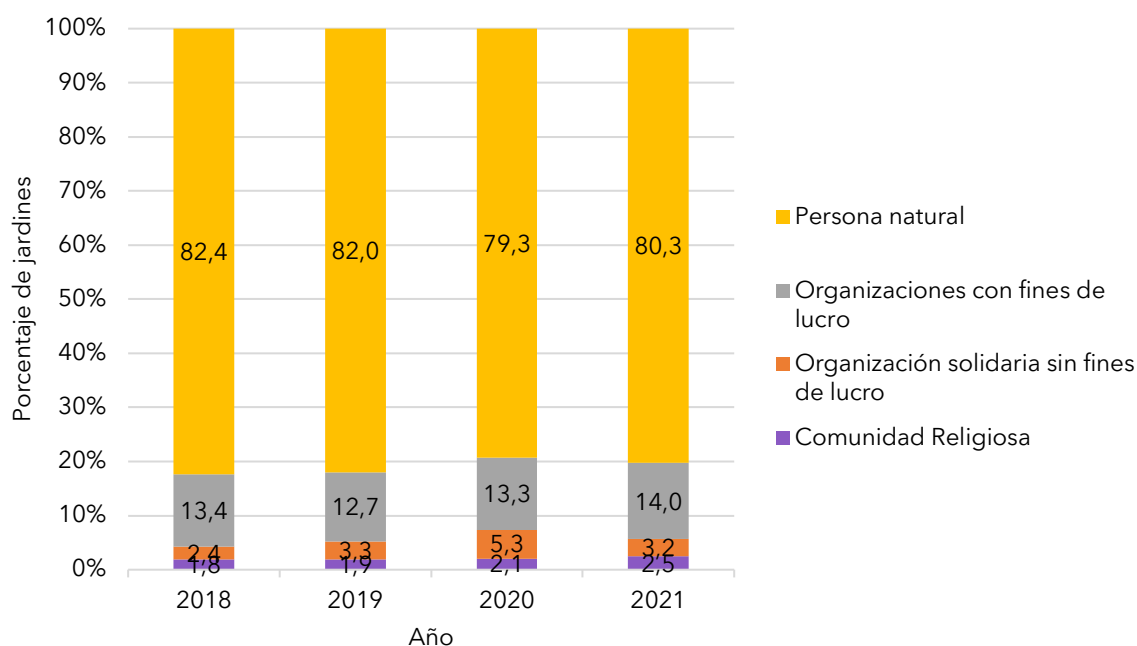


Fuente: C600, obs = 279 jardines, fecha de reporte = 28 diciembre 2021

Ahora bien, en lo referente al número de jardines según su tipo de calendario, se encontró que para el año 2021 hubo un registro mayoritario de jardines calendario A (271) y una pequeña porción del total de jardines de calendario B (8). Lo anterior, en términos de porcentajes, indica que para el 2021 el 97.1% de los jardines no oficiales fueron calendario A, mientras que el 2.8% restante fueron calendario B.

Pasando ahora a las características de los jardines de acuerdo con su naturaleza jurídica, en la Gráfica 12 se observa que desde 2018 a 2021 en promedio, y para todos los años, el 81% de las instituciones se han categorizado bajo un régimen de persona natural, un 13.3% como organizaciones con fines de lucro, un 3.5% como organizaciones solidarias sin fines de lucro y un 2.07% como comunidades religiosas. Por otro lado, es importante notar que, durante 2020 y 2021, se observa un aumento en la proporción de entidades de comunidades religiosas y organizaciones con fines de lucro.

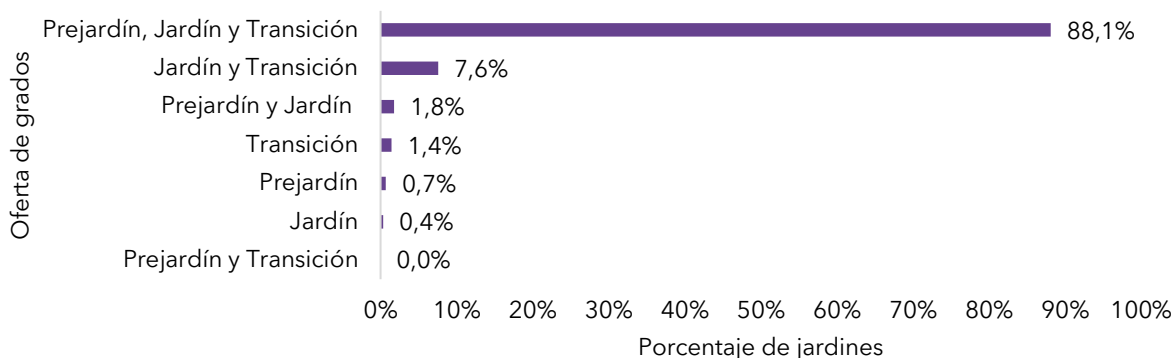
Gráfica 12. Establecimientos de jardines por naturaleza jurídica



Fuente: C600, obs= 1359, fecha de reporte: 28 diciembre 2022

Otro de los aspectos que recoge las características operativas radica en el análisis de la distribución de grados. Aquí se pudo notar que, para el 2021, el mayor porcentaje lo ocuparon las instituciones con oferta conjunta de prejardín, jardín y transición (88.1%). El siguiente grupo estuvo conformado por las instituciones con los grados de Jardín y transición, en un 7.6%. En este sentido, resultan ser minoritarios los jardines con oferta de dos grados o un solo grado, ubicándose las instituciones con prejardín y jardín, solo transición, solo prejardín, y solo jardín, por debajo de 1.8% en el año analizado (Gráfica 13).

Gráfica 13. Distribución de grados ofrecidos por los jardines en 2021

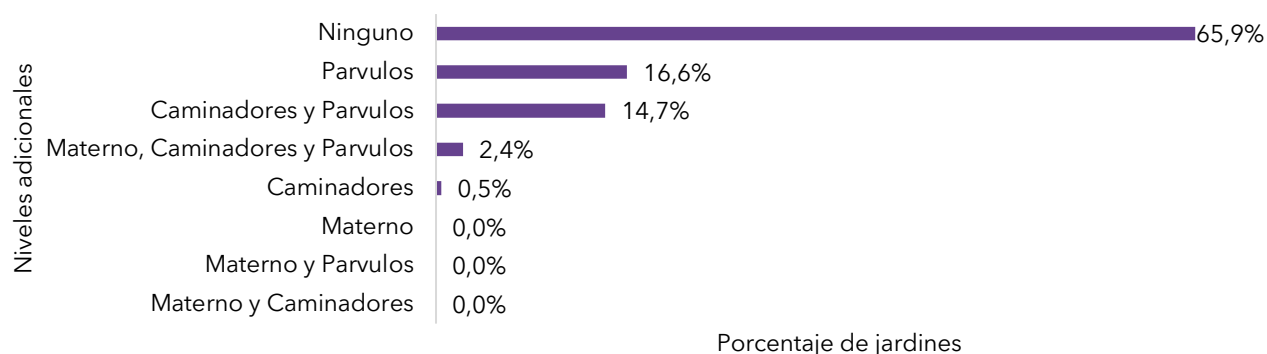


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Respecto de la proporción de jardines con oferta de grados adicionales, se pudo observar que el nivel predominante en la oferta corresponde a “Párvulos”, con 16.6%, seguido del nivel “Caminadores y párvulos”, con un 14.7% y un porcentaje muy bajo para el nivel que recoge “Materno, caminadores y párvulos”, con el 2.4%. También es importante notar que el 65.9% de los jardines no oficiales en Bogotá no ofrece ningún nivel adicional de preescolar (Gráfica 14).

Al respecto, es importante llamar la atención acerca del requerimiento de verificación de la SDIS en la garantía del adecuado manejo operativo para la óptima prestación de atención infantil de estos grados adicionales.

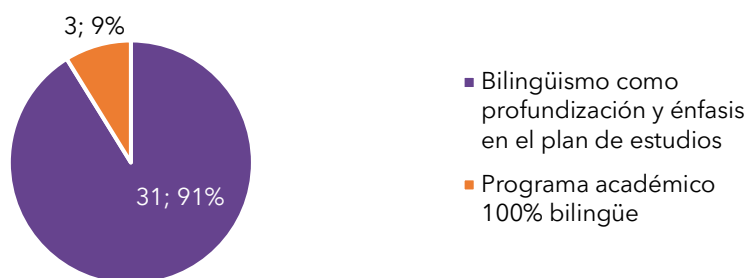
Gráfica 14. Proporción de jardines con cada oferta adicional en 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Tomando en cuenta ahora las características operativas relacionadas con cómo se conciben los jardines infantiles ante los programas de bilingüismo, según los datos del C-600 de 2021, se observó que de los 279 jardines privados que había en Bogotá para ese año, 34 se consideran bilingües (12.2%). Esta fuente de información indica que el 9% de estos jardines tenían un programa académico 100% bilingüe, y el 91% un programa como profundización y énfasis en el plan de estudios (Gráfica 15).

Gráfica 15. Jardines infantiles privados de Bogotá por tipo de bilingüismo en 2021



Fuente: C600, obs= 34, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

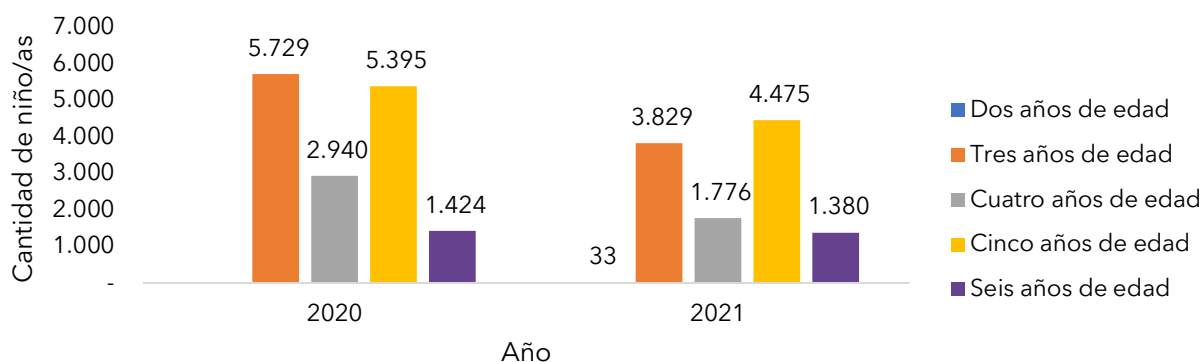
Pasando ahora a la caracterización de los jardines tomando en cuenta su tipo de matrícula, se evidenciaron dos principales tipos de contratación. En primer lugar se encuentra la matrícula contratada, la cual hace referencia a la contratación del servicio educativo por parte de las entidades territoriales certificadas cuando se demuestra la insuficiencia para prestar el servicio educativo en las sedes educativas estatales dentro de su jurisdicción. En segundo lugar se encuentra la matrícula propia, que hace referencia a la matrícula atendida directamente por las sedes educativas del sector oficial y no oficial, dado que cuentan con la capacidad e infraestructura para la prestación o promoción del servicio de educación formal y, por ende, no tienen que contratar con un tercero para la prestación del servicio (MEN, 2018).

En línea con lo anterior, los datos encontrados en el C-600 en 2020 indican que existe una mayor proporción de matrículas propias en los jardines infantiles de Bogotá, las cuales varían entre el 95.2% y el 97.6% entre 2018 y 2021. Por su parte, en 2021, el 97.1% de matrículas fueron del tipo propia, mientras que el 2.8% restante fue de tipo contratada. Esto indica que estos jardines cuentan con buenas condiciones de infraestructura y capacidad para la atención de sus estudiantes.

Otro de los aspectos que resultan importantes para el análisis de las características operativas está en la cantidad de estudiantes de los jardines por edad. Para ello, la Gráfica 16 muestra, y llama la atención, que en el año 2020 no se contó con el grupo de niños de dos años de edad en los jardines de Bogotá, aunque es posible notar un incremento en este grupo de 33 niños para el año 2021. La edad predominante se puede encontrar en los tres años, y es importante señalar que, para este grupo, se presenta una reducción del 4.6% en el 2021 en comparación con el 2020.

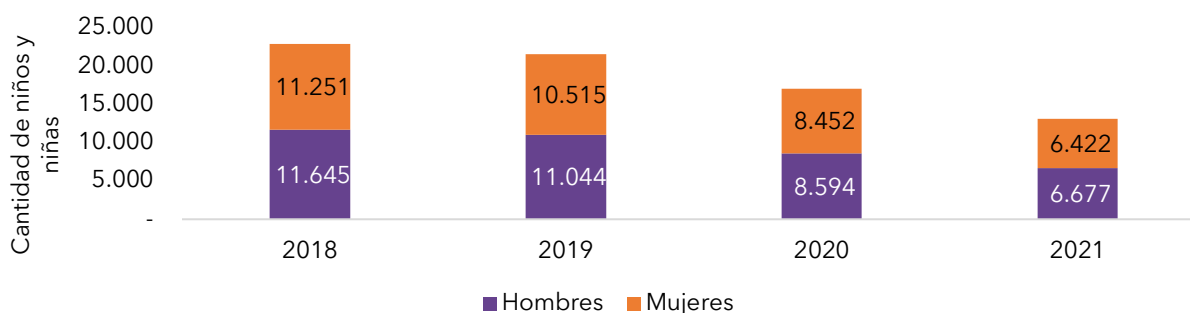
Como tendencia general, se nota una disminución de los estudiantes de jardín en las diferentes edades observadas. La agrupación de seis años, que corresponde a la de menor porcentaje – expresada en cerca del 12% de la muestra para el 2021–, fue el grupo que disminuyó en menor porcentaje. Adicionalmente, la Gráfica 17 permite identificar que los niños y niñas tienen igual participación en la matrícula (50%) de estos establecimientos educativos.

Gráfica 16. Cantidad de estudiantes por edad en los jardines privados de Bogotá



Fuente: SIMAT, obs= 649

Gráfica 17. Matrícula de los jardines privados de Bogotá por sexo

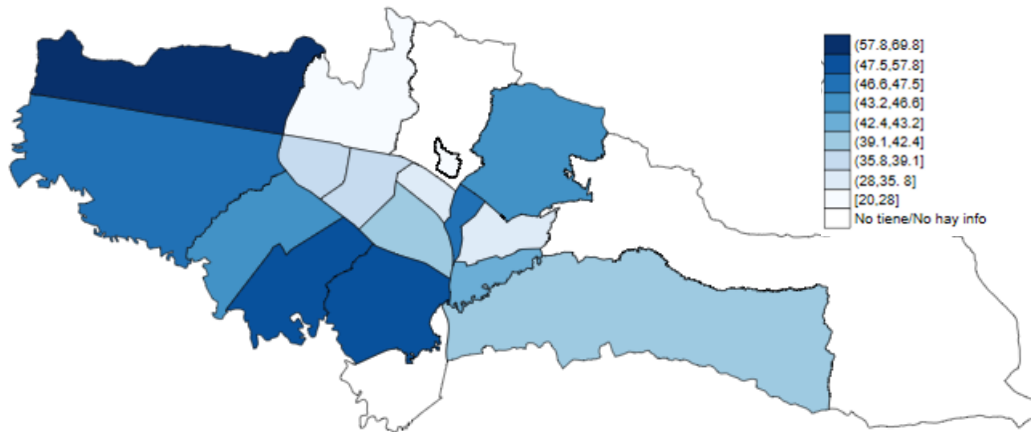


Fuente: C600, obs= 149,200 estudiantes, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

En lo referente a la distribución de la matrícula por localidad, el análisis para el año 2021 muestra que alrededor del 80% de la matrícula se concentró en las localidades de Teusaquillo, Fontibón, Usaquén, Puente Aranda, Kennedy, Engativá y Suba, lo que correspondió a atender un poco más de 10,000 niños y niñas (Gráfica 5 -Sección de Generalidades del Capítulo II). Esto quiere decir que las anteriores localidades figuran como las que más jardines privados tienen en la ciudad.

De manera más específica puede notarse que, para 2021, Usaquén obtuvo un promedio de matrículas de 69.8 por jardín, siendo éste el mayor promedio registrado entre las 19 localidades. Le siguieron Kennedy, con 57.8, y Fontibón, con 49.2. En contraste, las tres localidades con menor promedio de matrículas por establecimiento educativo fueron La Candelaria (20), Chapinero (28) y Rafael Uribe Uribe (31.5). Adicionalmente, se observó que el promedio general de Bogotá es de 35.9 niños y niñas matriculados en jardines no oficiales (Gráfica 18).

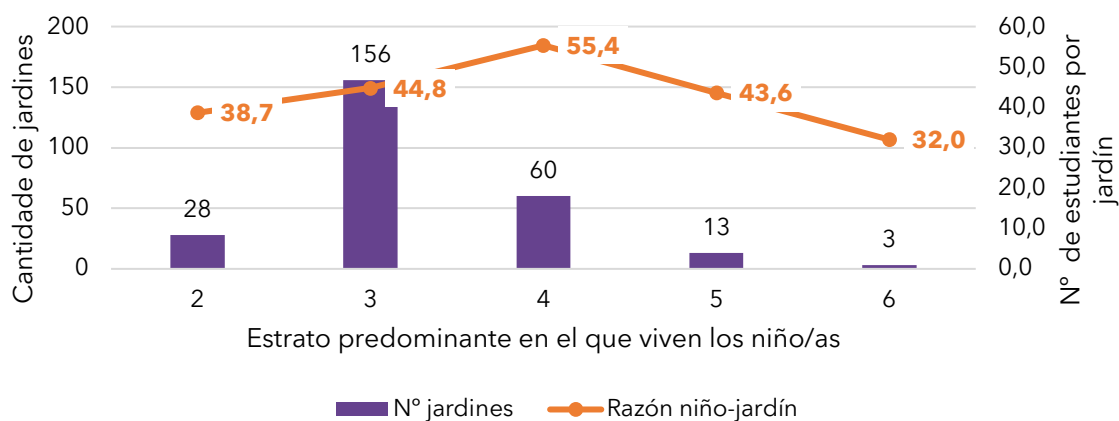
Gráfica 18. Promedio del número de matrículas por localidad y por jardín privado del Distrito, 2021



Fuente: C600, obs = 279 jardines, fecha de reporte = 28 diciembre 2021

En lo referente al número de jardines por estrato predominante del hogar del estudiante, se evidenció que el 60% de los jardines registrados para 2021 atendía a niños y niñas que vivían en condiciones socioeconómicas correspondientes al estrato 3. En este orden, le siguió el estrato 4, con un 23.07%, y el estrato 2 con un 10%. Finalmente, el porcentaje de jardines que atendía a niños y niñas que viven en condiciones socioeconómicas de los estratos 5 y 6, se ubicó en el 6.1%. Adicionalmente, al estimar el número de estudiantes por jardín, se encuentra que la mayor razón se da en el estrato 4 (55.4 niños/jardín) y la menor, en el estrato 6 (32 niños-/jardín). En el estrato 3 se registró el segundo promedio más alto, cuya diferencia con respecto al promedio del estrato 4 fue de 10.6 matrículas (Gráfica 19).

Gráfica 19. Número de jardines por estrato predominante del hogar del estudiante, 2021



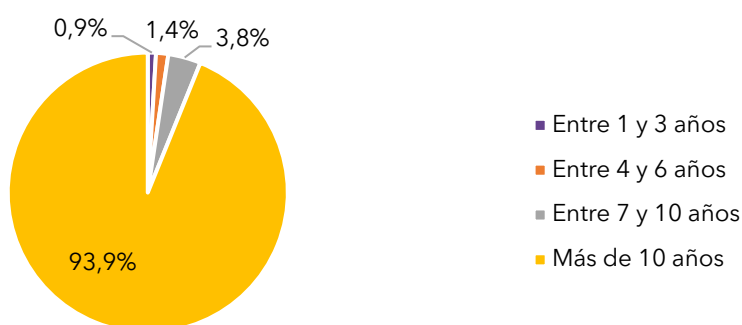
Fuente: C600 y SIMAT, obs = 11,849, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

ii. **Características normativas**

Las características normativas en este apartado dan cuenta de las licencias de funcionamiento, su cobertura, su distribución en la ciudad, el tiempo de funcionamiento, así como la vigencia en la operación en los jardines. Para el funcionamiento de estas instituciones, se espera que los jardines cuenten con la licencia SED y, en caso de que presten servicios educativos diferentes al preescolar, el Registro de Educación Inicial (REI) de la SDIS, la cual certifica el cumplimiento de estándares técnicos de calidad para la prestación del servicio de Educación Inicial desde el enfoque de AIPI, y especialmente en los niveles educativos materno, párvulos y caminadores.

En lo referente a la distribución de tiempo de funcionamiento de los jardines infantiles privados del Distrito, se encontró que la mayoría de los jardines encuestados (el 93.9%) afirmaron haber obtenido la licencia con la SED desde hace más de 10 años. En contraste, la porción de jardines que afirmó haber obtenido la licencia hace menos de 10 años fue tan solo del 6.1%. Aquellos jardines de licencia reciente, obtenida en los últimos 3 años, fue del 0.9% (Gráfica 20).

Gráfica 20. Distribución de tiempo de funcionamiento de los jardines infantiles privados del Distrito, 2021

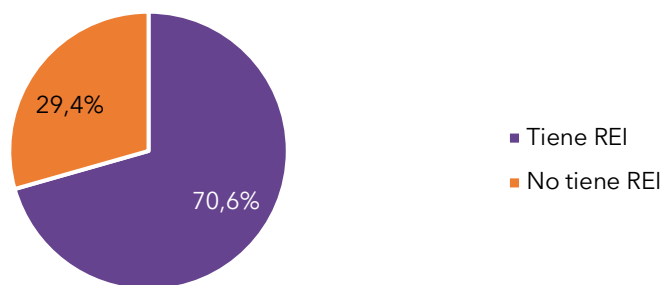


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Nota: Los 212 jardines encuestados tienen licencia de funcionamiento con la SED

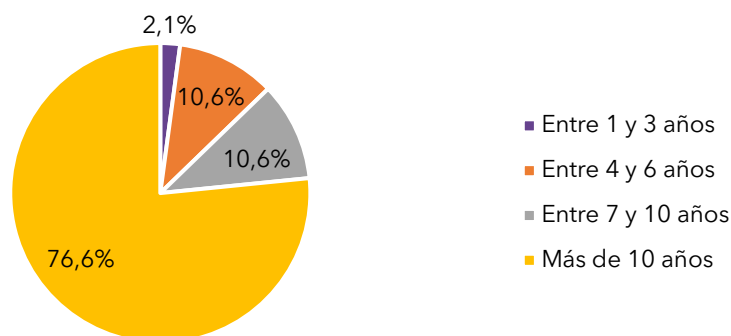
En este marco del análisis de las licencias de funcionamiento de los jardines, se pudo notar que el 70.6% de instituciones que ofrecen niveles adicionales a prejardín, jardín y transición, afirmaron estar registrados en la SDIS, mientras que el restante 29.4% afirmó no estarlo. En este sentido, resulta importante mencionar que el registro REI de la SDIS es fundamental en la oferta de estos grados para el cumplimiento de la totalidad de los estándares técnicos de calidad para la prestación del servicio de AIPI (Gráfica 21). De estos jardines, el 76.6% tiene esta licencia hace más 10 años, el 10.6% entre 4 y 6 años y entre 7 y 10 años, y el 2.1% entre 1 y 3 años (Gráfica 22).

Gráfica 21. Porcentaje de jardines que tienen o no el REI de la SDIS, 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 68, fecha de corte: 16 mayo 2022
Nota: Esta pregunta solo se hizo a los jardines que tienen niveles adicionales a prejardín, jardín y transición.

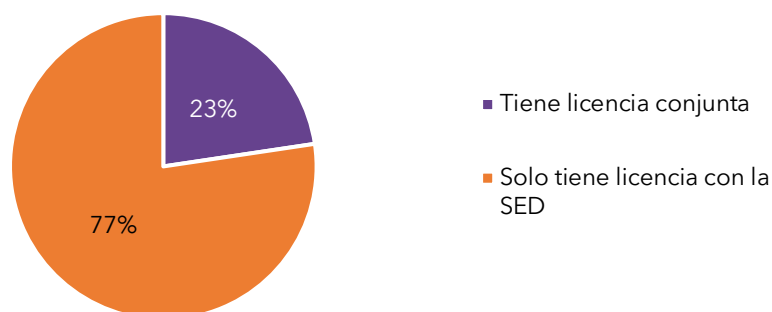
Gráfica 22. Distribución de tiempo de funcionamiento jardines con registro SDIS, 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 68, fecha de corte: 16 mayo 2022

Otra de las características normativas que presentan los jardines infantiles está dada por la posibilidad de contar con licencia conjunta, tanto de la SED y como de la SDIS. En este sentido, se evidenció que el 23% de los jardines encuestados afirmó estar inscrito tanto en la SED como en la SDIS, y el 77% restante afirmó solo estar inscrito en la SED. Y, como se mencionaba anteriormente, la condición de esta licencia conjunta resulta crucial en la oferta de los grados adicionales para el cumplimiento de la totalidad de los estándares técnicos de calidad en la prestación del servicio de APII (Gráfica 23).

Gráfica 23. Distribución de jardines que tienen licencia con la SED y registro con la SDIS, 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

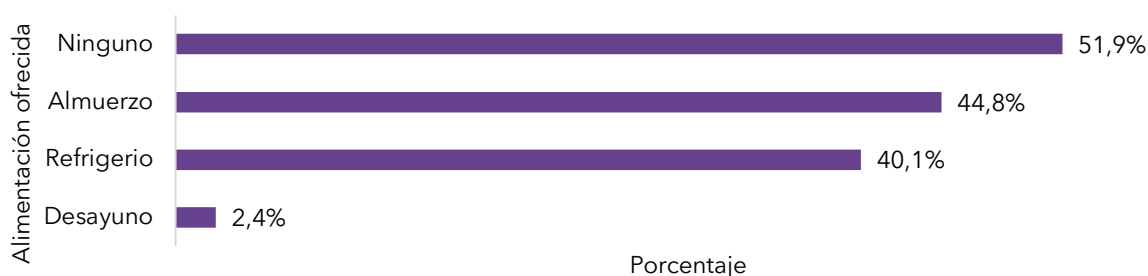
iii. Alimentación escolar

De acuerdo con los marcos legales nacionales e internacionales, la garantía de una alimentación adecuada se considera como un componente fundamental del derecho de niñas y niños a disfrutar del más alto nivel de salud, pues es una condición necesaria para asegurar tanto su supervivencia como el pleno desarrollo de sus capacidades. Durante la primera infancia, periodo en el cual suceden cambios fundamentales para la estructuración del ser humano, la calidad de la alimentación, incluida la lactancia materna, juega un papel definitivo, pues tiene efectos a largo plazo en otros momentos del curso de vida. En definitiva, es un período crítico para prevenir la desnutrición, proteger la salud y contribuir al desarrollo intelectual actual y futuro (UNICEF, 2011).

Por lo anterior, resulta relevante la caracterización de los alimentos que se ofertan en las instituciones de educación inicial. En esta vía, la presente sección analiza indicadores relacionados con tipos de alimentos ofertados en los jardines, si cuentan con preparación propia, jardines en los que se suministran, y la oferta de comida chatarra en estas instituciones.

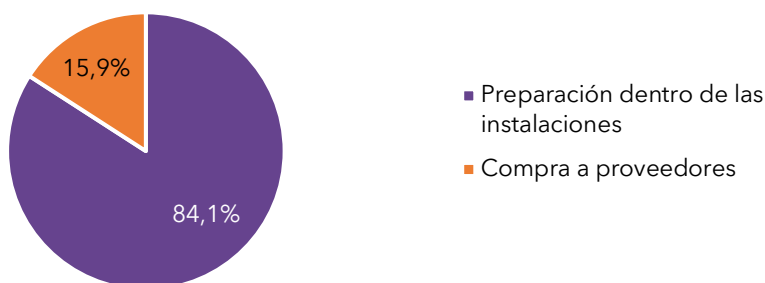
Con relación a la distribución de alimentos ofrecidos en el 2021, se observó que el 44.8% de los jardines infantiles privados de Bogotá ofrecen almuerzo, el 40.1% refrigerio (medias nueves u onces), y el 2.4% desayuno, los cuales, en su mayoría, 84.11%, son preparados en las instalaciones de la institución, y el 15.89% se compran a proveedores especializados. Es importante mencionar que el 51.9% no ofrece ningún tipo de alimentación (Gráfica 24 y Gráfica 25).

Gráfica 24. Servicios de alimentación escolar que ofrecen los jardines infantiles privados del Distrito, 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Gráfica 25. Porcentaje de jardines que tienen cada tipo de preparación de alimentos, 2021

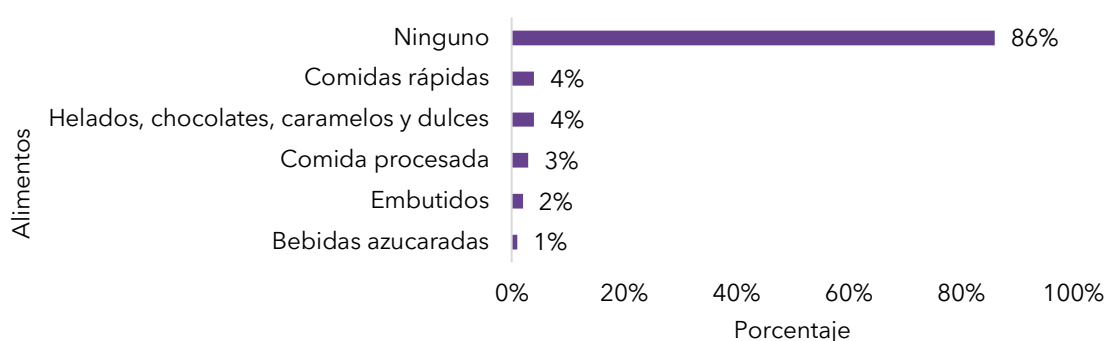


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Al analizar ahora el porcentaje de jardines por tipo de alimentos y tipo de comida *chatarra*¹¹, se observó que el 14% de jardines encuestados ofrece algún tipo de comida chatarra a sus matriculados. En proporción, la *comida chatarra* mayormente ofrecida corresponde a “comidas rápidas” y “helados, chocolates, caramelos y dulces”. Las dos categorías en simultánea son ofrecidas por un 4% de las instituciones. Por su parte, la “comida procesada”, “embutidos” y “bebidas azucaradas” son ofrecidas por un 3%, 2% y 1% de las instituciones, respectivamente (Gráfica 26).

¹¹ Es la forma como popularmente se denomina a los productos procesados, de alta densidad calórica y de rápida disponibilidad. Según la Organización Panamericana de la Salud, estos productos tienen un alto contenido calórico y un bajo valor nutricional. Además, se caracterizan por ser altos en grasas, sales o con azúcares añadidos.

Gráfica 26. Porcentaje de jardines que tienen cada tipo de alimentos tipo comida chatarra, 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

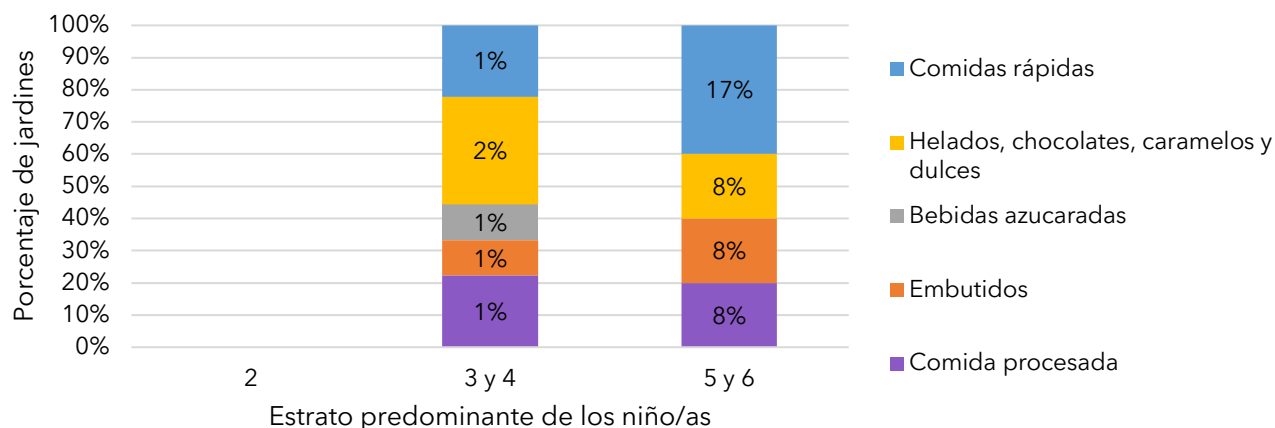
Ahora, al cruzar las variables de los jardines por oferta de tipo de alimento (comida chatarra) y estrato predominante en el que viven los estudiantes, se evidenció que los jardines cuyos niños y niñas viven en estratos 3 y 4 fueron los que ofrecieron mayor variedad de comida chatarra. Particularmente, para los jardines cuyos niños y niñas viven en estrato 2, se registró que ningún jardín ofrecía comida chatarra. Al observar la totalidad de estratos, puede concluirse que la mayor porción de jardines no ofrece comida chatarra, siendo esta proporción mayor al 80%.

Por otra parte, los jardines que atienden niños/as que viven en estratos 5 y 6, ofrecen una menor variedad de comida chatarra comparados con jardines que atienden niños que viven en los estratos 3 y 4, donde un mayor número de jardines manifiestan ofrecer este tipo de alimentos. En especial, el 17% de estos jardines ofrecen comidas rápidas, y el 8% embutidos, helados, chocolates, caramelos y dulces y comida procesada (Gráfica 27).

Los anteriores resultados, que, como se mostrará más adelante, podrían estar relacionado con el bajo número de nutricionistas que hay en el sector, llevan a contemplar la importancia de validar con qué frecuencia y en qué cantidades se ofertan este tipo de alimentos, así como el análisis conjunto de la oferta alimentaria de las instituciones dedicadas a la educación inicial. Se trata de una preocupación enmarcada en el cambio de los perfiles nutricionales a nivel mundial, en donde el incremento de exceso de peso en todos los grupos de edad se ha establecido como una epidemia y problema de salud pública global (FAO, 2017).

Para el caso de la tendencia de exceso de peso en niños y niñas menores de 5 años en Bogotá, según el informe *Bogotá cómo vamos* (2019) este problema de salud pública ha venido en aumento, al punto que, en el 2018, uno de cada diez menores de 5 años padecía de exceso de peso. Esta preocupación de ciudad se extiende a su vez al notar que, con respecto a los resultados a nivel nacional para el año 2015, en donde el país mostraba un porcentaje de 6,4% de exceso de peso en la primera infancia, en Bogotá el fenómeno superaba en aproximadamente 4 de cada cien a la media del país (ENSIN, 2015).

Gráfica 27. Porcentaje de jardines que tienen cada tipo de alimento (comida chatarra), según el estrato predominante de niños y niñas , 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

iv. **Infraestructura**

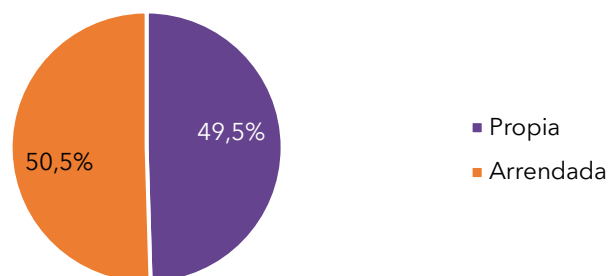
El espacio educativo constituye el escenario para el desarrollo integral de las potencialidades de niños y niñas. El entorno incrementa las posibilidades de usar las instalaciones por sí mismas como instrumentos de enseñanza. Asimismo, unas condiciones óptimas del espacio incrementan la asistencia y concentración de niños y niñas, aumentan la satisfacción y retención escolar, mejoran las condiciones laborales y, por tanto, la autoestima y dignificación de la labor docente, además de reducir los costos operativos (Thiele, 2008).

Y aunque cada establecimiento educativo corresponde a un caso particular, existen espacios con características básicas a considerar en todo diseño arquitectónico, como: salas de actividades, accesos y llegada, vistas interiores y exteriores, conexiones interior-exterior, luz de día, luz de espectro completo, ventilación natural, identidad local, incorporación del espacio exterior, conexión con la comunidad, entre otros. Dado todo lo anterior, y con el objeto de que no se produzca un retroceso en el camino avanzado durante los seis primeros años de vida del infante, adquiere relevancia el requerimiento de que el espacio educativo permita una transición fluida entre la educación inicial y la educación básica, en conjunto con las bases curriculares (UNESCO, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta sección abarca el tipo de propiedad, la prestación de servicios públicos, problemas de la infraestructura y del entorno, así como la razón niño/a y condiciones de la infraestructura.

Inicialmente, al analizar el porcentaje de jardines según el tipo de propiedad para el 2021, se observó que, sobre el total de los encuestados, hubo un registro de 49.5% de jardines no oficiales que afirmaron que sus instalaciones eran propias y un 50.5% restante que afirmó que eran arrendadas (ver Gráfica 28).

Gráfica 28. Porcentaje de jardines infantiles privados de Bogotá según tipo de propiedad



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Sobre el porcentaje de jardines que tienen servicios públicos, y aquellos que tienen servicio intermitente, se pudo notar que todos los jardines tienen servicio de agua potable, aunque, del total de encuestados, el 2.4% lo tiene de forma intermitente. Asimismo, se evidenció que el servicio público con menor cobertura es el de gas natural, ya que llega al 85.4% de las instituciones, y a un 1.9% le llega de manera intermitente. Le sigue, en menor cobertura, el servicio de internet por cable, que llega al 88.2% de los jardines.

Por otra parte, los servicios que en proporción se muestran con un mayor nivel de intermitencia son Internet por cable e inalámbrico. En ambos casos, el 3.3% de los jardines encuestados afirmaron que no tenían acceso a este servicio de manera apropiada (Tabla1).

Al respecto, es importante mencionar que los jardines deben verificar que su infraestructura física esté acorde a lo necesario para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. Por ello, es recomendable que el Distrito brinde supervisión tanto del acceso y la prestación del servicio, así como del diagnóstico acerca de las causas o formas de su intermitencia por parte de los operadores.

Tabla 1. Porcentaje de jardines por tipo de servicio público y su intermitencia, 2021

Servicios públicos	Tienen acceso al servicio	De manera intermitente
Agua potable/acueducto	100,0%	2,4%
Alcantarillado	98,1%	1,9%
Energía	100,0%	1,9%
Gas natural	85,4%	1,9%
Telefonía fija	92,9%	1,9%
Internet por cable	88,2%	3,3%
Internet inalámbrico (Wifi)	94,3%	3,3%
Recolección de basuras	99,5%	1,9%

Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Adicionalmente, al analizar la razón de estudiantes por infraestructura, se encontró que, en promedio, los jardines privados de Bogotá tienen 8 estudiantes por aula. Asimismo, en promedio, cada niño tiene a su disposición alrededor de 5 metros cuadrados del lote y 6.4 de área construida. En

proporciones similares, para la infraestructura se observó que hubo 6.4 y 6.7 estudiantes por cada sanitario y cada lavamanos, respectivamente.

Con relación a los equipos de cómputo, se evidenció que la proporción por cada equipo de cómputo es de 6 estudiantes (Tabla 2). Esto refleja que, en general, los indicadores dan cuenta de aspectos positivos, pues las clases se dictan con pocos niños y tienen buen espacio para moverse.

Tabla 2. Razones niño/a - variables de infraestructura e infraestructura TIC

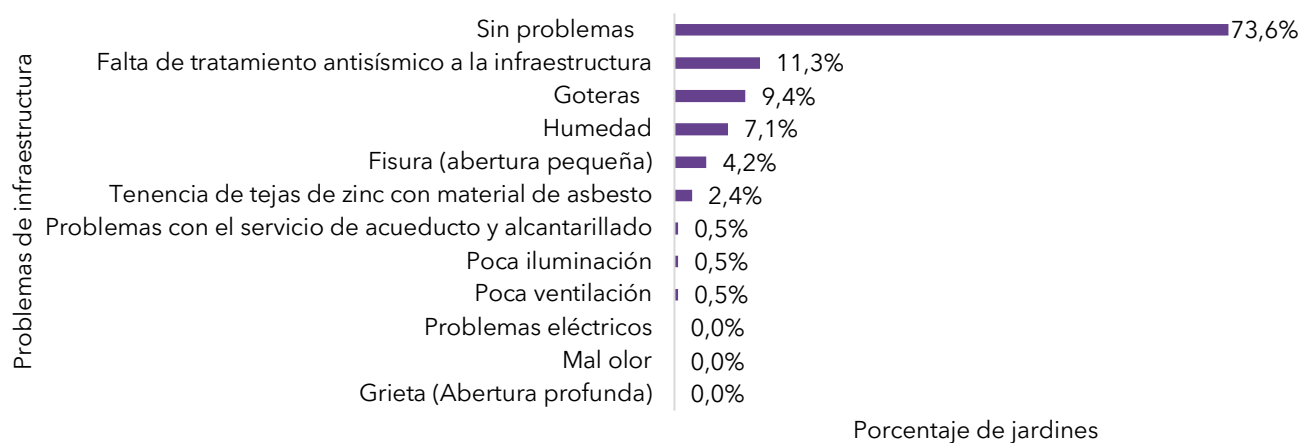
Indicador	Valor
Niño/as por aula	7.78
m ² del lote por niño/a	4.87
m ² construido por niño/a	6.40
Razón niño - equipo de cómputo	6.05
Razón niño - sanitario	6.40
Razón niño - lavamanos	6.76

Fuente: C600, EVI y Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022 para la encuesta y 28 de diciembre 2021 para C600 y EVI

Ahora bien, en relación con el porcentaje de jardines de acuerdo con los problemas de infraestructura a los que se enfrentan, el 73.6% afirmó no tener ningún problema. No obstante, los tres problemas que se presentan más frecuentemente fueron: humedad, goteras y falta de tratamiento antisísmico a la infraestructura, los cuales se presentaron en un 7.1%, 9.4% y 11.3% sobre el total de jardines, respectivamente. En menores porcentajes, en un 4.2% y en un 2.4% de jardines, respectivamente, se presentan fisuras y tenencia de tejas de zinc con material de asbesto.

También es importante mencionar que no se presentaron problemas de mal olor en las instalaciones ni problemas eléctricos. Los problemas de acueducto y alcantarillado, de poca iluminación y de poca ventilación se presentaron, cada uno, en un 0.5% de los jardines encuestados (Gráfica 29).

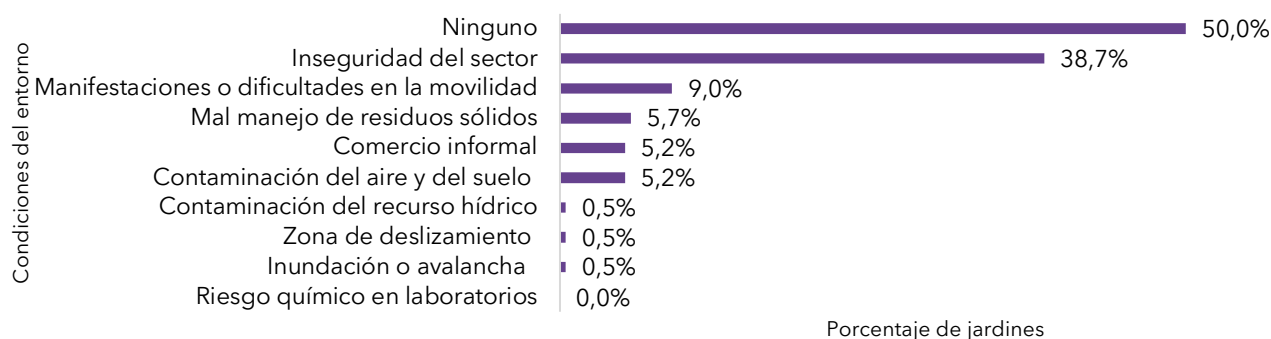
Gráfica 29. Porcentaje de jardines que tienen cada tipo de problema de infraestructura, 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Al analizar los problemas que afectan los entornos de los jardines, se observó que la mitad de los jardines encuestados afirmó no tener ninguna afectación en sus alrededores. Por otra parte, el 38.7% restante de los jardines encuestados manifestó la existencia de inseguridad en el sector donde se ubica. Otros problemas del entorno que se presentaron frecuentemente entre los encuestados fueron las manifestaciones o dificultades en la movilidad, el mal manejo de residuos sólidos, la contaminación del aire y del suelo, y el comercio informal, los cuales se presentaron en un 9%, 5.7%, 5.2% y un 5.2%, respectivamente. En porcentajes mínimos se notaron, a su vez, los problemas de contaminación del recurso hídrico y ubicación en zona de deslizamiento e inundaciones y avalanchas, con un 0.5% de los jardines encuestados. Finalmente, ningún jardín manifestó tener problemas por riesgo químico de laboratorios (Gráfica 30).

Gráfica 30. Porcentaje de jardines que tienen cada tipo de problemas en su entorno, 2021



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

v. **Infraestructura TIC**

La importancia de la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones (TICs) en la educación preescolar está dada por el contacto inicial que tiene el niño con la tecnología y la conectividad, y desde donde puede potenciar una diversidad de competencias propias de la primera infancia (Uribe, 2011). En este sentido, las TICs favorecen la motivación de los niños al ampliar las posibilidades de *gamificación* (De La Serna-Tuya, González-Caleros, & Rangel, 2018). Así pues, su uso crea nuevos caminos en la trasmisión y construcción de conocimientos, al ser una herramienta que posee grandes fortalezas de comunicación, que fortalece la creatividad y colaboración entre los niños y niñas, docentes y las instituciones educativas (Gómez, Briceño, & Flórez, 2019). En esta vía, la incorporación las TICs en el currículo de la escuela desemboca en niños más activos en su participación en las diferentes áreas del conocimiento, lo cual mejora a gran escala el aprendizaje en la educación preescolar (Santos & Osorio, 2019).

Uno de los primeros pasos para la apropiación y uso de los recursos tecnológicos es el acceso a la conectividad. En relación con esto, según datos del C-600, en 2021 la gran mayoría de jardines infantiles del Distrito (aproximadamente el 98%) ya contaba con conexión a Internet. Aunque se encuentra una tendencia negativa en la cantidad de establecimientos con este servicio (una disminución de 26.3% entre 2018 y 2021), esto puede deberse a la disminución de la oferta de jardines infantiles privados en la ciudad durante esos años, especialmente entre 2020 y 2021, posiblemente a causa de la pandemia.

Por su parte, en términos de recursos TICs, en la Gráfica 31 se ilustra que en 2021 los jardines privados del Distrito tenían en mayor medida computadores de escritorio, seguido de portátiles y tabletas. Estos valores también indican que, para este año, cada jardín privado contaba, en promedio, con 5.48 computadores de escritorio, 2.95 portátiles y 1.78 tabletas. No obstante, es importante analizar estos datos con precaución, ya que la información disponible no permite identificar para qué actividades específicas están siendo usados estos recursos. En otras palabras, no es posible saber si son usados para actividades pedagógicas y de enseñanza, por ejemplo, o enteramente para actividades administrativas y de gestión del jardín.

Con relación a lo anterior, según el C-600, se muestra que en 2021 el 48% de los jardines privados del Distrito usan sus recursos TICs todos los días, y el 47% mínimo una vez a la semana, mientras que el 5% lo usan al menos una vez al mes. Igualmente, es probable pensar que, si estas herramientas TICs no son usadas para la alfabetización digital, esto podría repercutir en que los niños no usen ni apropien adecuadamente las herramientas digitales.

Gráfica 31. Cantidad de computadores de escritorio, portátiles y tabletas en 2021



Fuente: C-600, obs= 279 jardines, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

Ahora bien, respecto a las acciones que los jardines usan para fortalecer su conectividad, se resalta que el Plan TIC –un programa del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (MinTic) que tiene como objetivo lograr que el Internet se convierta en una herramienta para la equidad por medio de la conectividad y el uso productivo de las TIC (MinTic, 2018)– está siendo implementado en los jardines del Distrito, facilitando el acceso a internet así como la dotación de equipos necesarios para la puesta en marcha del mismo Plan. En este sentido, la Gráfica 32 muestra que, en la distribución de jardines infantiles privados del Distrito para el año 2019, el 53% de los jardines infantiles no contaba con este Plan. No obstante, se evidencia que, para el 2020 y 2021, el 62.1% y el 65.4% de establecimientos de educación inicial ya contaba con este plan.

Gráfica 32. Cantidad jardines infantiles privados de Bogotá con Plan TIC



Fuente: C-600, obs= 560, fecha de reporte: 28 diciembre 2021

vi. **Planta docente y talento humano**

El fomento de la educación socioafectiva desde la institución educativa se convierte en un reto para el ámbito educativo, cada vez más desde el papel del docente y su proceso de formación. Para que un docente de educación inicial pueda tener un modo de actuación profesional adecuado a su rol educativo debe desarrollar, entre otros, contenidos desde la integralidad de su formación: competencias relativas al conocimiento del objeto de su profesión, a la proyección y desarrollo curricular, las didácticas esenciales para su desempeño y para interactividad con la familia y otros factores que incidan en la educación de los infantes (Rojas Valladares, Estévez Pichs, & Macías Merizalde, 2019).

Asimismo, la educación inicial requiere de personal de apoyo para propiciar todas las condiciones que potencien el desarrollo de los niños, creando un ambiente adecuado de confianza, buena comunicación y seguridad que se expresa en las relaciones positivas con la familia. En este sentido, la presente sección expone el resultado de indicadores relacionados con la razón de planta docente y talento humano por niño/a, el tipo de personal de apoyo en los jardines, los docentes según el área de formación especializada, su máximo nivel educativo alcanzado y distribución según sexo de docentes y directivos.

Inicialmente, sobre la razón de planta docente y talento humano, se observó que hubo en promedio 9.3 docentes por cada niño o niña en los jardines encuestados. Asimismo, la relación de docentes por jardín fue de 4.3, y por el personal de apoyo por cada niño estuvo en razón de 2.1 (Tabla 3).

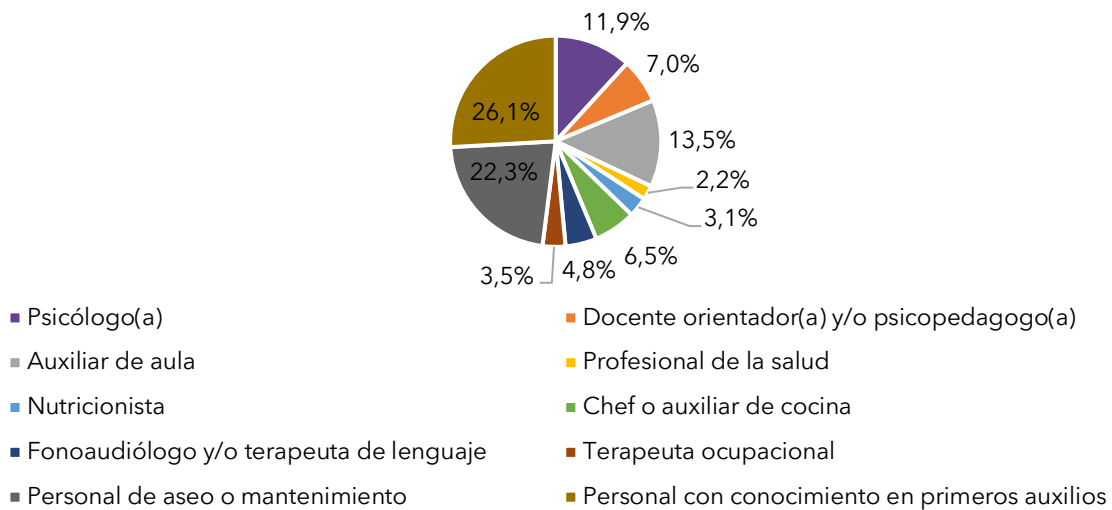
Tabla 3. Razón niño/a - planta docente y talento humano

Indicador	Valor
Razón niño/a - docente	9.37
Razón docentes por jardín	4.31
Razón niño/a - personal de apoyo	2.14

Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Ahora bien, al analizar el porcentaje de cada tipo de personal de apoyo en los jardines, se observó que en promedio existe una mayor proporción de personal con conocimientos en primeros auxilios seguido de personal de aseo o mantenimiento, con un 22.3% y 26.1% de la proporción respectivamente. Se presenta también una proporción de auxiliares de aula, psicólogos y docentes orientadores, en un 13.5%, 11.9% y 7%, respectivamente, y una baja proporción para profesionales de la salud y nutricionistas, con un 2.2% y 3.1% (ver Gráfica 33). Como se mencionó anteriormente, estos dos últimos perfiles podrían explicar los resultados obtenidos en términos de alimentación escolar y *comida chatarra*, pues al no contar con este personal se podrían disminuir las capacidades del jardín de ofrecer alimentos balanceados y necesarios para el desarrollo infantil.

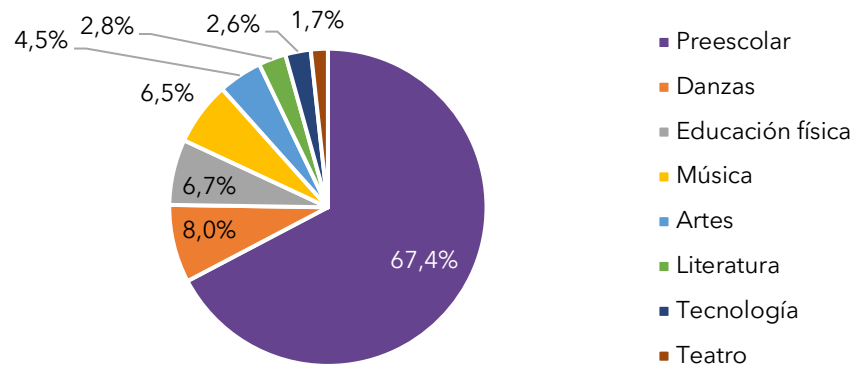
Gráfica 33. Porcentaje de cada tipo de personal de apoyo en los jardines



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Por otra parte, en lo referente a la proporción de docentes según su área de formación especializada, se observó que para la totalidad de jardines encuestados había una mayor proporción de docentes con especialidad en preescolar, con una proporción del 67.4% del total de docentes. Las especializaciones que siguieron en mayor proporción fueron danzas, educación física y música, con una proporción del 8%, 6.7% y 6.5% respectivamente, mientras que las especialidades menos representativas fueron literatura, tecnología y teatro (Gráfica 34).

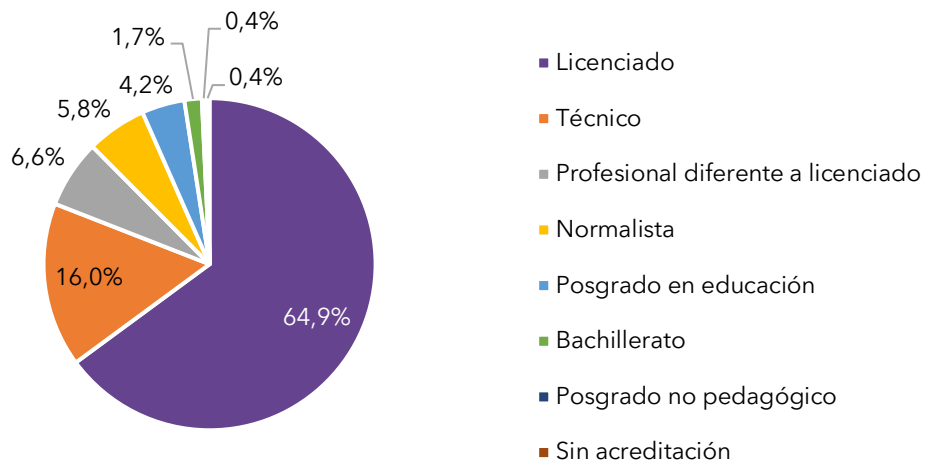
Gráfica 34. Proporción de docentes según su área de formación especializada



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Ahora bien, con relación a la cualificación de los docentes de los jardines privados del Distrito en 2021, en la Gráfica 35 se puede observar que un amplio porcentaje de ellos (el 64.9%) tienen un nivel de educación de licenciatura. Sin embargo, es importante resaltar que aun cuando la proporción de docentes que no tienen ningún tipo de acreditación o solo tienen estudios de bachillerato es baja (2.05%), estos docentes podrían no tener los conocimientos o habilidades pedagógicas necesarios para brindar una educación de calidad a niños y niñas.

Gráfica 35. Porcentaje de docentes según máximo nivel de educación alcanzada



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Por su parte, con respecto a los directivos docentes, según el C600 se encuentra que en 2021 cada jardín tiene, en promedio, un directivo docente, y que la proporción de mujeres en este cargo ha sido notoriamente mayor comparada con los hombres. Particularmente, las docentes directivas mujeres han tenido una predominancia entre el 95.3% y el 95.8% desde 2018 a 2021, mientras que el rango de los hombres se ha encontrado en un 4.2% y 4.7%. Además, se observa que, al igual que el anterior caso, la proporción de docentes de sexo femenino predomina sobre la de docentes masculinos, con un 96.50% sobre un 3.95% respectivamente.

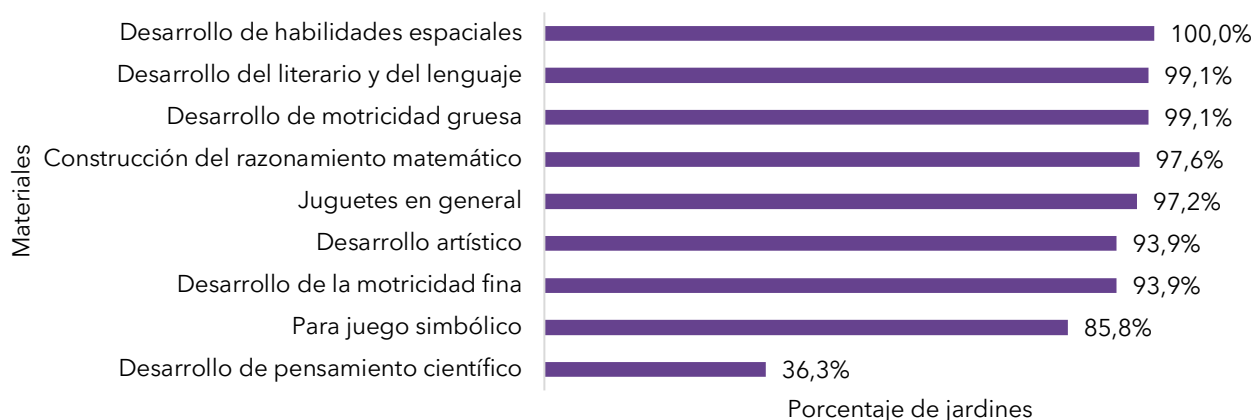
vii. Ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos

Sobre las bases de la educación inicial, sus lineamientos se han definido dentro de un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, que permite a los niños y a las niñas desarrollar su potencial, sus capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Pensar entonces el juego en el contexto escolar remite al requerimiento de unos tiempos y espacios, y también de materiales. Se trata de una serie de acciones concertadas y espontáneas que dependen de las reglas, permisos, y de unas apropiaciones que el niño hace de aquellos momentos no planeados, así como de la disponibilidad y facilitación que le otorga el maestro al juego mediante recursos didácticos (Sarlé P., 2001).

En este sentido, la presente sección expone el resultado de indicadores relacionados con tipos de materiales para promover el desarrollo de los niños/as y la disponibilidad de los espacios al interior de los jardines.

En primera medida, sobre el porcentaje de jardines que cuentan con cada material para promover el desarrollo de los niños y niñas, se observó que el 100% de los jardines cuenta con material para promover el desarrollo de habilidades espaciales, desarrollo literario y motricidad gruesa. También se evidenció que la mayoría de los jardines infantiles privados cuentan con una gran cantidad de elementos que promueven el desarrollo de los niños. Lo anterior puede notarse en términos del intervalo entre el 85% y 99%. No obstante, el material para el desarrollo de pensamiento científico solo se encuentra disponible en el 36.3% de los jardines (Gráfica 36). Es importante mencionar que el material predominante del cual están hechos los juguetes y recursos mostrados en esta gráfica es el plástico (79.2%), seguido de la madera (23.6%) y el material reciclable (6%).

Gráfica 36. Porcentaje de jardines que cuentan con cada material para promover el desarrollo de los niños y niñas

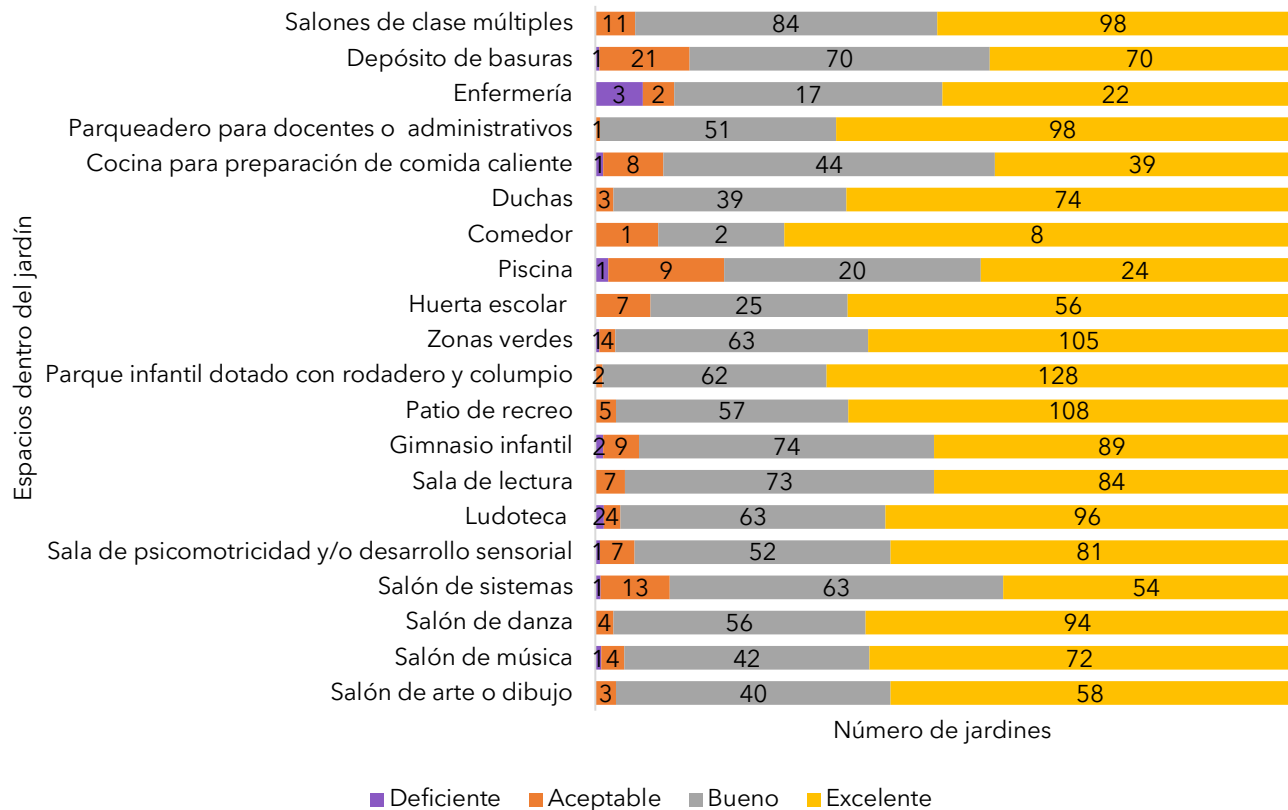


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Respecto de la disponibilidad de los espacios al interior de los jardines infantiles, se observa que la mayoría se encuentran en estado excelente y bueno, aunque es importante notar que se presenta una gran cantidad de instituciones con estado deficiente en los patios de recreo. Por otra parte, también se observa que un buen número de jardines no tienen espacios como salón de danzas, zonas verdes y parques infantiles con rodadero y columpio. Asimismo se observó, para el 2021, que un porcentaje mayoritario de jardines, el 87.4%, cuenta con biblioteca y el 12.6% aún no está dotado con este

importante espacio educativo (Gráfica 37). Esto implica que, pese a que los jardines tienen materiales para el desarrollo psicomotor y literario, la ausencia de estos espacios limitaría la adecuada apropiación de esos conocimientos.

Gráfica 37. Disponibilidad de los espacios al interior de los jardines infantiles



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

B. Accesibilidad

- Al analizar los procesos de admisión, se observó que aproximadamente el 34% de los jardines cuyos estudiantes viven en estratos socioeconómicos bajos y altos solicitan más actividades para el proceso de admisión, comparado con el 21.7% de jardines que atienden niños y niñas que viven predominantemente en estratos medios.
- Se encuentra que son muy pocos los niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos matriculados en los jardines privados de la ciudad desde 2018 a 2021. Aunque los más representativos durante estos años son los niños y niñas afrodescendientes (87%) y de pueblos indígenas (12%), en 2021 se presentó una reducción bastante notoria en la que la matrícula de los niños afrodescendientes casi desapareció.
- La gran mayoría de jardines privados de Bogotá manifiesta que los niños duran menos de 30 minutos en el recorrido hacia el establecimiento educativo, y se resalta el hecho de que ningún jardín indicó que los niños y niñas tomen, en promedio, más de una hora en llegar a la institución. Además, los niños llegan en su mayoría por medios propios, sin usar el servicio de transporte escolar (alrededor del 86.5%).
- Aproximadamente el 66% de los jardines ofrecen algún tipo de ayuda a familias en caso de dificultad económica para la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo, con lo cual los niños y niñas de estas instituciones podrían continuar en el sistema educativo privado.
- El 38.7% restante de los jardines encuestados manifestó la existencia de inseguridad en el sector donde se ubica, lo que constituye la afectación del entorno más notable.

El análisis presentado a continuación para la dimensión de *Accesibilidad* expone el panorama actual de la prestación del servicio de educación preescolar por privados en Bogotá en términos de los procesos de admisión de los jardines privados de la ciudad, y de la matrícula en estos establecimientos de niños y niñas que hagan parte de minorías de protección especial constitucional. De igual forma, se analiza la relación geográfica entre las localidades de los jardines y aquellas en donde viven los niños, temas asociados a la oferta de transporte escolar, y de ayudas que ofrecen los jardines privados en caso de que las familias tengan alguna dificultad económica que afecte la permanencia de los niños en el sistema educativo.

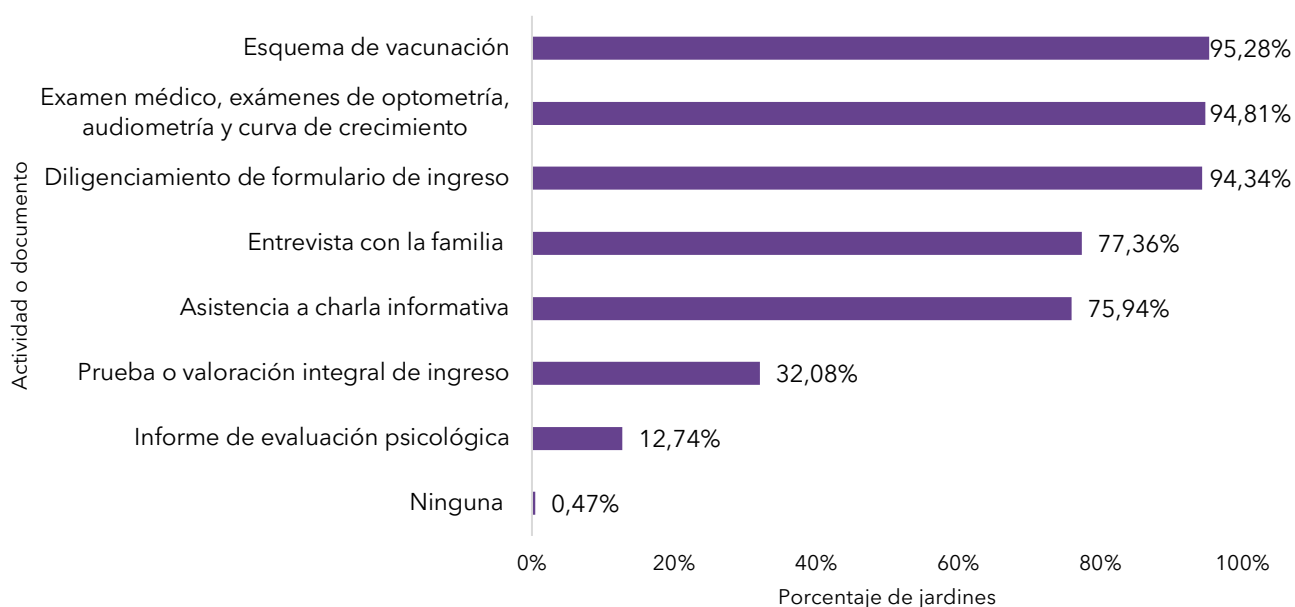
i. Procesos de admisión

El primer factor que se analiza con relación a la *Accesibilidad* es la cantidad de actividades que solicitan los jardines privados en el proceso de admisión de los niños y niñas, entendiendo que entre más procesos y actividades administrativas se requieran, se aumentan las barreras para que los infantes disfruten plenamente su derecho a la educación. En este punto, es importante considerar que algunos de los documentos que los jardines solicitan están asociados a verificar las condiciones y estado de salud de los niños y niñas, especialmente en temas de vacunación a menores de 5 años. Por ende, solicitar estos documentos no solo garantizaría el derecho a la educación, sino también la salud como derecho fundamental, irrenunciable e impostergable de los niños y niñas en la primera infancia (Bogotá Cómo Vamos, 2019), al tiempo que crea incentivos para que las familias se comprometan con los esquemas de inmunización y seguimiento médico de los menores.

En este sentido, en la Gráfica 38 se muestra la distribución de los jardines infantiles privados de Bogotá según los documentos o actividades que solicitan a los niños y niñas en el momento de la

admisión o matrícula¹². Se observa que la gran mayoría de jardines piden documentos asociados a la salud del infante (aproximadamente 94%), así como el diligenciamiento del formulario de ingreso (94.34%), entrevistas con las familias (77.36%) y asistencias a las charlas informativas que dan los jardines (75.94%). Como se mencionó anteriormente, estos datos podrían llevar a inferir que, mediante la solicitud de estos requerimientos, los jardines están aumentando las barreras de ingreso de los niños y niñas a la educación preescolar del sector educativo privado; sin embargo, el esquema de vacunación y los exámenes médicos son necesarios para que los jardines estén seguros del estado de salud de los menores. Y, de igual modo, la entrevista con la familia facilita la interacción con los padres o acudientes y promueve que el núcleo familiar esté enterado de los aspectos formativos y pedagógicos de cada jardín.

Gráfica 38. Porcentaje de jardines infantiles privados del Distrito según las actividades que solicitan para el proceso de admisión o matrícula de los niños y niñas



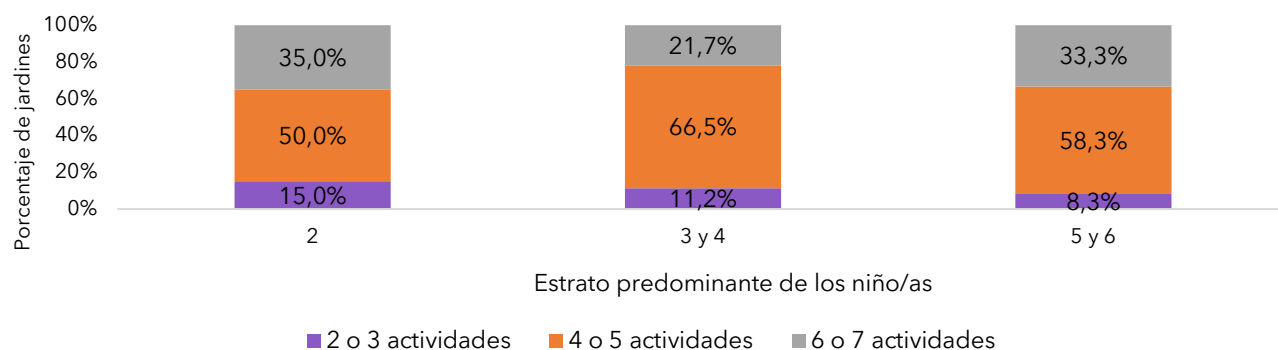
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

Al analizar la cantidad de actividades que se solicitan de acuerdo con las condiciones socioeconómicas predominantes de los niños y niñas (Gráfica 39), se observa que, independiente de estas condiciones, la mayoría de los jardines requieren 4 o 5 requisitos. Sin embargo, aproximadamente el 34% de los jardines cuyos estudiantes viven en estratos socioeconómicos bajos y altos solicitan entre 6 o 7 requisitos para el proceso de admisión, comparado con el 21.7% de jardines que atienden niños y niñas que viven predominantemente en estratos medios. Es importante destacar que las actividades adicionales que son solicitadas en estos casos (prueba o valoración

¹² Las actividades en la gráfica no se separan para cada proceso (admisión y matrícula) porque cada jardín tiene protocolos y requerimientos diferentes en cada uno y que no son homogéneos entre ellos. Por ejemplo, un jardín puede hacer un proceso de admisión previo al proceso de matrícula, pero en otros puede darse el proceso de matrícula directamente, en el cual pueden pedir todos o la mayoría de los requerimientos listados en la gráfica.

integral de ingreso e informe de evaluación psicológica) podrían aumentar las barreras administrativas para que los niños y niñas ingresen al sistema, lo cual no es deseable bajo un enfoque de derechos. Sin embargo, también son necesarias para conocer las necesidades de los niños y niñas que ingresan al sistema. Por ende, es clave indagar por el uso de estas pruebas, con el fin de determinar si son una barrera al acceso o si permiten identificar los requerimientos de los estudiantes y lograr que la oferta educativa se adapte a ellos.

Gráfica 39. Porcentaje de jardines según las actividades de admisión que solicitan, desagregado por el estrato predominante de los estudiantes



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

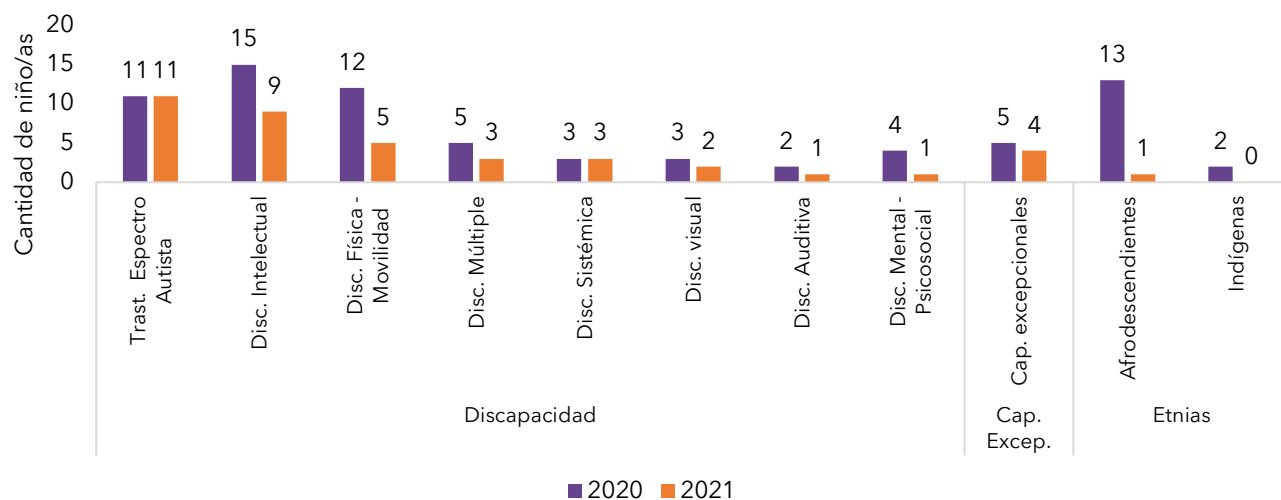
ii. **Matrícula de niños y niñas teniendo en cuenta la diversidad**

Por otro lado, para caracterizar la *Accesibilidad* es imperante analizar la matrícula de los jardines privados de Bogotá según las condiciones diversas de los niños y niñas, ya que esto permite identificar en qué medida los particulares atienden y permiten el ingreso al sistema educativo privado bajo el principio de no discriminación. En este sentido, en la Gráfica 40 se puede observar que durante 2020 y 2021 en los jardines infantiles del Distrito se atendieron diversas discapacidades, siendo el trastorno del espectro autista, la discapacidad intelectual, y la discapacidad física o de movilidad las más representativas (aproximadamente 24%, 25% y 17% en los dos años). Por su parte, los niños con capacidades excepcionales representaron, durante estos años, el 10% de la matrícula dentro de aquellos con necesidades educativas especiales. Adicionalmente, la gráfica permite ver que son muy pocos los niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos matriculados en los jardines privados de la ciudad entre 2018 y 2021: aunque los más representativos durante estos años son los afrodescendientes (87%) y los de pueblos indígenas (12%)¹³, en 2021 se presentó una reducción bastante notoria, en la que la matrícula de los niños afrodescendientes casi desapareció.

Es necesario que la comunidad educativa, el Estado y los jardines ahonden en las causas específicas detrás de esta tendencia, y que constaten si en el sector privado se conserva el principio de no discriminación en el acceso y permanencia al servicio educativo, que garantiza el derecho a la educación de las poblaciones de protección especial constitucional (Sentencia T743, 2013).

¹³ Durante los años considerados, no se evidenció matrícula de niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos palenqueros, raizales o gitanos.

Gráfica 40. Matrícula de niños y niñas con características diversas en los jardines privados del Distrito



Fuente: C600 y SIMAT, obs = 115 niño/as, fecha de corte: 28 diciembre 2021

iii. Atención, transporte escolar y tiempos de desplazamiento

Así mismo, la *Accesibilidad* se analiza considerando las localidades de atención de los jardines privados respecto a la localidad en la que se encuentra cada jardín, así como la oferta de transporte escolar y los tiempos de desplazamiento en el recorrido de los niños de su casa a la institución. La medición de estas variables está enfocada en caracterizar en qué medida los jardines privados de Bogotá mitigan las barreras físicas o materiales que pueden llegar a tener los niños y sus familias, de modo que la movilidad no sea un impedimento para acceder a la prestación del servicio educativo (Abadía, y otros, 2020; Blanco, Guevara, Lobo, López, & Ramírez, 2020).

Bajo este contexto, en la Tabla 4 se muestra el porcentaje de jardines que atienden a niños y niñas de cada localidad. De manera general, se puede observar que los jardines de todas las localidades atienden en mayor medida a niños que viven en la misma localidad del jardín (color verde oscuro) y, en segunda medida, a niños que viven en localidades contiguas (color verde claro). Sin embargo, la tabla también permite identificar que los jardines privados de localidades como Antonio Nariño, Engativá, Kennedy y Teusaquillo atienden a niños de una mayor variedad de localidades que, en algunos casos, no son tan cercanas entre sí –un ejemplo de esto es el 3% de los jardines de Engativá que manifestó atender a niños de Bosa–. Esto es relevante, pues, dados los altos tiempos de congestión en tráfico de Bogotá (INRIX, 2021), se podría inferir que algunos infantes pasan tiempos prolongados en los viajes diarios entre su casa y el jardín. En esta misma línea, es importante resaltar que algunos jardines de Kennedy, Puente Aranda, Suba, Teusaquillo y Usaquén manifestaron que atienden a niños y niñas que, inclusive, viven en municipios aledaños a Bogotá, con lo que esta problemática aumentaría.

Tabla 4. Porcentaje de jardines que atienden a niños y niñas de cada localidad¹⁴

Localidad de los jardines de la encuesta	Localidades de las que provienen los niños y niñas que atienden los jardines																			
	A. Nariño	B. Unidos	Bosa	Candelaria	Chapinero	C. Bolívar	Engativá	Fontibón	Kennedy	L. Mártires	P. Aranda	R. U. Uribe	S. Cristóbal	Suba	Teusaquillo	Tunjuelito	Santafé	Usaquén	Usme	Fuera Bogotá
A. Nariño	100	14	-	14	14	14	-	-	-	14	14	57	57	-	-	14	14	-	14	-
B. Unidos	-	100	-	-	25	-	25	-	13	-	-	-	-	13	25	-	-	-	-	-
Candelaria	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	-	-	-
Chapinero	-	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50	-	-
C. Bolívar	-	-	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	-	-	-	-
Engativá	-	9	3	-	-	-	100	9	3	-	3	-	-	9	6	3	-	3	-	-
Fontibón	-	-	-	-	-	-	7	93	14	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-
Kennedy	5	9	32	-	-	5	5	27	100	-	32	9	5	-	-	5	-	-	-	5
L. Mártires	33	-	-	-	17	17	-	-	17	100	33	17	33	-	-	-	17	-	-	-
P. Aranda	25	-	4	-	-	-	-	-	21	4	100	-	4	-	-	4	-	-	-	4
R. U. Uribe	33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	-	-
S. Cristóbal	10	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	30	100	-	-	-	-	-	-	-
Suba	-	9	3	-	-	-	11	3	3	-	-	-	-	100	-	-	-	29	-	3
Teusaqu.	-	36	-	-	79	-	7	21	7	14	14	7	-	-	93	-	-	-	-	7
Tunjuelito	-	-	-	11	-	22	-	-	-	-	-	22	-	-	-	100	-	-	11	-
Usaquén	-	-	-	-	17	-	6	6	-	-	-	-	-	28	6	-	-	100	-	17
Usme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	-	-	100	-

Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

Notas: i) Los valores están en porcentaje. ii) En las filas no se muestran las localidades de Bosa y Santafé, pues no se obtuvieron respuestas a la encuesta de los jardines de esas localidades.

Para complementar el análisis anterior, en la Gráfica 41 se muestra el tiempo promedio que se demoran los niños en llegar de la casa al jardín, según el reporte de los jardines. La gráfica nota que la gran mayoría de jardines privados de Bogotá, 68.9%, manifiesta que los niños y niñas duran menos de 30 minutos en este recorrido, el 22.6% indica que este tiempo oscila entre 31 y 45 minutos, y el 8.5%, entre 46 y 60 minutos. Si bien estos resultados son acordes a lo explicado en la Tabla 4, se resalta el hecho de que ningún jardín señaló que sus estudiantes tomen más de una hora en llegar al establecimiento educativo.

Por lo anterior, se podría inferir que son pocos los niños y niñas que viven en localidades muy lejanas a las de su jardín infantil, lo que mitiga barreras materiales en términos geográficos (Abadía et al., 2020). No obstante, es importante tener en cuenta que un tiempo elevado en el transporte puede aumentar las situaciones de estrés y cansancio intenso en los niños, lo cual perjudicaría su desarrollo integral y, con esto, su derecho a la educación (López, M, 2020).

¹⁴ Se recomienda leer esta tabla por filas, y hacer uso del siguiente ejemplo para facilitar la comprensión de información: de los jardines ubicados en Barrios Unidos (segunda fila), el 100% atiende a niños y niñas que viven en esa localidad, el 25% de los jardines indican que atienden a niños y niñas que viven en Chapinero, Engativá o Tunjuelito, y el 13% de los jardines manifiesta que atienden a niños que viven en Kennedy o Suba. Es importante tener presente que los porcentajes de cada fila no suman 100% dado que un jardín puede atender a niños y niñas de múltiples localidades.

Finalmente, con relación a los medios de transporte ofrecidos por la institución para los viajes diarios de la casa de los niños y niñas al jardín (Gráfica 42), el resultado de la encuesta muestra que son muy pocos los que llegan al jardín en rutas propias de la institución (2.79% de los niños matriculados) o en rutas contratadas por la institución (aproximadamente el 10.72% de la matrícula de los jardines encuestados). Por el contrario, los niños y las niñas llegan en su mayoría por medios propios (alrededor del 86.5%).

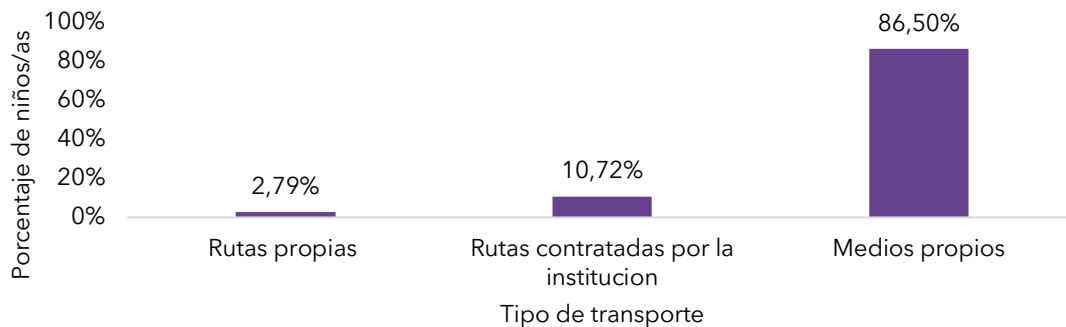
Esto podría indicar que, aunque la mayoría de los niños y las niñas viven relativamente cerca al jardín, son pocos los jardines infantiles privados de Bogotá que ofrecen o facilitan a aquellos niños, niñas y familias que viven a distancias largas opciones de transporte propios de la institución que logren minimizar las barreras físicas que desincentivan el ingreso y la permanencia en el sistema (cf. López, M, 2020). Además, se puede hipotetizar que el hecho de que la mayoría de los niños y niñas lleguen por medios propios a los establecimientos educativos afectaría su asistencia continua tanto como su derecho a la educación, pues la satisfacción de este derecho pasaría a depender enteramente de que las familias tengan la disponibilidad, el tiempo y la motivación de transportarlos diariamente.

Gráfica 41. Tiempo de desplazamiento que le toma a los niños y niñas llegar de la casa al jardín, según el reporte de los jardines.



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

Gráfica 42. Porcentaje de niños y niñas que llegan al jardín infantil por cada medio de transporte



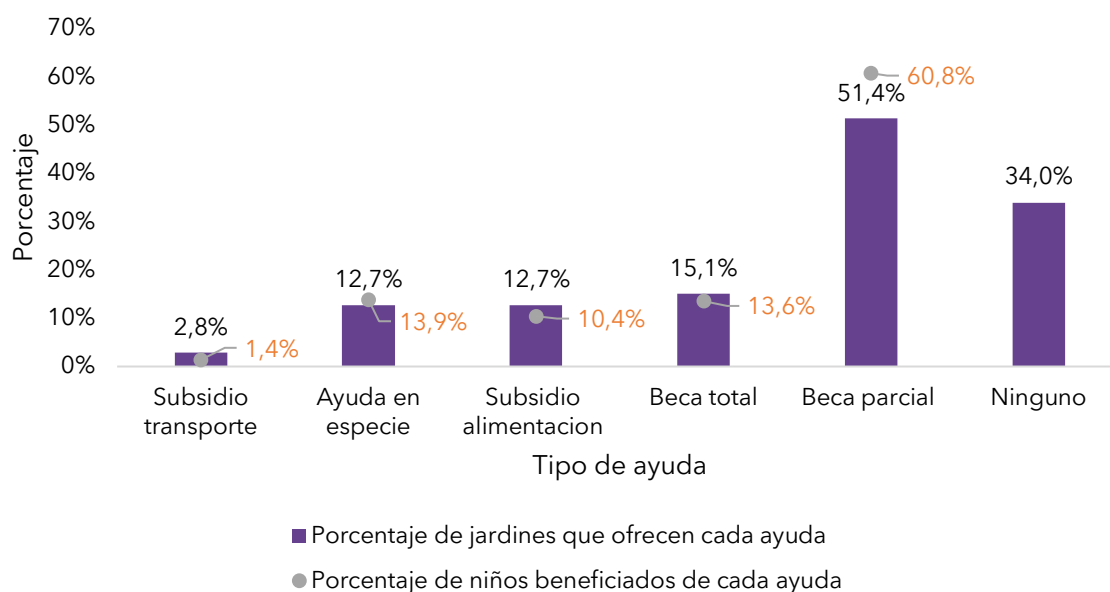
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 10471 niño/as, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

iv. Ayudas a las familias en caso de dificultad económica para la permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo

El último análisis con relación a la *Accesibilidad* se realiza considerando las ayudas que los jardines infantiles privados de Bogotá tienen disponibles para las familias en caso de que presenten alguna dificultad económica que impida que los niños y niñas continúen su trayectoria en el establecimiento educativo. Si bien ofrecer este tipo de ayudas no es obligación de los jardines privados, pues ello depende de sus medios y disponibilidad de recursos, aquellos que tienen disponibles estos servicios de asistencia contribuyen a la mitigación de barreras económicas y promueven el acceso y pleno disfrute de la educación escolar para los niños y niñas.

En este sentido, la Gráfica 43 muestra que el 51.42% de los jardines infantiles encuestados brinda becas parciales a los niños y niñas de su institución para fomentar su permanencia en el sistema educativo, beneficiando aproximadamente al 61% de los niños matriculados en esas instituciones; el 15.09% indica que ofrece becas totales, las cuales auxilian a alrededor del 14% de los niños matriculados; el 12.74% ofrece ayudas en especie (mercados, libros, dotación escolar y subsidios de alimentación), lo cual ayuda aproximadamente al 12% de los niños, y el 2.83% tiene a disposición subsidios de transporte, los cuales son utilizados por el 1.4% de la matrícula. Así, aproximadamente el 66% de los jardines ofrece algún tipo de ayuda en este sentido. Dichos jardines cuentan con mecanismos que minimizan las barreras económicas que impiden a los niños su permanencia en el sistema, lo que propende por la garantía de su derecho a la educación.

Gráfica 43. Porcentaje de jardines según los servicios ofrecidos a las familias en caso de dificultad económica



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

C. Aceptabilidad

- Más del 80% de los jardines infantiles privados manifiesta que en su PEI se incluyen principalmente elementos relacionados con los principios y objetivos de la educación inicial, la perspectiva de desarrollo infantil integral y la importancia del rol de las maestras y los maestros como constructores de saber pedagógico.
- Al analizar la cantidad de horas de formación semanal, en relación con las condiciones socioeconómicas predominantes de los niños y niñas, se encuentra que aquellos que pertenecen a los estratos 5 y 6 estudian en jardines que ofertan más horas a la semana en áreas relacionadas al desarrollo cognitivo, comunicativo, corporal y personal social. Igualmente, se evidencia que hay una marcada tendencia a priorizar aspectos del desarrollo como el cognitivo y comunicativo, sobre procesos artísticos y estéticos, tales como la danza, el arte y la música.
- Más del 85% de los jardines infantiles encuestados manifestó que se promueven la mayoría de los ejes pedagógicos declarados en el lineamiento pedagógico curricular, siendo los procesos de participación, lenguaje, experiencias comunicativas, seguridad y confianza los evidenciados con mayor grado de implementación.
- Con relación a las acciones o estrategias para velar por el bienestar, salud y desarrollo de los niños y niñas, el 97% de los jardines encuestados manifiesta que se comunican y acompañan a las familias, el 84% que hacen remisiones oportunas a profesionales de la salud, el 75% indica que tiene un sistema de alertas tempranas para identificar riesgos, y el 66% tiene reuniones con equipos interdisciplinarios.
- Los logros educativos evidenciados de los niños y niñas al finalizar la educación preescolar, están relacionados con las habilidades socioemocionales y los procesos comunicativos. Esta tendencia resulta pertinente si se tiene en consideración que en la primera infancia se configuran las relaciones afectivas, emocionales, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía.
- Más del 70% de los jardines capacita a sus docentes y personal de apoyo en temas asociados al desarrollo integral en la primera infancia y estrategias pedagógicas innovadoras. La perspectiva del desarrollo integral, así como la manera de potenciarlo mediante prácticas pedagógicas intencionadas y mediadas por estrategias y recursos didácticos, constituyen temas prioritarios en la agenda de formación del talento humano de los jardines infantiles privados de la ciudad.

Como se planteó anteriormente, la *Aceptabilidad* está relacionada directamente con el concepto de calidad de la educación (ONU, 1999).

En este sentido, una educación aceptable debe ser pertinente, relevante, apropiada y adecuada a las características y contextos de los estudiantes, manteniendo un principio de no discriminación bajo ningún concepto. La *Aceptabilidad* da cuenta de la pertinencia de los aprendizajes significativos a lo largo de la vida (IDEP, 2020).

Así pues, en su guía número 50, el MEN (2014f) señala que la calidad en la educación inicial es comprendida como un proceso dinámico, en tanto se va construyendo de manera permanente y contextualizada, orientado a que se garantice y se promueva el desarrollo integral y armónico de los niños y las niñas. Para el logro de este proceso, se llevan a cabo acciones permanentes y planificadas

que aseguren las óptimas condiciones humanas, materiales y sociales en cada uno de los escenarios y contextos en los que transcurre la vida de los niños y las niñas.

En esta sección, se muestran indicadores referentes a las siguientes categorías como aspectos constitutivos de la *Aceptabilidad*:

- Proyecto Educativo Institucional PEI
- Dedicación de horas de formación a diferentes procesos o dimensiones
- Prácticas pedagógicas y curriculares
- Recursos y herramientas digitales para fortalecer procesos formativos
- Rutinas y hábitos de cuidado y acciones utilizadas para el bienestar, salud y desarrollo de los niños y niñas
- Seguimiento al desarrollo integral
- Logros en procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas
- Comunicación y participación de las familias
- Participación de niños y niñas
- Transiciones efectivas y armónicas
- Actividades extracurriculares
- Cualificación de directivos docentes y formación del talento humano

Para cada una de las anteriores categorías, se derivan subcategorías *a priori*, establecidas a partir de la revisión de los referentes técnicos sobre educación inicial del MEN y la SED. Así mismo, se identifican tendencias encontradas en el análisis de contenido de las preguntas abiertas que se incluyeron en la encuesta, las cuales son representadas en las nubes de palabras.

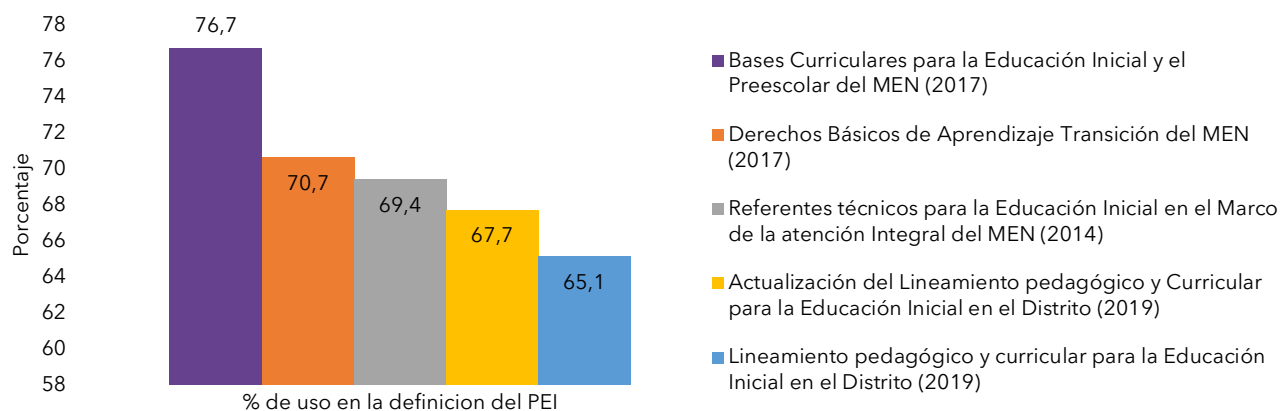
i. Proyecto Educativo Institucional - PEI

En lo relacionado con la definición del PEI, la mayoría de los jardines infantiles privados de Bogotá manifiesta que usa, en gran medida, los lineamientos y orientaciones curriculares nacionales y distritales como referentes para su formulación, tal como puede apreciarse en la Gráfica 44.

Los documentos técnicos más usados como referente, fuente de consulta o sustento para la definición de los PEI son: *Bases Curriculares Para La Educación Inicial y El Preescolar* (2017), con un 76.7%; *Derechos Básicos de Aprendizaje de Transición* (2017) y *Referentes técnicos para la Educación Inicial en el Marco de Atención Integral* (2014), con alrededor de un 70% de uso o consulta –todos estos, documentos del MEN–. Entre tanto, los jardines reportan que en la definición de su PEI usan en un 66% el *Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2019) y su documento de actualización. Las anteriores cifras evidencian que los jardines infantiles privados de Bogotá han consultado y tenido en cuenta los documentos oficiales a la hora de definir sus PEI, siendo de mayor uso o consulta los referentes nacionales que los distritales.

Este aspecto resulta muy importante, toda vez que podría marcar un derrotero para el acompañamiento que desde la SED se haga a los jardines infantiles privados, en tanto se dé a conocer el lineamiento pedagógico curricular y se realice mayor acompañamiento para su implementación.

Gráfica 44. Porcentaje en el que se usan los siguientes documentos para la definición del PEI de los jardines privados del Distrito



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Igualmente, según el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (SED, 2019), los elementos centrales que sustentan la educación inicial responden a tres interrogantes centrales: el *para qué* potenciar el desarrollo de los niños y niñas, el *qué* se busca potenciar y el *cómo*. El primero se orienta desde los principios y objetivos de la educación inicial; el segundo se basa en la comprensión del desarrollo infantil desde un enfoque de derechos, que se ubica en una perspectiva del desarrollo infantil holística que se propone desde ejes integradores, pilares y actividades rectoras, que dan sustento a las propuestas curriculares; y el tercero se relaciona con la manera en que se concretizan las propuestas pedagógicas, siendo las maestras y maestros, como constructores de saber pedagógico, base fundamental para su realización.

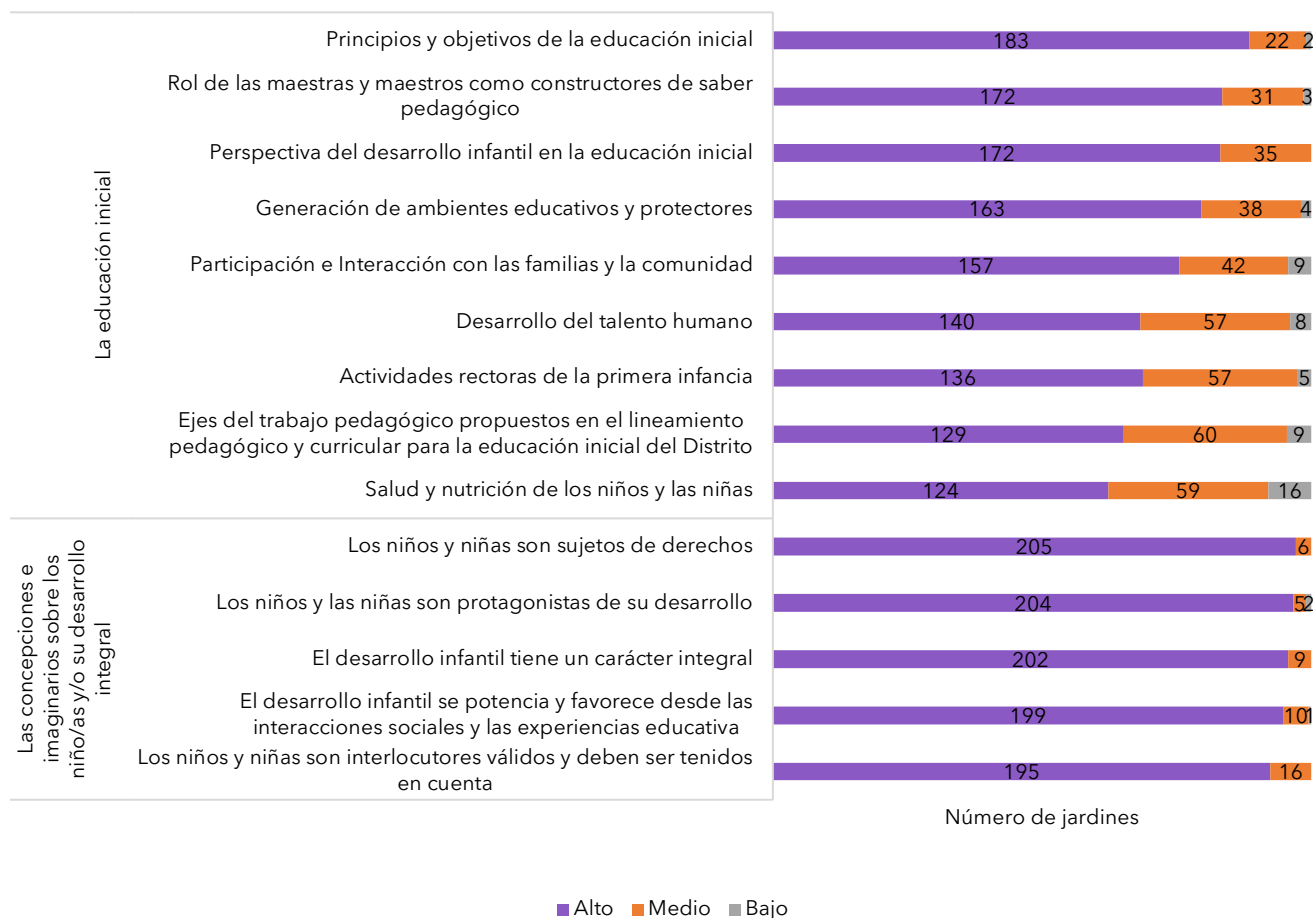
En relación con estos aspectos centrales que sustentan la educación inicial, el 80% de los jardines infantiles privados manifiesta que en su PEI se incluyen principalmente elementos relacionados con los principios y objetivos de la educación inicial, la perspectiva de desarrollo infantil integral y la importancia del rol de las maestras y los maestros como constructores de saber pedagógico y mediadores de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas (véase Gráfica 45).

Igualmente, se evidencia que 205 jardines, más del 92%, manifiestan que sus concepciones e imaginarios sobre la infancia se enmarcan en un enfoque de derechos, en el cual los niños y las niñas, como sujetos de derechos, son protagonistas de su desarrollo, siendo interlocutores válidos que deben ser tenidos en cuenta. En consecuencia, con esta perspectiva y desde una mirada histórico-cultural del desarrollo, las respuestas permiten evidenciar que una gran mayoría de los jardines infantiles asumen en su PEI que el desarrollo infantil es integral y se potencia desde interacciones sociales que son favorecidas y generadas mediante experiencias educativas en ambientes pedagógicamente intencionados, tal como se refleja en la segunda parte de la Gráfica 45.

De otra parte, entre el 18% y 30% de los jardines (124 y 129 jardines, respectivamente) indican que los ejes de trabajo propuestos en el *Lineamiento Pedagógico Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* –las actividades rectoras de la primera infancia, el desarrollo del talento humano, la participación e interacción con las familias y la comunidad, la generación de ambientes educativos

protectores, y la salud y nutrición de los niños y las niñas– tienen un nivel medio de visibilización en el PEI (Gráfica 45).

Gráfica 45. Aspectos principales incluidos en el PEI de los jardines infantiles

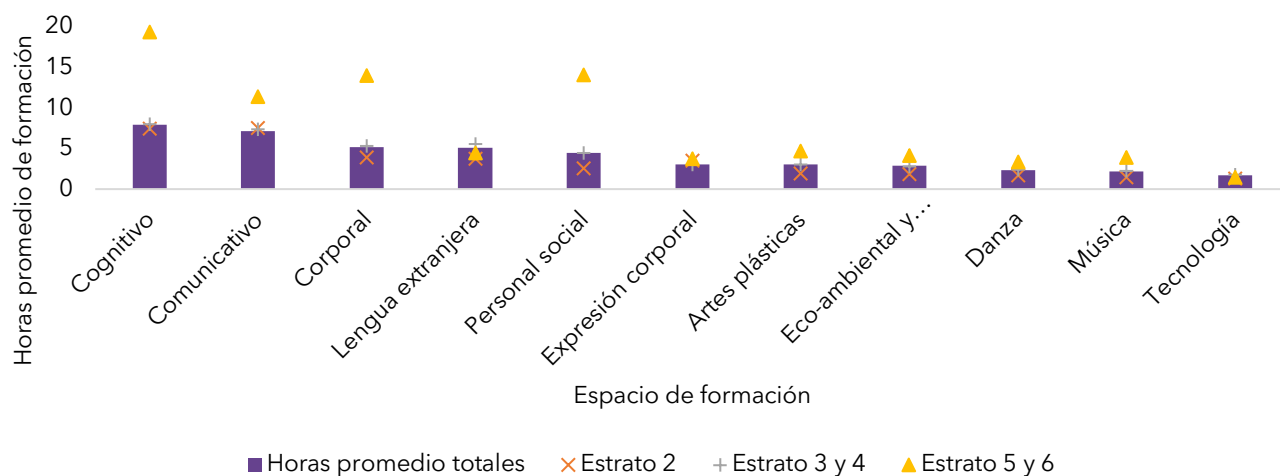


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Igualmente, al profundizar en el contenido específico de los PEI, la Gráfica 46 evidencia una primera tendencia. En particular, las apuestas identificadas en los nombres de los PEI se centran en la formación integral de valores humanos, los cuales se relacionan con aspectos como la convivencia, formación para la ciudadanía y el desarrollo armónico del ser. Un segundo aspecto que se destaca es el amor como elemento fundamental de la educación integral, pues se reconoce que la institución educativa es un lugar de amor donde los niños y niñas aprenden a amar a los demás. Un tercer elemento que se resalta es la alegría y la felicidad como fines de la educación. Se reconoce también a la niñez como la esperanza y el futuro de un mundo mejor, de una sociedad en la que prevalezca la paz y la justicia. Otros aspectos menos reiterados, pero también significativos, se relacionan con la declaración de la importancia de la ciencia, el conocimiento, el aprender a aprender y el desarrollo de habilidades o competencias. Finalmente, vale la pena mencionar los PEI que aluden a la innovación, el medio ambiente y la ecología, entre otros. Las tendencias mencionadas se pueden observar en la Gráfica 46, en la que las palabras reiteradas presentan una mayor confluencia de líneas y relaciones.

comunicativo, sobre procesos artísticos y estéticos, tales como la danza, el arte y la música. Vale la pena relacionar estos resultados con lo evidenciado en el análisis de los pocos materiales con los que cuentan los jardines para el desarrollo del pensamiento: si bien se priorizan aspectos cognitivos, no se cuenta con material suficiente requerido para estos procesos.

Gráfica 47. Horas promedio a la semana dedicadas a diferentes espacios de formación



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

iii. **Prácticas pedagógicas y curriculares**

El *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (SED, 2019) plantea que las prácticas pedagógicas de docentes en educación inicial se llenan de sentido en tanto reflejan seis aspectos o instancias fundamentales de reflexión y organización de su quehacer pedagógico, a saber: disponerse para los encuentros pedagógicos, reconocer los intereses de los niños y las niñas, tomar decisiones, adentrarse en las experiencias pedagógicas y documentarlas.

• **Procesos pedagógicos que aportan sentido a la educación inicial**

La práctica pedagógica es comprendida, entonces, como una construcción permanente que se configura desde las interacciones con las niñas y los niños que, si bien se sustenta en el saber pedagógico de las maestras y maestros, se reconstruye y se transforma a partir de la experiencia cotidiana, desde el asombro y la sorpresa.

En este sentido, la Gráfica 50, expuesta más adelante, sugiere que las prácticas pedagógicas que se implementan en los jardines privados se caracterizan por promover interacciones significativas y relevantes con los niños y las niñas; es decir, se basan en ambientes pedagógicos enriquecidos que parten de experiencias intencionadas y sistemáticas, las cuales fortalecen el desarrollo integral infantil. Esta tendencia se refleja en más del 80% de los jardines privados.

Por otra parte, se menciona cómo a partir de la interacción entre pares es posible construir saberes en forma individual, pero también colectiva, fortaleciendo aspectos emocionales, pedagógicos y de convivencia, tal como lo expresa un jardín en la siguiente frase:

“La convivencia escolar promueve en el niño ambientes selectivos y espontáneos que favorecen su espontaneidad a partir de sus experiencias sociales, afectivas y comunicativas en cuanto a su entorno”.

– **Ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo infantil**

Los jardines infantiles privados destacan la importancia del desarrollo infantil y la manera en que este debe ser fortalecido en cada una de las etapas o momentos de la vida de los niños y niñas. El entorno o espacios de aprendizaje tienen, en este propósito, un valor fundamental, tal como lo expresa un jardín:

“Propiciar un ambiente favorable que le permita a los niños y niñas disfrutar y tener vivencias enriquecedoras a través de estrategias lúdicas”.

Se destaca que existe una reiterada manifestación en torno a la importancia de propiciar entornos favorables, armónicos y, en especial, significativos, dado que favorecen el desarrollo y el aprendizaje. Es importante que estos ambientes generen en los niños y las niñas confianza, seguridad, posibilidad de expresarse libremente, de explorar y descubrir. Estos ambientes y experiencias se logran con la mediación de estrategias lúdicas que involucran el juego, el arte, la danza, y generan aprendizajes significativos, potenciando así el desarrollo integral. Las siguientes expresiones de dos jardines son un ejemplo de ello¹⁶:

“Se promueven diferentes actividades y proyectos lúdicos que buscan crear un entorno pedagógico agradable, donde la finalidad principal es incentivar espacios que faciliten la comprensión de conceptos”.

“Generamos experiencias de enseñanza para el aprendizaje significativo. Estimulamos el desarrollo intelectual y emocional a través de un ambiente armónico que propicia la interacción humana”.

– **Experiencias pedagógicas intencionadas**

En este aspecto, se evidencia que los jardines privados le dan gran importancia a implementar acciones encaminadas a potenciar aprendizajes durante el desarrollo del niño y la niña. Se señala que estas experiencias deben estar propuestas de acuerdo con una intención pedagógica específica, sin descuidar sus intereses y necesidades, pero direccionadas y en correspondencia con las mallas curriculares ya definidas en los planes y programas académicos. Así lo expresa un jardín¹⁷:

“Las experiencias pedagógicas se basan en las necesidades e intereses de los niños de cada nivel, relacionándolas, además, con las mallas curriculares y haciendo uso de los pilares de la educación infantil”.

¹⁶ Estas expresiones se articulan con lo planteado en el documento N° 20, *Sentido de la educación inicial* (MEN, 2014), en el que se plantea la importancia de generar espacios, recursos y tiempos que respondan a los intereses de las niñas y los niños y que llenen de sentido los aprendizajes.

¹⁷ Respuestas como esta ponen de manifiesto cierta tensión entre los propósitos de la educación inicial, que en sí misma cobra sentido en tanto se orienta a favorecer el desarrollo integral, y los de la educación preescolar, asumida desde una mirada curricular que se encamina a la preparación de los niños y las niñas para el paso a la escolaridad (cf. MEN, 2014).

Ahora bien, las prácticas pedagógicas parten del reconocimiento del desarrollo infantil para promoverlo, tomando en cuenta las singularidades de los niños y las niñas y las características de los entornos. Así pues, la gran mayoría de respuestas a la encuesta coinciden en la importancia del fortalecimiento del aprendizaje de los niños y niñas, a partir de la planeación de actividades concretas y orientadas a estimular aspectos como la creatividad, la autonomía, la resolución de problemas, entre otros. Una de las estrategias que facilita de manera agradable y enriquecedora estas dinámicas es el trabajo por proyectos de aula.

“Nuestro proceso se enmarca en el aprendizaje significativo, que a su vez se enfoca en el trabajo por Proyectos de Aula, donde los niños y las niñas son protagonistas de su propio aprendizaje”.

Igualmente, se destaca que los jardines infantiles privados apuestan por implementar esta metodología basada, como ya se señaló, en los intereses de los niños y las niñas, que permite desarrollar saberes utilizando la socialización a través de la exploración del entorno social gracias a la interacción entre docentes y pares. Así mismo, afirman que toda acción pedagógica planeada e intencionada potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas y afianza el aprendizaje significativo, dándole la posibilidad al niño de construir su propio aprendizaje con sentido, motivándolo a la permanente búsqueda, apropiación y comprensión de estas nuevas experiencias.

“Se aprovechan cada uno de los espacios y momentos con estrategias favoreciendo los aprendizajes. Cada uno de estos momentos y espacios se preparan para una finalidad fortalecida”.

- **Ejes de trabajo pedagógico**

Por otra parte, en cuanto a los ejes de trabajo pedagógico, es importante recordar que en el *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (SED, 2019) se agrupan tres grandes ejes, a saber: i) Desarrollo personal y social en la primera infancia; ii) Expresión en la primera infancia; iii) Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia. Cada uno de ellos incluye procesos específicos, sobre los cuales se indagó en la encuesta.

De acuerdo con lo anterior, la Gráfica 50 sugiere que 180 jardines infantiles encuestados (más del 85%) manifestó que se promueven la mayoría de los ejes pedagógicos declarados en el *Lineamiento Pedagógico y Curricular*, siendo los procesos de participación, lenguaje, experiencias comunicativas, seguridad y confianza los evidenciados con mayor grado de implementación.

Es importante recordar que el *Lineamiento Pedagógico y Curricular* plantea que los ejes constituirían esos derroteros sobre los que se organizan y estructuran oportunidades y experiencias que generen nuevos aprendizajes y potencien el desarrollo. En este sentido, orientan las intencionalidades pedagógicas en la educación inicial, así como los objetivos educativos que se declaran en los Proyectos Educativos Institucionales (cf. SED, 2019). La Gráfica 49 presenta las tendencias más destacadas en las respuestas abiertas, en relación con las formas en que los establecimientos educativos implementan los ejes de trabajo pedagógico a partir de los procesos que los conforman.

– Autonomía

Además de la confianza y seguridad, los jardines infantiles destacan que existen varios aspectos que forman parte del desarrollo integral de los niños y que juegan un papel trascendental en el aprendizaje. Se destacan en las respuestas los siguientes: autonomía, identidad, participación, comunicación, respeto, creatividad e independencia. En este sentido, se mencionan variadas estrategias pedagógicas que propenden por el desarrollo de estos elementos.

“[Se busca] la creación de rincones, rutinas desde la independencia, el uso de los talleres y ateliers que tiene la institución y, así mismo, las planeaciones entorno al desarrollo global de los estudiantes”.

“A través de la Cátedra de la Paz, se fortalecen los valores de la autonomía y el respeto”.

Con respecto a la autonomía, con actividades incluidas en las rutinas diarias –como la toma de alimentos, el autocuidado, el juego con la capacidad de decisión de acuerdo con sus gustos e intereses, talleres– se motiva a los niños para que paulatinamente ganen esa autonomía en la cotidianidad.

“[La autonomía se fortalece] cuando se implementan a diario las rutinas en los niños, al llegar, a la hora de tomar sus alimentos y en los momentos del trabajo pedagógico propiamente desarrollado en las diferentes áreas de trabajo”.

“Desarrollamos la autonomía a través de los rincones pedagógicos, donde los niños, según su interés, seleccionan su campo de juego y aprendizaje”.

– Identidad

Las dinámicas pedagógicas propuestas en los jardines infantiles para el fortalecimiento de la identidad se relacionan con otros procesos tales como la capacidad de expresión, las relaciones interpersonales y el autoconocimiento, entre otros. Por ejemplo:

“[La identidad se fortalece] a través del conocimiento de su propio yo, que involucra aspectos como la libertad, las relaciones interpersonales, la individualidad, la identidad y la personalidad, desarrollando sus dimensiones”.

Los jardines propician diversas experiencias pedagógicas para fortalecer este aspecto, tales como juegos de roles en donde prima la individualidad y el respeto por el otro.

“Quién soy, quién eres, fue el nombre que se le dio a la experiencia pedagógica en la cual los niños y niñas se apropiaron de su identidad y, así mismo, entendieron con respeto la identidad de sus pares”.

“Los niños seleccionan el nombre, la imagen y el relato del personaje que da nombre al grupo y que los acompaña durante el año en el desarrollo del proyecto integrador”.

– Participación

Para los jardines infantiles privados, la participación activa de los niños en todas las actividades es primordial, pues así ellos logran comprender e integrar los conocimientos. El trabajo que admita vivencias significativas en donde se permita a los niños investigar, preguntar y experimentar estimulará el aprendizaje dentro del proceso educativo. Ante ello, un jardín expresa:

“Al desarrollar los proyectos, los niños y las docentes tienen una participación activa: investigan, dialogan, se formulan preguntas, se experimenta y se juega como parte del proceso de comprensión”.

Las estrategias que adoptan los jardines infantiles en aras de motivar a los niños a participar incluyen tareas agradables pensadas alrededor de los intereses tanto individuales como colectivos, por ejemplo:

“Se trabaja por rincones que, a su vez, responden a la participación activa de los niños y las niñas en referencia y en torno a sus intereses particulares y grupales”.

Así pues, constantemente se está pensando en proponer diferentes actividades al interior del jardín, tales como el día de la ciencia, elección del personero, llevar a cabo recetas culinarias en donde todos los niños participan con el acompañamiento de sus familias, actividades pedagógicas como exposiciones, experimentos, juegos de roles y salidas de campo; todas estas iniciativas pretenden animar a los niños para que formen parte activa de su desarrollo.

“Una práctica donde se puede evidenciar [lo anterior] es en el juego de roles, como venir disfrazados o la realización de una cartelera, donde los niños participan activamente y son apoyados por sus familias”.

– Expresión a través del cuerpo y el movimiento

Mediante la construcción de espacios favorables como representaciones, clases de danza, canto y educación física, los jardines infantiles privados logran que los niños y niñas exterioricen con libertad y espontaneidad sus sentimientos y deseos, a la vez que impactan en forma positiva los procesos de aprendizaje. Profundizando en esta idea, dos jardines afirman:

“[Se trata de la] expresión a través del cuerpo y su movimiento, por medio de las clases de danzas, educación física, la expresión corporal, el movimiento unido, con otros ejes pedagógicos como la comunicación”.

“La danza y el canto se han convertido en herramientas de alto impacto para los procesos de aprendizaje. A través de ellas, identificamos nuestra corporalidad y realizamos manejo infantil de emociones”.

La expresión corporal es un aspecto que permite a los seres humanos manifestarse utilizando un lenguaje propio, que es lenguaje del cuerpo; así es señalado por una buena parte de las instituciones educativas que participaron en el estudio.

– Sensibilidad y apreciación estética

Las actividades vivenciales sobre un tema específico facilitan la capacidad de expresión de las emociones en forma creativa y autónoma. En este sentido, el ingenio de los maestros de los jardines infantiles privados de Bogotá, en la planeación de talleres de sensibilización mediante el arte y trabajos manuales, permite visualizar el alcance de estas estrategias en el plano pedagógico. Por ejemplo:

“Realizamos actividades vivenciales con temáticas específicas mensuales, donde los niños expresan de forma creativa sus emociones, conocimientos, puntos de vista y su independencia al expresarse y actuar”.

“En talleres sensoriales y a través del arte y la música, se anima, se enseña a los menores a reconocer sus habilidades y a potenciarlas cantando, pintando y en la oralidad”.

En las respuestas proporcionadas, es viable inferir que en los jardines infantiles privados de Bogotá se ha afianzado una mirada del arte como escenario que permite integrar diversas experiencias de vida, de acontecimientos que suceden tanto en el entorno educativo como en otros espacios en los que habitan los niños y las niñas. De manera que este tipo de experiencias artísticas se configuran como formas orgánicas y vitales de habitar el mundo, favoreciendo distintas formas de expresión (cf. MEN, 2014a).

Los jardines señalan que, gracias a la implementación de estas actividades, han conseguido que los niños y niñas interactúen con sus compañeros, respetando el punto de vista de cada uno de ellos, de modo que se favorece no solo la expresión sino la convivencia.

– Lenguaje y experiencias comunicativas

Con la intención de potenciar las habilidades comunicativas como la expresión oral, la comprensión y el diálogo constructivo, en los jardines infantiles se aprovechan todos los espacios, tanto planeados como propios de la espontaneidad cotidiana.

“[Se observan] prácticas diarias como el ABC (actividades básicas cotidianas), donde se fomenta el diálogo constructivo acerca de un tema, donde los niños pueden participar y dar sus opiniones espontáneamente”.

Los ambientes lúdicos con material didáctico, los juegos de interacción con pares, la elaboración de carteleras con base en experiencias y la interpretación de cuentos son de utilidad para desarrollar en los niños y niñas habilidades comunicativas, promoviendo el pensamiento crítico y reflexivo, apoyando la participación y exponiendo sus ideas en forma tranquila, libre y espontánea.

“Por medio de la narración e interpretación de cuentos, los niños logran una comprensión lectora que permite explorar el medio que los rodea y, así mismo, generar un pensamiento crítico reflexivo”.

“En ejercicios de imaginación, los niños expresan sin miedo sus ideas. Así, mientras desarrollan hipótesis, mejoran sus habilidades comunicativas y su creatividad”.

– Exploración y descubrimiento del mundo a través de los objetos

Proyectar actividades en donde los niños y niñas exploren su entorno de acuerdo con sus intereses es una labor que conlleva a aprendizajes significativos valiosos, pues da la oportunidad de ser constructores de su propio conocimiento al apropiarse de él. Sobre ello, uno de los jardines infantiles expresa lo siguiente:

“Se proyectan las actividades donde los niño/as exploran el entorno de acuerdo con los ejes centrales y sus intereses donde se promueven presentaciones en público y cuidado del entorno”.

Las actividades que proponen para lograr este objetivo son diversas: rotación por aulas especializadas, cuidado y preservación del entorno, dinámicas vivenciales en donde los niños son los protagonistas, salidas pedagógicas a parques, museos y, en general, a espacios en donde cada objeto aporta elementos concretos que son susceptibles de manipular y experimentar. Por ejemplo:

"[...] Se visitan parques temáticos y se refuerzan los conocimientos con actividades en casa y el jardín como experimentos, exposiciones y vivencias significativas e importantes para los niños".

"La rotación por aulas especializadas permite a los niños explorar, descubrir y afianzar cada eje del desarrollo".

Otras estrategias comunes son el desarrollo de proyectos a partir de la construcción de materiales en torno a un tema específico, y la elaboración de trabajos artísticos que permitan a los niños y niñas descubrir y crear nuevos escenarios de aprendizaje.

"[Se desarrollan] proyectos como el de ecología y medio ambiente: visita a granjas, siembra de plantas, manejo de reciclaje, elaboración de trabajos artísticos relacionados con el cuidado del planeta".

– Experimentación y construcción de hipótesis

La propuesta STEAM para niños de educación inicial es una estrategia implementada en los proyectos de algunos jardines infantiles, por las dinámicas que ofrece para el desarrollo del pensamiento creativo basado en la integración de contenidos disciplinares. Inicialmente, los niños construyen hipótesis sobre alguna temática, mostrando poco a poco evidencias que conducen a la indagación y al pensamiento crítico, dando validez a sus preconceptos.

"En el desarrollo de actividades en las que se tiene en cuenta el proceso STEAM, los niños y niñas crean hipótesis y muestran sus evidencias permitiendo la estimulación de sus procesos cognitivos".

"Desarrollamos un proyecto que llamamos 'Pequeños Científicos', aplicando los principios de la propuesta STEM para niños en Educación Inicial".

En estos procesos, los docentes cumplen un papel muy importante, ya que son mediadores que van conduciendo a los niños a la formulación de diferentes hipótesis, proponiendo preguntas dinamizadoras que los incentiven a la búsqueda de respuestas que, posteriormente, les permitirán constatar las hipótesis planteadas (SED, 2019).

"Durante el desarrollo del proyecto de aula, la docente plantea preguntas dinamizadoras, las cuales son respondidas por los niños desde sus hipótesis y luego acuden a la exploración para comprobar o no".

– Desarrollo del pensamiento lógico

Para favorecer esta habilidad, los planes pedagógicos de los jardines infantiles coinciden en la importancia de implementar actividades que permitan a los niños y niñas seguir secuencias numéricas, construir juguetes en donde se establezca un orden determinado, organizar objetos de acuerdo con sus características, todo esto orientado a la elaboración autónoma de sus propios saberes. Para ello, un jardín sugiere:

"[Construir] juguetes con herramientas de carpintería. En el proceso, [los niños] siguen secuencias lógicas para ensamblar, cuentan cantidades específicas, personalizan libremente su juguete".

• **Actividades rectoras**

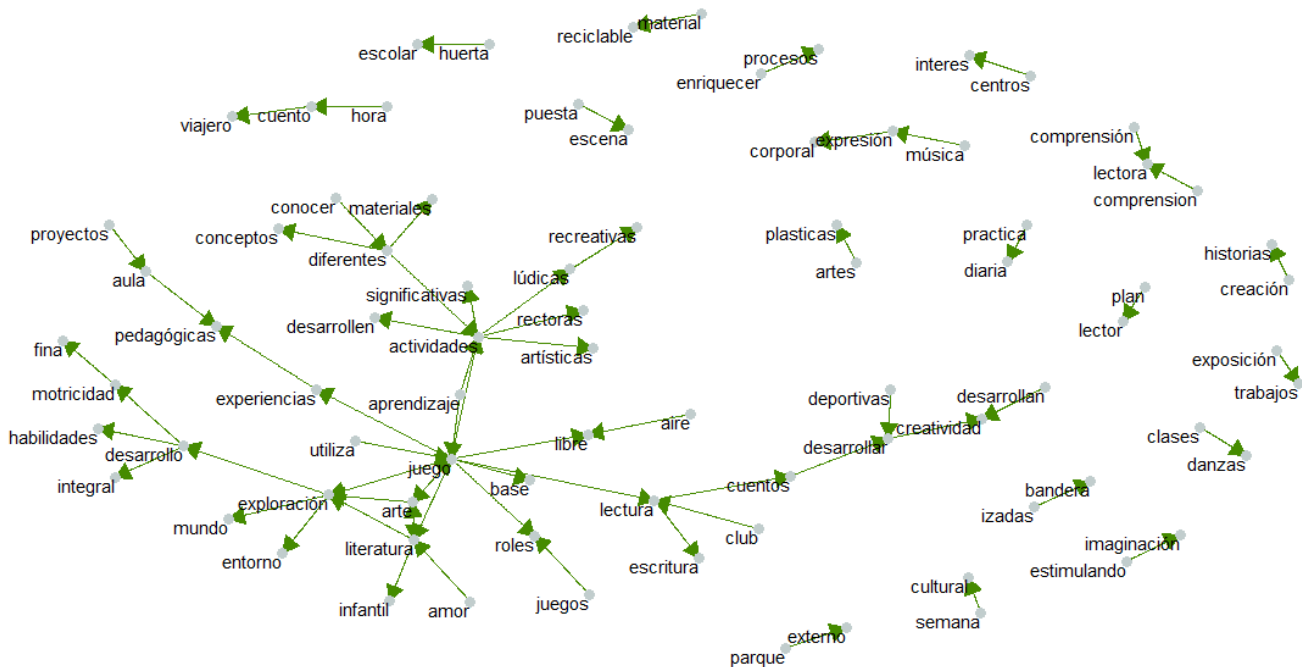
El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio ambiente constituyen las actividades rectoras de la infancia, toda vez que son las maneras en que los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el medio que les rodea, a fin de construir sus significados y representaciones de la realidad (cf. SED, 2019). Con respecto a las actividades rectoras, la gran mayoría de jardines encuestados, correspondiente a más del 80%, manifestó que estas se promueven en alto grado en la cotidianidad de las experiencias educativas. Se destaca el énfasis explícito en el juego, actividad rectora que orienta de manera principal los procesos pedagógicos. En este caso, también se indagó sobre la manera en que las prácticas pedagógicas implementadas por los jardines infantiles evidencian su incorporación (ver Gráfica 50). Por su parte, la Gráfica 51 muestra las actividades rectoras que prevalecen, relacionadas con las estrategias que se proponen para su realización, las cuales se describen a continuación.

Gráfica 50. Número de jardines privados del Distrito según el grado en el que se promueven diferentes prácticas pedagógicas y curriculares



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Gráfica 51. Actividades rectoras



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

– El juego

Entre las actividades rectoras, el juego asume un lugar predominante como propiciador de los aprendizajes significativos en la primera infancia. Los jardines infantiles privados han reconocido su rol mediador y articulador de las estrategias pedagógicas, así como de los recursos y ambientes que se utilizan para propiciar experiencias y vivencias relevantes y enriquecedoras para los niños y niñas.

"Por medio del juego se permite explorar la creatividad en cada niño y niña, dando a conocer diferentes conceptos para mayor interiorización. Vamos de lo macro a lo micro".

Además, se reconoce al juego como un medio potente de participación, comunicación, expresión y socialización entre los niños y las niñas, quienes asumen el protagonismo al evidenciar sus habilidades comunicativas, motrices y expresivas, a la vez que fortalecen la seguridad y autonomía como el desarrollo emocional y sus capacidades expresivas frente a los demás.

"[Se propicia] el reconocimiento de sí mismo y de su cuerpo, espacialidad y movimiento, a través de los juegos de imitación y movimientos reflejos, frente a su reflejo en los espejos del salón de danzas".

"Todas las mañanas antes de iniciar la jornada, ellos inician con una actividad de juego donde desarrollan habilidades de escucha, seguimiento de instrucciones, adquisición de nuevas palabras con canciones".

El juego de roles, la imitación, juegos de búsqueda, de movimientos reflejos o el juego libre, son los más utilizados intencionalmente porque, de acuerdo con las respuestas, generan y sostienen diversos procesos cognitivos, motores y comunicativos que aseguran el desarrollo integral esperado. Así

mismo, se evidencia la manera en que el juego modifica las formas de relación e interacción entre los niños y niñas con sus docentes (cf. Sarlé P. , 2013) . Por ejemplo, dos jardines aseveran:

"El juego de roles: los niños representan los eventos que viven y perciben cada día al asumir un rol, lo cual ayuda a canalizar las emociones experimentadas en diversas situaciones que los niños elijen libremente".

"En el juego 'El reino de los animales', cada niño representa un animal y debe imitar sus movimientos y su lenguaje; luego los niños plasman en una hoja con diferentes materiales el animal que imitó".

La creación o simulación de ambientes donde el juego es un factor fundamental de la interacción entre los niños y niñas, así como las actividades planificadas por equipos docentes y, en algunos casos, con la participación directa de los padres de familia, se configuran en un elemento indispensable que complementa eficazmente las actividades y momentos recreativos en los que los niños y niñas no solo se divierten, sino que también reciben las experiencias significativas como parte de su desarrollo integral. En estos espacios y momentos de juego, ellos exploran, dan rienda a su imaginación y creatividad, socializan e interactúan y, a la vez, se les permite el reconocimiento de sí mismos y de su cuerpo.

En este sentido, es evidente la manera en que el juego es la actividad rectora que se ha incorporado con mayor énfasis en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los jardines infantiles privados, desde la convicción de que es una estrategia potenciadora de socialización y de nuevos aprendizajes, tal como se analiza en el documento N.º 22, *El juego en la educación inicial* (MEN, 2014b).

– La literatura

La literatura, como aspecto transversal en las actividades planificadas y desarrolladas por los docentes, es reconocida y promovida por una buena parte de las instituciones educativas partícipes en el estudio:

"[Se explora] la literatura como un medio donde se escucha con atención un cuento, fomentando la buena comprensión y descripción, estimulando la imaginación y el lenguaje".

"La literatura se incorpora por medio una clase de lectura de cuentos e interpretación de imágenes. Esta clase se imparte desde prejardín a transición por lo menos tres veces a la semana".

Se menciona que la literatura, con la mediación de la lectura y la escritura, es un camino valioso para el desarrollo de la creatividad y la imaginación; además, ofrece una excelente posibilidad de expresar emociones y sentimientos en forma espontánea y significativa. Ante ello, dos jardines expresan:

"Nuestro énfasis es la lectura y escritura y, por este motivo, se resalta la literatura a través del cuento y el arte, enfocada en actividades artísticas que desarrollan los niños y niñas".

"La literatura [se trabaja] como un medio donde se escucha con atención un cuento, fomentando la buena comprensión y descripción, estimulando la imaginación y el lenguaje".

Las narrativas recogidas en relación con esta actividad rectora dan cuenta de la manera en que los jardines infantiles privados de Bogotá van incorporando la literatura como una posibilidad de aproximar a los niños y las niñas al mundo de la interpretación y de variadas formas de abstracción y representación, a través de la generación de experiencias estéticas literarias (cf. SED, 2019).

– **El arte**

Desde los proyectos pedagógicos que se llevan a cabo en los jardines infantiles privados de Bogotá, el arte ocupa un importante lugar dado su aporte para el desarrollo integral infantil.

“Los niños se desarrollan a través de proyectos y descubren el arte para lograr seguridad de sí mismos, a través del contacto con sus demás compañeros y tratando de dominar el medio en que viven”.

Es válido mencionar que el arte en los planes pedagógicos favorece un sinnúmero de elementos que enriquecen el aprendizaje y, en general, el desarrollo integral de los niños. Entre estos se pueden mencionar habilidades motoras, comprensión lectora, capacidad de análisis y de expresión, actividad creativa y transformadora, entre otros, de acuerdo con las respuestas proporcionadas. Por ejemplo:

“Fomentamos el desarrollo de las artes lúdicas como la danza, la música, la expresión corporal, el arte a través de la pintura, dibujo y moldeado, que les permite expresarse, comprender, analizar y transformar”.

– **La exploración del medio**

Este es un aspecto transversal que, al igual que las dos actividades rectoras anteriores (literatura y arte), es tenido en cuenta en las prácticas pedagógicas que promueven los jardines infantiles participantes. En este sentido, los jardines infantiles privados manifiestan que proponer juegos y construir elementos aprovechando materiales reutilizables permite a los niños conocer y explorar su entorno, beneficiando habilidades creativas e innovadoras que contribuyen al crecimiento y a la adquisición de aprendizajes significativos. Por ejemplo:

“Utilizamos material reciclable para construir juegos o crear objetos, lo que les permite explorar el medio, jugar con el objeto creado, explorar su parte artística y desarrollar la creatividad”.

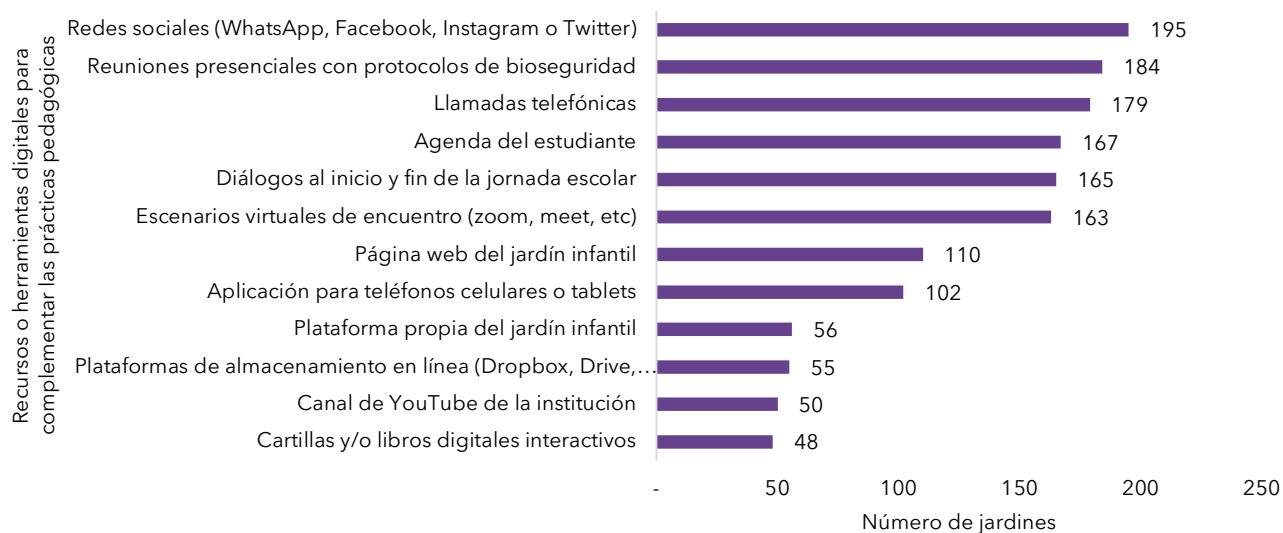
“[Los niños] tienen la posibilidad de estar en el salón de juego, el cual está dotado de múltiples elementos, juguetes, libros y demás artefactos que fortalecen la exploración de mundos posibles”.

Las formas de exploración del medio ambiente que reportan los jardines infantiles conllevan de manera implícita una comprensión de esta actividad rectora, como potenciadora de construcción de conocimientos, toda vez que se aproximan a los fenómenos físicos y naturales al generar hipótesis acerca del funcionamiento de la naturaleza, dando así sentido al mundo que les rodea (cf. MEN, 2014d). Sobre este aspecto, conviene establecer la relación entre los resultados obtenidos y la cantidad de materiales didácticos con que cuentan los jardines infantiles, dado que la exploración del medio y los ambientes de aprendizaje que se ofrecen a los niños y niñas deben estar mediados por el uso didáctico de variados materiales concretos.

iv. **Recursos o herramientas digitales para fortalecer procesos formativos**

En relación con los recursos de comunicación, la gran mayoría de jardines utilizan redes sociales como herramienta de comunicación con las familias y la comunidad (195 jardines: 92%), seguido de reuniones presenciales con protocolos de bioseguridad (86.8%) y llamadas telefónicas (184 jardines: 84.4%). Las estrategias o medios menos usados son las plataformas de almacenamiento en línea (55 jardines: 25.9%), canales de YouTube de las instituciones (50 jardines: 23.6%) y cartillas y/o libros digitales interactivos (48 jardines: 22.6%). Se evidencia, entonces, una importante tendencia a la incorporación de tecnologías, específicamente de redes sociales, para comunicar y divulgar el acontecer escolar (Gráfica 52). Se concluye que los jardines usan recursos tecnológicos comunicativos mediados más por redes sociales que por plataformas educativas. Esto se debe, probablemente, a la proximidad y fácil uso de este tipo de recursos para las familias.

Gráfica 52. Número de jardines según el uso de recursos o herramientas como medio de comunicación y/o recurso didáctico



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

v. **Rutinas y hábitos de cuidado, y acciones utilizadas para el bienestar, salud y desarrollo de los niños y niñas**

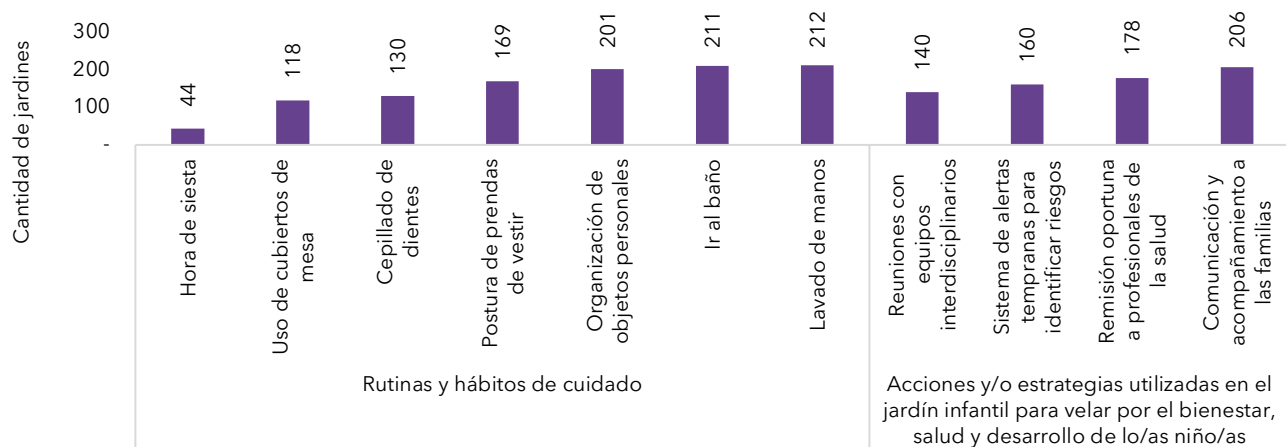
El desarrollo de hábitos constituye uno de los aspectos centrales que se trabajan en los jardines infantiles, dado que la primera infancia es una etapa fundamental para incorporarlos. Es así como entre 169 y 212 jardines encuestados, correspondientes al 70% y el 100%, manifiestan que las rutinas y hábitos de aseo y cuidado relacionados con el lavado de manos, ir al baño, organizar los objetos personales y la postura de prendas de vestir se promueven de manera prioritaria. Por su parte, entre 44 y 130 jardines, correspondientes al 20% y el 61%, refuerzan el cepillado de dientes, el uso de cubiertos en la mesa y los hábitos/horarios de sueño, mediante la hora de la siesta (ver Gráfica 53).

Por su parte, el bienestar físico, mental y social de los niños y las niñas está determinado por la interacción y conjugación de una serie de aspectos ambientales, biológicos y nutricionales, entre

otros. En consecuencia, el estado de salud y la alimentación inciden de manera decisiva en la sobrevivencia y la calidad de vida de las niñas y los niños; condiciones desequilibradas de nutrición y salud acarrear consecuencias significativas en el desarrollo infantil (cf. MEN, 2014f). La atención integral que se proporcione en las diferentes modalidades de educación inicial se traduce en importantes escenarios socializadores en los que se propende por la formación de hábitos de vida saludables, a través de la implementación de acciones que garanticen la buena salud y nutrición de la primera infancia.

Con relación a las acciones o estrategias para velar por el bienestar, salud y desarrollo de los niños y niñas, en la Gráfica 53 se observa que 206 jardines encuestados (97%) manifiestan que se comunican y acompañan a las familias, 178 (84%) manifiestan que hacen remisiones oportunas a profesionales de la salud, 160 (75%) indican que tienen un sistema de alertas tempranas para identificar riesgos, y 140 (66%) tienen reuniones con equipos interdisciplinarios. En este sentido, es posible inferir que los jardines infantiles privados dan prelación a la salud y nutrición como uno de los componentes de la calidad, aspecto que garantiza y viabiliza el derecho a la educación.

Gráfica 53. Número de jardines según las rutinas y hábitos de cuidado, y las acciones y/o estrategias que usan para velar por el bienestar, salud y desarrollo de los niños y niñas



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

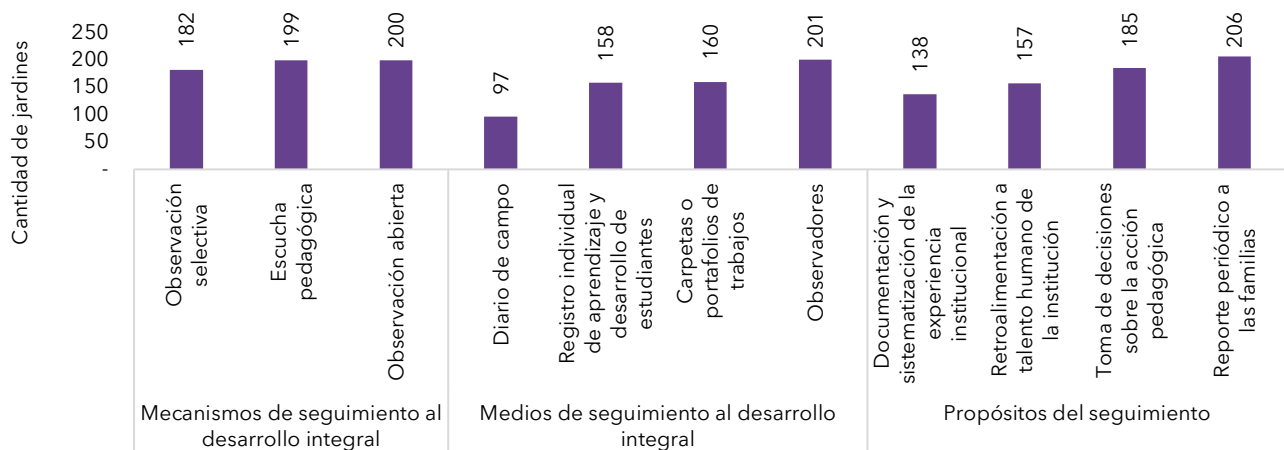
vi. **Seguimiento al desarrollo integral**

El seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas parte de una observación intencionada, sistemática y comprensiva de sus capacidades, intereses y dificultades, a través de un proceso de acompañamiento sensible a su crecimiento, desarrollo y aprendizaje; proceso que conlleva una documentación permanente de la cotidianidad (cf. MEN, 2014e). En esta vía, el seguimiento al desarrollo integral implica contar con un registro de las producciones, avances, retrocesos, necesidades, intereses y dificultades de los niños y las niñas, de manera que los procesos pedagógicos puedan responder a sus características. El propósito fundamental del seguimiento se encamina hacia la indagación y recolección de información sobre los niños y las niñas, así como sobre los procesos educativos, de manera que las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo estén en sintonía oportuna y pertinente con sus características. Se trata, entonces, de un proceso de índole cualitativo, configurado por un conjunto de acciones sistemáticas, continuas e intencionadas y mediado por diversas estrategias y mecanismos de documentación (cf. MEN, 2014e).

Desde esta perspectiva, la gran mayoría de jardines infantiles indican que los principales mecanismos que utilizan para hacer seguimiento al desarrollo son: la observación abierta (182 jardines), la escucha pedagógica (199 jardines) y la observación selectiva (200 jardines). Por su parte, 200 jardines, el 91%, indican que usan observadores para hacer este seguimiento, mientras que 160, el 75%, usan carpetas o portafolios de trabajo o registros individuales de aprendizaje y desarrollo de estudiantes. Únicamente 97 jardines, el 46%, reporta el uso de diarios de campo.

Finalmente, en relación con el propósito del seguimiento, 206 jardines, el 97%, manifiesta que el propósito del seguimiento es tener información para dar reportes periódicos a las familias; 185, el 87%, se orienta a tomar decisiones sobre la acción pedagógica; 157, el 74%, a retroalimentar al talento humano de la institución; y 138 jardines, el 65%, a documentar y sistematizar la experiencia institucional. Estas cifras permiten inferir que el uso de las estrategias de seguimiento se prioriza en mantener información y retroalimentación oportuna con las familias, así como en la toma de decisiones pedagógicas al interior de los jardines. No obstante, llama la atención que no es aún muy frecuente la documentación y sistematización de experiencias, procesos que llevarían a reflexiones y transformaciones de las prácticas pedagógicas.

Gráfica 54. Número de jardines según los mecanismos, medios y propósitos relacionados con el seguimiento al desarrollo integral de niños y niñas.



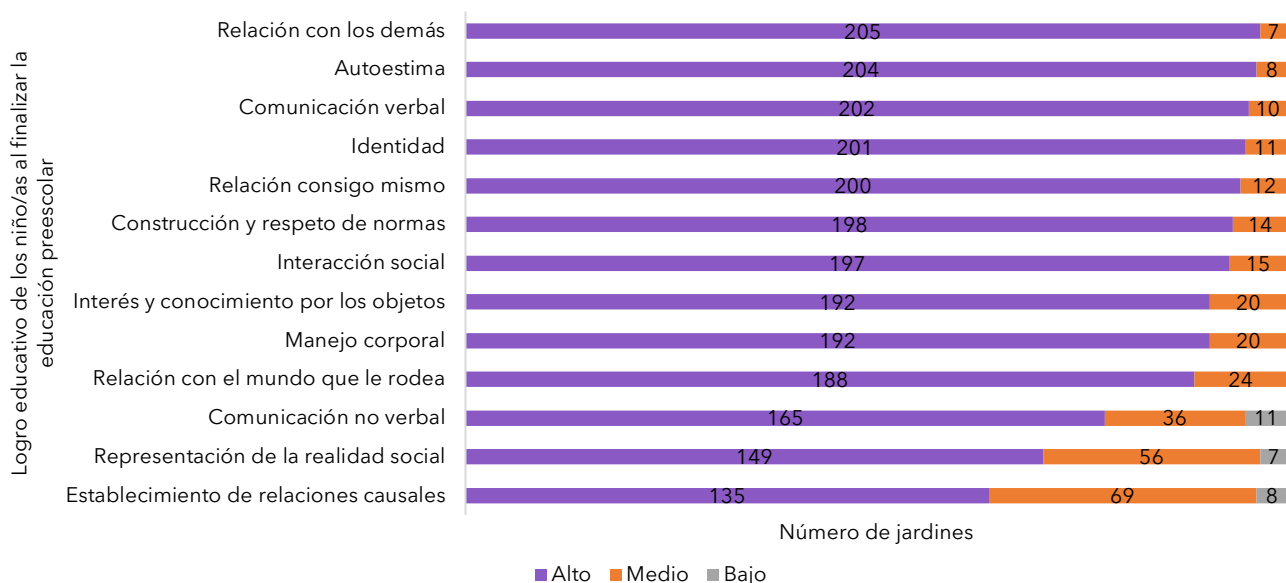
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

vii. Logros en procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas

Acerca de los logros educativos de los niños y niñas al finalizar la educación preescolar, 148 jardines infantiles privados de Bogotá, más del 70%, manifiestan que los niños y niñas alcanzan un alto grado de avance en procesos relacionales al finalizar la educación preescolar (Gráfica 55). Igualmente, se destaca el logro de habilidades socioemocionales tales como el autoestima, la identidad y el desarrollo de habilidades comunicativas. Las actividades con un grado medio o bajo de logro educativo se dan en la representación de la realidad social –26.4% y 3.3% en medio y bajo, respectivamente– y el establecimiento de relaciones causales –32% y 2.8% en medio y bajo, respectivamente–.

Se evidencia, entonces, que los procesos que de manera más intencionada y explícita se privilegian en los jardines infantiles, como logros a alcanzar al finalizar esta etapa, se relacionan con las habilidades socioemocionales y los procesos comunicativos. Esta tendencia resulta pertinente, si se tiene en consideración que durante estos primeros años se configuran las relaciones afectivas, emocionales, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía (cf. MEN, 2014).

Gráfica 55. Número de jardines en los que los niños y niñas alcanzan logros de desarrollo y aprendizaje propios de la educación preescolar



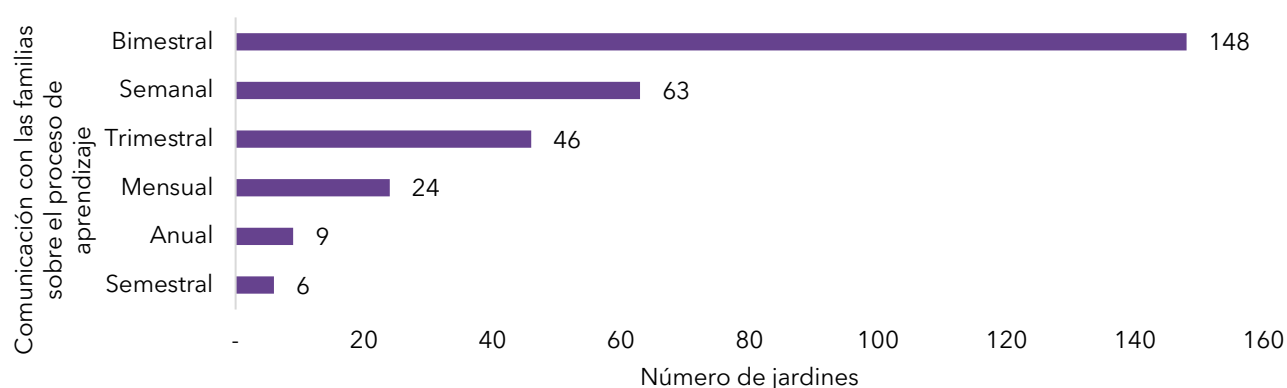
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

viii. **Comunicación y participación de las familias**

En cuanto a la frecuencia en la comunicación con las familias para informar sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de cada niño y niña, la Gráfica 56 muestra que se realiza principalmente de manera bimestral (148 jardines: 69.8%), seguido por una frecuencia semanal (63 jardines: 29.7%). Después se encuentra la comunicación trimestral (46 jardines: 21.7%), la mensual (24 jardines: 11.3%), la anual (9 jardines: 4.2%) y la semestral (6 jardines: 2.8%). Los datos posibilitan inferir que, en lo relativo a la comunicación sobre los procesos de los niños y las niñas, pareciera prevalecer una intencionalidad informativa que aún dista de la apuesta por un proceso formativo en el que familia y escuela sean aliadas corresponsables en el acompañamiento al desarrollo y aprendizaje de la primera infancia.

Es importante recordar que, en esta interacción comunicativa, cada uno de los partícipes cumple roles y responsabilidades diferentes, pero complementarias. En tal sentido, las instituciones de educación inicial están llamadas a poner en marcha estrategias para promover la participación de las familias en los procesos de seguimiento, para que estas también proporcionen ideas y puntos de vista sobre los avances, logros, potencialidades y características que observan en la cotidianidad de las niñas y los niños (cf. MEN, 2014e).

Gráfica 56. Número de jardines privados del Distrito según la frecuencia con la que informan a las familias sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo de cada niño y niña



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Por otro lado, la mayoría de los jardines indica que la participación de las familias se da prioritariamente en actividades tales como: entrega de boletines, día de la familia, actividades lúdicas o recreativas y pedagógicas programadas por el jardín, entre otras. Así pues, las actividades en las que menos participan las familias se relacionan con la construcción de la propuesta pedagógica y con la formulación y ajustes del PEI. Sin embargo, es importante resaltar que el 70.8% de los jardines manifestó que las familias pueden participar en actividades cotidianas del jardín infantil junto a los niños y niñas.

Ahora bien, los jardines infantiles proponen una serie de estrategias para promover y fomentar la participación de las familias. La Gráfica 57 muestra las principales estrategias que se reportaron y describieron en la pregunta abierta de la encuesta que indagó sobre este aspecto.

participantes en el estudio, toda vez que los padres son modelos y aliados para los niños y niñas. En este sentido, dos jardines expresan¹⁸:

"[Propiciamos la participación de las familias] por medio de actividades lúdicas recreativas, donde los padres participan, investigan, diseñan diverso material para ser expuesto en el grupo de algún tema, [para que tengan una] participación activa dentro del proceso".

"Una vez al mes, las familias asisten a la institución y participan en una actividad del proyecto que se está desarrollando. Una familia por día acompaña a su hijo y comparte con el grupo".

- **Talleres de atención a las necesidades y desarrollo de la primera infancia**

Los jardines infantiles privados demuestran que trabajar mancomunadamente con los padres de familia en el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y niñas es indispensable, dado que en este recorrido ellos van evidenciando necesidades y deseos que se deben atender sin ser postergados o aplazados. De esta manera, todas las actividades que se adelanten a partir de talleres, preferiblemente vivenciales, son definitivamente provechosos.

"Motivamos mediante talleres, circulares, actividades lúdicas compartidas con los padres de familia y conversatorios, que enriquecen las experiencias de participación colectiva y atención oportuna".

"[Hacemos] diversos talleres participativos con temas relacionados a la primera infancia, que incluyam a los niños y padres al mismo tiempo. De esta forma, aplican con los niños estas estrategias según el tema".

Además, la participación activa, paciente y motivante de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas es crucial, pero ésta debe ser guiada y apoyada por la institución educativa. Esto se evidenció en las respuestas de varios jardines:

"[Hacemos] talleres con padres que promueven la participación pedagógica y el desarrollo de los proyectos de aula que involucran a las familias en las actividades cotidianas y de aprendizaje de los niños".

"[Hacemos] talleres de padres con profesionales en terapia ocupacional y fonoaudiología, que los orientan en el proceso de desarrollo de sus hijas e hijos, haciéndolos parte del proceso enseñanza-aprendizaje".

- **Escuela de padres**

Los jardines infantiles privados tienden a considerar que, al igual que los talleres, las escuelas de padres representan espacios enriquecedores de orientación para que las familias tengan

¹⁸ Vale la pena mencionar que las estrategias evidenciadas en las respuestas de la encuesta se hallan en coherencia con los planteamientos del MEN, en el documento *Sentido de la educación inicial* (2014).

herramientas que les permitan acompañar a los niños y niñas en este importante proceso de crecer de forma activa y beneficiosa. Por ejemplo:

"[Hacemos] charlas dirigidas por profesionales que permitan informar a las familias de la importancia del preescolar y de todas las habilidades que desarrollan los niños y niñas en el jardín".

"La Escuela de Padres Formadores es un espacio donde cada período académico, y según las necesidades y expectativas, se propone un conversatorio con invitados especiales que lo orienten".

- **Acompañamiento**

A partir del análisis de las respuestas obtenidas en la encuesta, se puede deducir que, además de las estrategias ya mencionadas para el fortalecimiento del desarrollo de los niños y niñas, es muy importante el acompañamiento por parte de las familias en las actividades sugeridas por los jardines infantiles que colaboraron en el estudio.

"En el acompañamiento que realizan en los deberes de sus hijos e hijas, se observa que los padres han ayudado en la formación de hábitos de responsabilidad".

"Todos los padres tienen sentido de pertenencia y acompañamiento en todas las actividades programadas por el jardín".

- **Encuentros y reuniones a lo largo del año**

Con el fin de que las familias estén informadas permanentemente de los logros y aspectos a fortalecer de los niños y niñas, en la mayoría de los jardines infantiles privados se programan reuniones periódicas que buscan su participación activa. Para ello, los jardines realizan:

"[...] entrega de logros que se van a trabajar y bimestralmente se dan resultados obtenidos por cada niño y niña, comprometiéndose a reforzar las debilidades presentadas en las diferentes áreas".

"[...] entrega de notas: esta se realiza de manera personalizada para poder hablar con cada uno de los padres sobre el desarrollo integral de las niñas y niños".

- **Proyectos de aula**

Los jardines infantiles privados consideran que esta estrategia pedagógica es una oportunidad valiosa para involucrar a las familias en la educación inicial de los niños y niñas, haciéndolos partícipes de la actividad.

"Por medio de los proyectos que se hacen en el transcurso del año escolar, se realizan actividades que integran a la familia y los niños y niñas, donde los padres trabajan junto con sus niños".

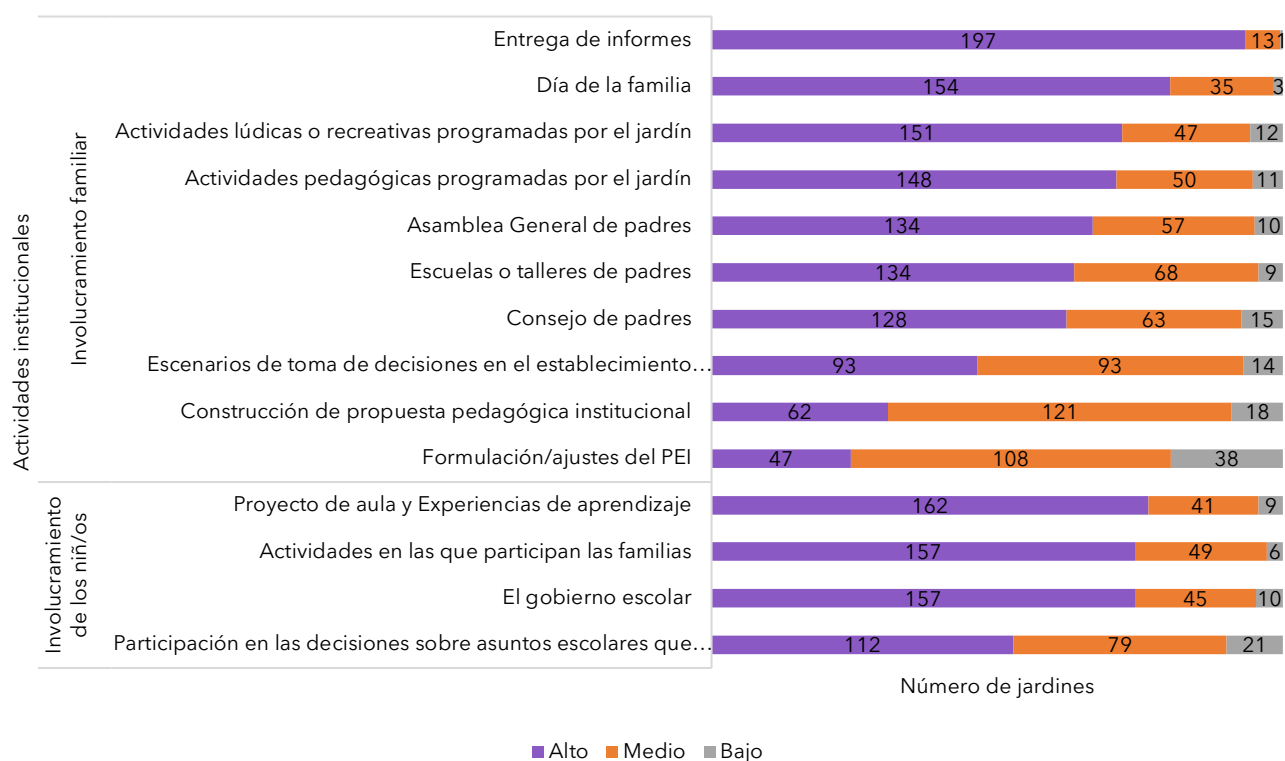
"Invitamos a las familias permanentemente para que sean partícipes del proyecto de aula".

ix. ***Participación de los niños y las niñas***

La participación infantil hace alusión a la capacidad que tienen los niños y las niñas para expresar sus necesidades e intereses y, con ello, incidir y aportar en aquellas decisiones que puedan afectarles. Así mismo, se relaciona con el planteamiento de propuestas que hagan frente a situaciones, actividades y problemas que les plantee su entorno o los escenarios en los que ocurre su desarrollo (cf. SED, 2019).

Bajo esta perspectiva, con relación al involucramiento de los niños y niñas en las actividades institucionales, se observa que entre 157 y 162 jardines (entre el 74% y el 77%) indican que las opiniones y/o propuestas de los niños y niñas son tenidas en cuenta en un alto grado en el proyecto de aula y experiencias de aprendizaje (Gráfica 58), así como en el gobierno escolar y otras actividades donde participan las familias. Sin embargo, las decisiones sobre asuntos escolares tienen en cuenta en menor medida las opiniones y/o propuestas de los niños y niñas, de modo que parece que hay temas en los que se prioriza la opinión de los adultos para tomar decisiones sobre los niños y las niñas. En general, los resultados se equiparan con una concepción de la infancia en clave de derechos, en la que los niños y niñas son protagonistas de su propio desarrollo.

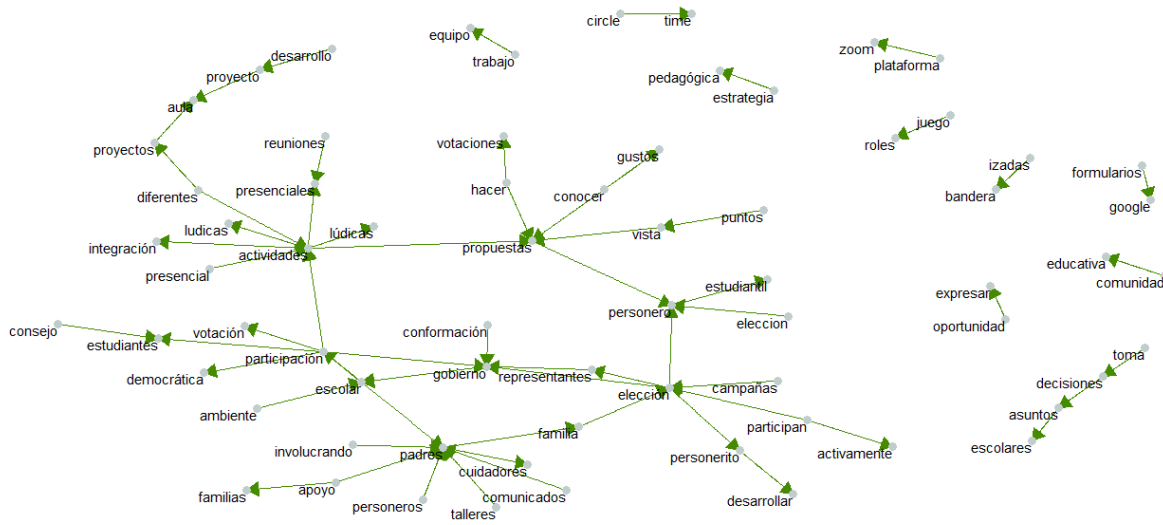
Gráfica 58. Número de jardines infantiles privados del Distrito, según el grado de participación de las familias y los niños en actividades institucionales



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Ahora bien, con relación a las estrategias que usan los jardines infantiles privados para promover la participación de los niños y las niñas en las actividades institucionales, la Gráfica 59 da cuenta de las principales tendencias.

Gráfica 59. Estrategias para promover la participación de los niños y niñas



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

En este sentido, para profundizar más en los temas que muestra la gráfica anterior, se observa lo siguiente:

- **Elección del personero y propuestas de gobierno**

Las principales tendencias halladas en las respuestas de los jardines infantiles privados indican que las actividades como elección de personeros, y las propuestas de gobierno por parte de los niños y niñas, les permiten sentirse parte activa de su propia formación al ejercitar la democracia.

“El representante del gobierno escolar se selecciona a través del voto en una asamblea programada con todos los niños del jardín, dando la oportunidad a cada niño de la participación democrática”.

“La organización de la propuesta de gobierno escolar se hace realidad con las ideas de los niños”.

“La estrategia más efectiva es la elección de personero, el cual intercede por los derechos de los estudiantes y decisiones sobre asuntos escolares como salidas pedagógicas o actividades lúdicas”.

“Se utiliza un programa de Democracia y Paz donde los niños, a través de las votaciones, escogen su proyecto”.

- **Escucha**

Se puede observar una tendencia explícita hacia la capacidad de escucha como una de las principales estrategias para promover la participación de los niños y niñas, pues mediante diversas actividades pueden manifestarse con libertad. Por ejemplo:

“La mejor manera es escuchando las necesidades de los niños, haciéndolos sentir importantes en el diario vivir en el jardín, teniendo en cuenta sus ideas y opiniones al respecto de un tema determinado”.

“Una estrategia sería escuchar sus aportes por medio de dibujos. El arte, la danza y el teatro son medios que aportarían a la expresión de sus ideas y sentimientos que deben decir o aportar a los demás”.

- **Asambleas**

Además, mediante la asistencia a asambleas, conversatorios y diálogos propiciados por la institución, se viabiliza la participación activa de los niños y niñas, pues estos espacios motivan a la exteriorización de ideas, intereses y necesidades.

“En las asambleas realizadas en las aulas de clase, se da la oportunidad y la confianza para que los niños expresen su sentir y, de esta manera, se proyecten las actividades a sus intereses”.

“Las asambleas con los niños se han convertido en la principal estrategia para compartir sus voces, ideas, propuestas y sentires alrededor de las experiencias cotidianas e intereses de indagación”.

“La estrategia pedagógica es la realización permanente de asambleas para fomentar la participación de los niños y las niñas y sus familias”.

En general, para los jardines infantiles privados la presencialidad es un elemento esencial de las estrategias, que permite apoyar y patrocinar la participación efectiva de los niños y niñas.

“Se realizan reuniones presenciales en las cuales se tratan los temas a discutir, ya sea con los padres de familia o los niños”.

“[Se realizan] elecciones de manera presencial y actividades lúdico-pedagógicas donde los niños y niñas son los principales actores con el apoyo de los padres de familia”.

“Por la corta edad de los niños que estudian en el jardín, se prefieren las actividades presenciales con actividades lúdicas”.

- **Actividades lúdicas**

Las actividades lúdicas planeadas con una intención concreta motivan la participación de los niños y niñas. En las respuestas de los jardines, esta estrategia presentó una tendencia marcada, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

“[Se propicia la] participación presencial en actividades lúdicas (deportiva, caminatas, etc.), donde se busca la participación activa de la familia para promover el fortalecimiento integral de los niños de la institución”.

“Se realizan diferentes actividades lúdicas y de mayor importancia para los niños y niñas, para lograr una mejor participación en ellas”.

“La lúdica para nosotros es la manera más sencilla para que los niños y niñas expresen sus ideas. Por ejemplo, juego de roles, funciones de títeres, dibujos creativos”.

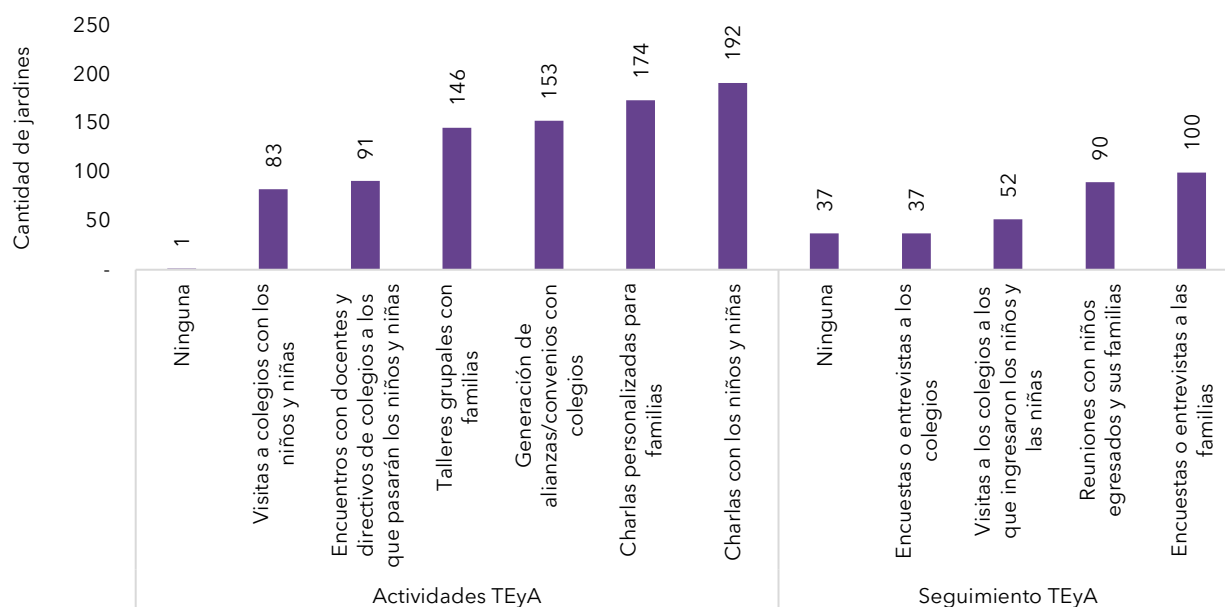
- x. **Transiciones efectivas y armónicas**

Las transiciones efectivas y armónicas son comprendidas como una estrategia para acompañar a los niños y las niñas en sus trayectorias educativas, garantizando que dichas trayectorias no generen

rupturas ni cambios abruptos en los procesos de formación a lo largo de la escolaridad (cf. Rodríguez & Turón, 2007). En relación con las estrategias que usan los jardines infantiles privados de Bogotá para garantizar las transiciones efectivas y armónicas, más de la mitad indica que implementan, en mayor medida, charlas con los niños y niñas, así como charlas, talleres y encuentros con las familias. De igual modo, se generan alianzas o convenios con colegios a los que se espera que ingresen los niños y las niñas al finalizar su etapa preescolar (Gráfica 60). El propósito de estas estrategias es preparar a los niños, niñas y sus familias para el paso a la escolaridad, así como establecer diálogos orientados a propiciar empalmes armónicos con los colegios a los cuales ingresarán.

Por otra parte, 100 jardines, el 47.2%, indican que hacen encuestas o charlas con las familias para hacer seguimiento a los niños y niñas una vez ingresan al colegio. De igual manera, 90 jardines, el 42.5%, manifiestan que hacen reuniones con niños y niñas egresados y sus familias; 52 jardines, el 24.5%, hacen visitas a los colegios a los que ingresaron los niños y las niñas; y 37 jardines, el 17.5%, realizan encuestas o entrevistas a los colegios. Estos resultados, reflejados en la Gráfica 60, muestran que, si bien hay una preparación y acompañamiento para el paso del jardín al colegio, una vez los niños y niñas ingresan a otras instituciones no hay una marcada intención por parte de los jardines infantiles privados para hacerles seguimiento.

Gráfica 60. Número de jardines infantiles privados del Distrito, según las actividades y seguimiento realizado para las transiciones efectivas y armónicas

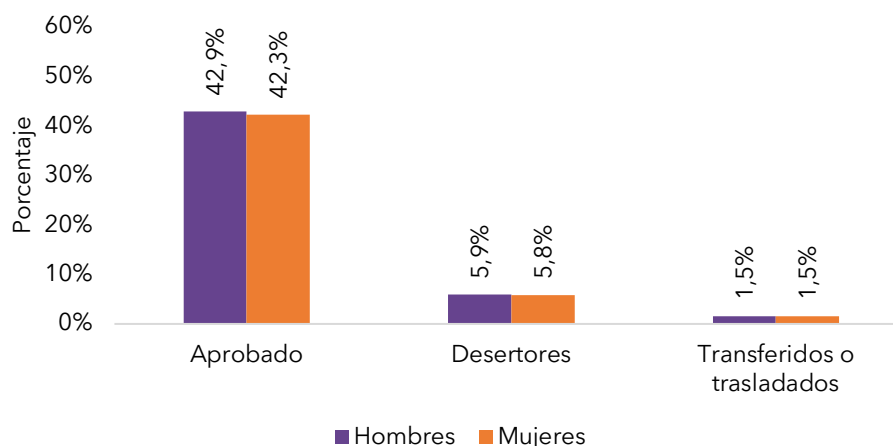


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

En lo relacionado con los niveles de aprobación, reprobación y deserción, para el año 2020, la gran mayoría (85.2%) de los niños y niñas matriculados en los jardines privados de Bogotá aprobaron los niveles educativos asociados a la educación preescolar; sin embargo, los niños y niñas desertores representaron el 11.7%, lo que significa que aproximadamente 12 de cada 100 niños y niñas interrumpieron sus estudios, abandonaron el jardín infantil y se desvincularon definitiva o temporalmente del sistema educativo (cf. DANE, 2021). Si bien esta tendencia pudo ser causada por el cierre de los establecimientos educativos en la coyuntura de la pandemia, en este punto es

importante notar que, al no recibir el servicio de educación preescolar, a estos estudiantes se les estaría vulnerando su derecho a la educación (Gráfica 61).

Gráfica 61. Porcentaje de niños y niñas de los jardines infantiles privados del Distrito por tipo de situación académica al terminar el año 2021, desagregado por sexo

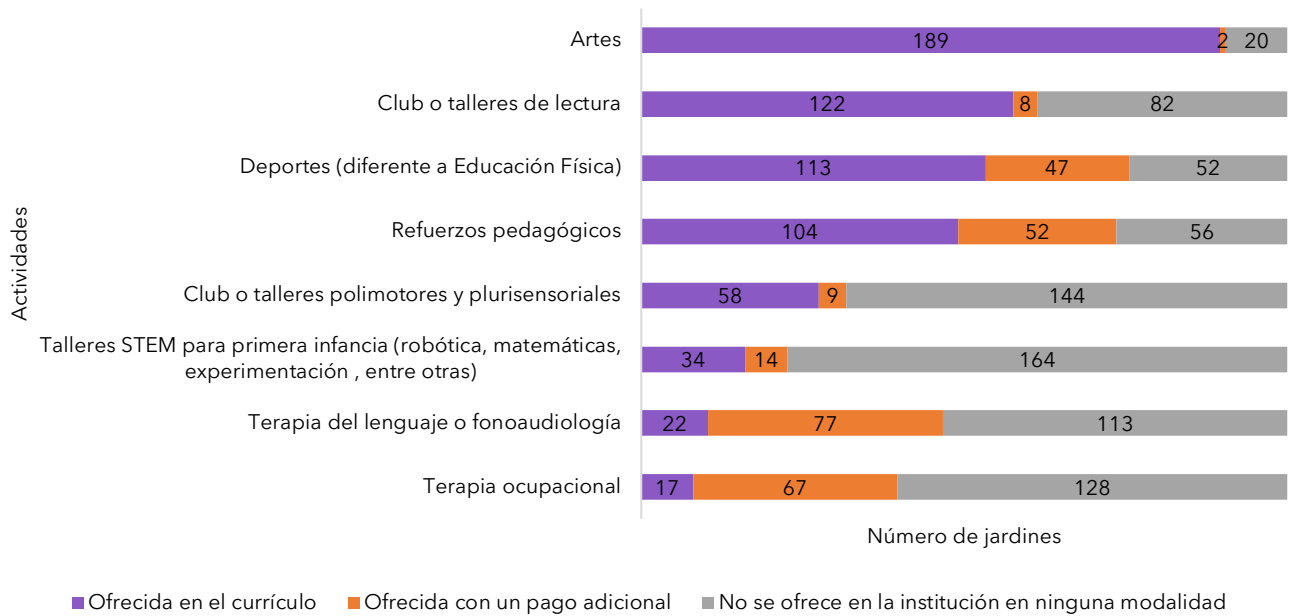


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

xi. Actividades extracurriculares

En lo concerniente con las actividades extracurriculares, en la Gráfica 62 se enuncian aquellas que se ofrecen como parte del currículo y las que son ofrecidas de manera extracurricular con un pago adicional. Se observa que la mayoría de las actividades son ofrecidas directamente como parte del currículo: tal es el caso de las actividades artísticas y deportivas, así como clubes o talleres de lectura y refuerzos pedagógicos que sean requeridos por los niños y las niñas. Por otro lado, las terapias del lenguaje y ocupacional son las que más se ofrecen de manera prioritaria como actividades extracurriculares con un pago adicional (77 y 67 jardines, el 36.3% y 31.60%, así lo confirman, respectivamente). Estas últimas, en particular, resultarían relevantes para fortalecer el apoyo pedagógico que se le puede brindar a los niños y niñas con condiciones diversas.

Gráfica 62. Número de jardines infantiles privados del Distrito según su oferta de actividades extracurriculares

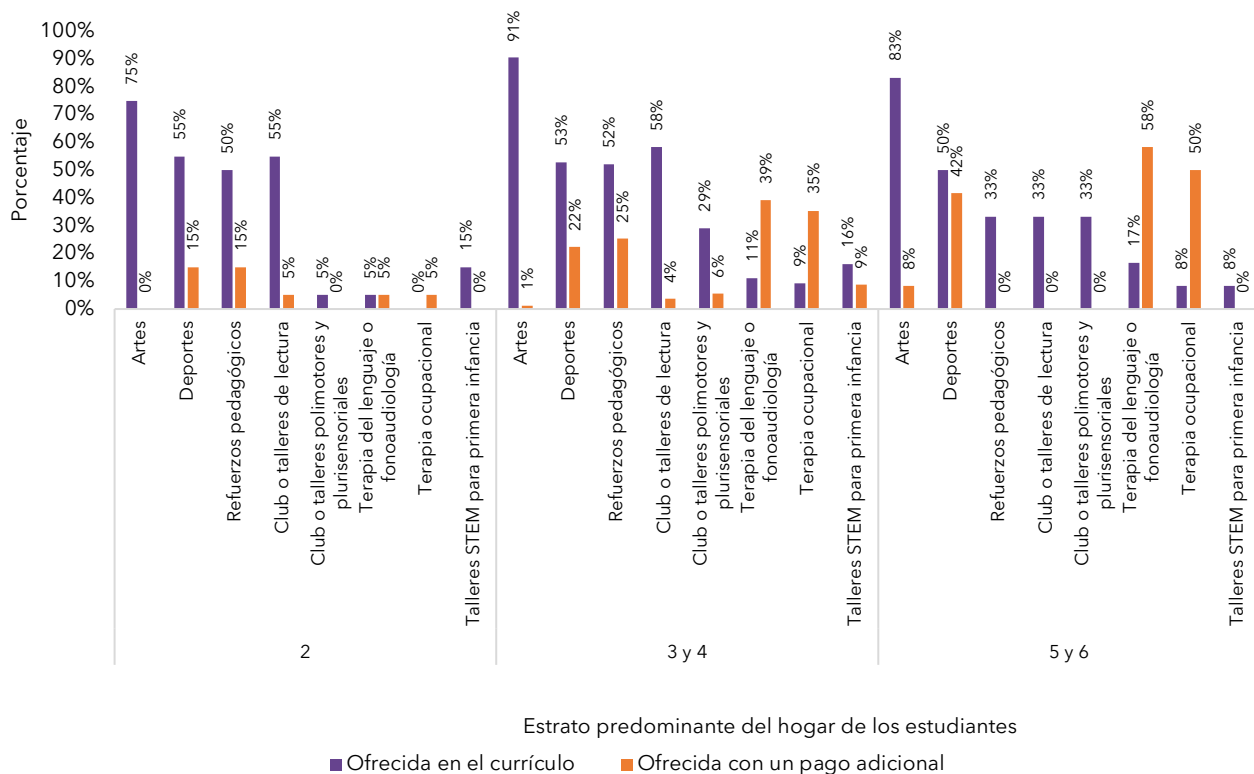


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Al analizar la oferta de actividades extracurriculares por el estrato predominante de los niños y niñas, se observa que los niños cuyas condiciones socioeconómicas son más bajas estudian en jardines que ofertan menos actividades o espacios de formación relacionados con clubes o talleres polimotores y plurisensoriales, terapia del lenguaje o fonoaudiología y terapia ocupacional, comparados con los estratos medios y altos (Gráfica 63).

Igualmente, la gráfica sugiere que, en cuanto a las actividades extracurriculares ofrecidas con un pago adicional, a medida que aumentan las condiciones socioeconómicas de los niños y niñas, la oferta de este tipo de servicios en los jardines correspondientes aumenta para ciertas áreas.

Gráfica 63. Porcentaje de jardines infantiles privados del Distrito según su oferta de actividades extracurriculares, y según el estrato predominante del hogar de los estudiantes



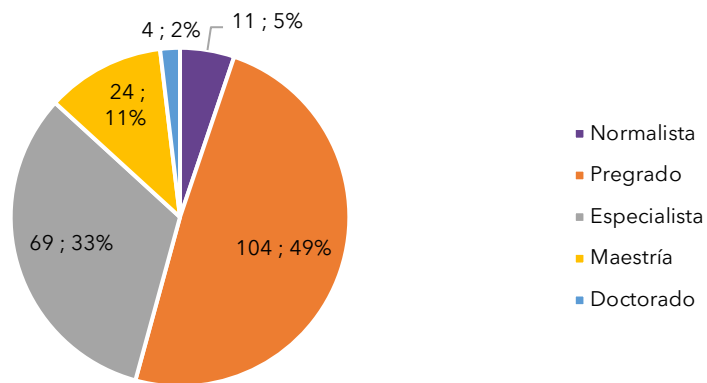
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

xii. **Cualificación de directivos docentes y formación del talento humano**

Estudios demuestran que cuando las instituciones educativas tienen directivos más cualificados, los resultados académicos de los estudiantes serán de mejor nivel (cf. Williamson, 2011). En los aspectos relacionados con la formación y máximo nivel educativo de los y las directoras de los jardines privados de Bogotá, se tiene que la mayoría tienen estudios de pregrado (49%), seguido de especialista (33%), maestría (11%), normalista (5%) y doctorado (2%) (Gráfica 64). Al analizar estos niveles por el valor de la mensualidad de los jardines, se observa que a medida que aumenta la mensualidad de los jardines, disminuye el porcentaje de rectores que tienen pregrado como máximo nivel educativo, contrario a lo que se observa con los rectores y rectoras con especialización y doctorado. Una tendencia similar se observa para el caso del estrato predominante de los niños y niñas.

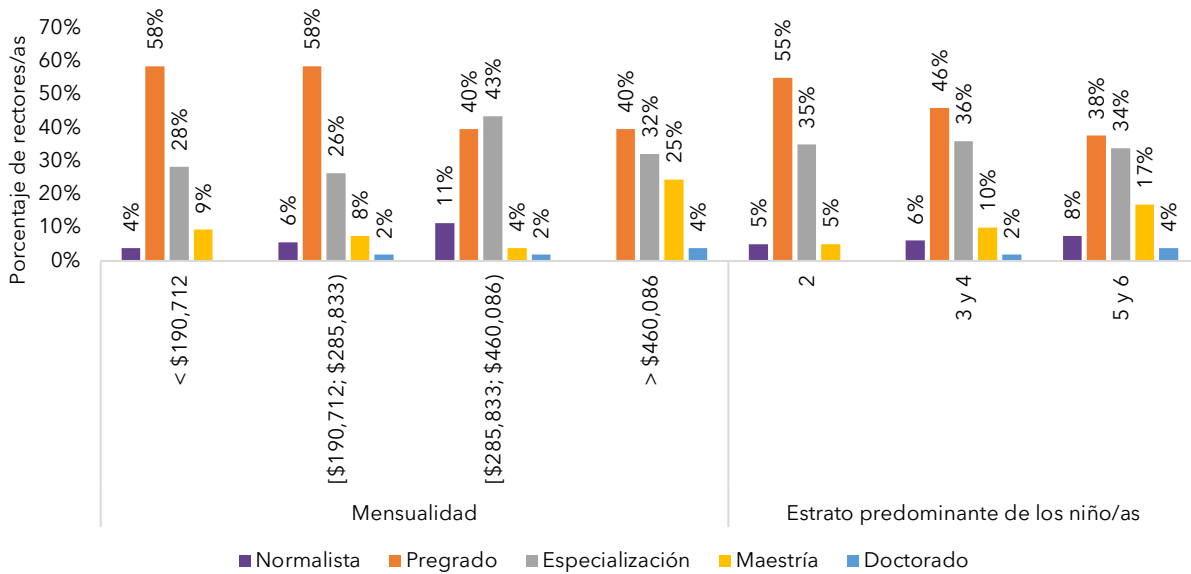
Por su parte, los núcleos básicos más representativos de los directivos que tienen máximo nivel educativo de pregrado son de educación en primera infancia (44%) y educación (27%). Estos mismos núcleos básicos son, de igual forma, los más representativos para los niveles de posgrado –educación en primera infancia: 24%; educación: 44%– (Gráfica 65 y Gráfica 66).

Gráfica 64. Porcentaje de jardines infantiles privados del Distrito según el máximo nivel educativo del rector



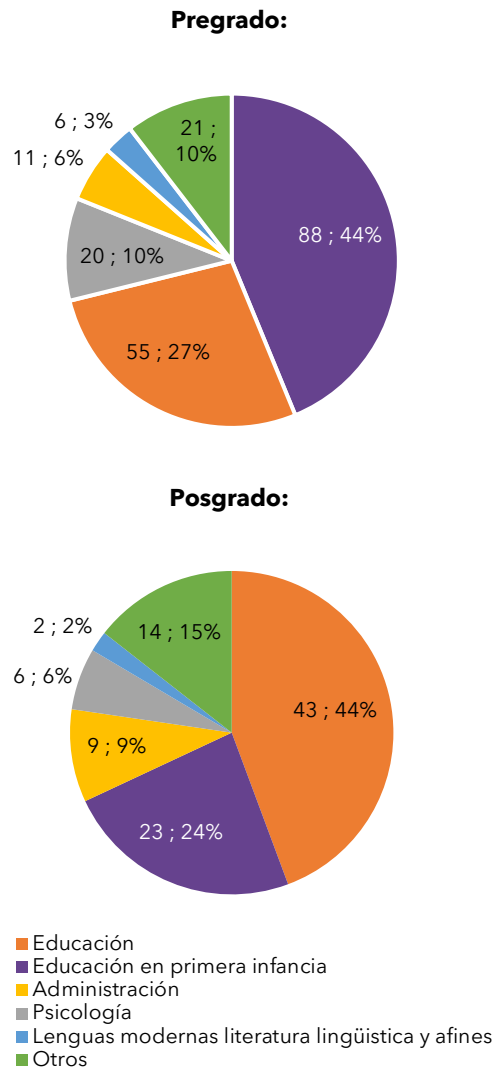
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Gráfica 65. Porcentaje de jardines infantiles privados del Distrito según el máximo nivel educativo del rector, desagregado por valor de la mensualidad, y estrato predominante del hogar de los estudiantes



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

Gráfica 66. Porcentaje de jardines infantiles privados del Distrito según los cinco primeros núcleos básicos de pregrado y posgrado de la educación del rector



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 201 para pregrado y 97 para posgrado, fecha de corte: 16 mayo 2022

Otro de los aspectos clave para garantizar la calidad en la educación es la formación del talento humano dentro de la institución educativa. Así pues, el sentido de los procesos de cualificación del talento humano, que trabaja con y por la primera infancia, se orienta a fortalecer y transformar los saberes y las prácticas de aquellos actores cuya principal responsabilidad es la promoción del desarrollo integral de los niños y las niñas en la primera etapa de su vida (cf. MEN, 2014).

En relación con estos procesos de capacitación del talento humano de los jardines infantiles del Distrito, la Gráfica 67 muestra que 151 establecimientos, más del 70% de los jardines, capacitan a sus docentes y personal de apoyo en temas asociados al desarrollo integral en la primera infancia y estrategias pedagógicas innovadoras. De igual forma, alrededor de la mitad de los jardines capacitan en el diseño e implementación de estrategias y recursos didácticos; valoración y seguimiento del desarrollo infantil; estrategias de comunicación y apoyo con las familias; e inteligencia, gestión y

desarrollo socioemocional. Pocos jardines, menos del 30% (entre 53 y 60 jardines), realizan capacitaciones sobre dispositivos básicos de aprendizaje y funciones ejecutivas, o sobre didácticas de las artes. Se evidencia, entonces, que la perspectiva del desarrollo integral, así como la manera de potenciarlo mediante prácticas pedagógicas intencionadas y mediadas por estrategias y recursos didácticos, constituyen temas prioritarios en la agenda de formación del talento humano de los jardines infantiles privados de la ciudad.

Gráfica 67. Número de jardines infantiles privados del Distrito según las actividades de formación del talento humano que se realizan



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs = 212, fecha de corte: 16 mayo 2022

D. Adaptabilidad

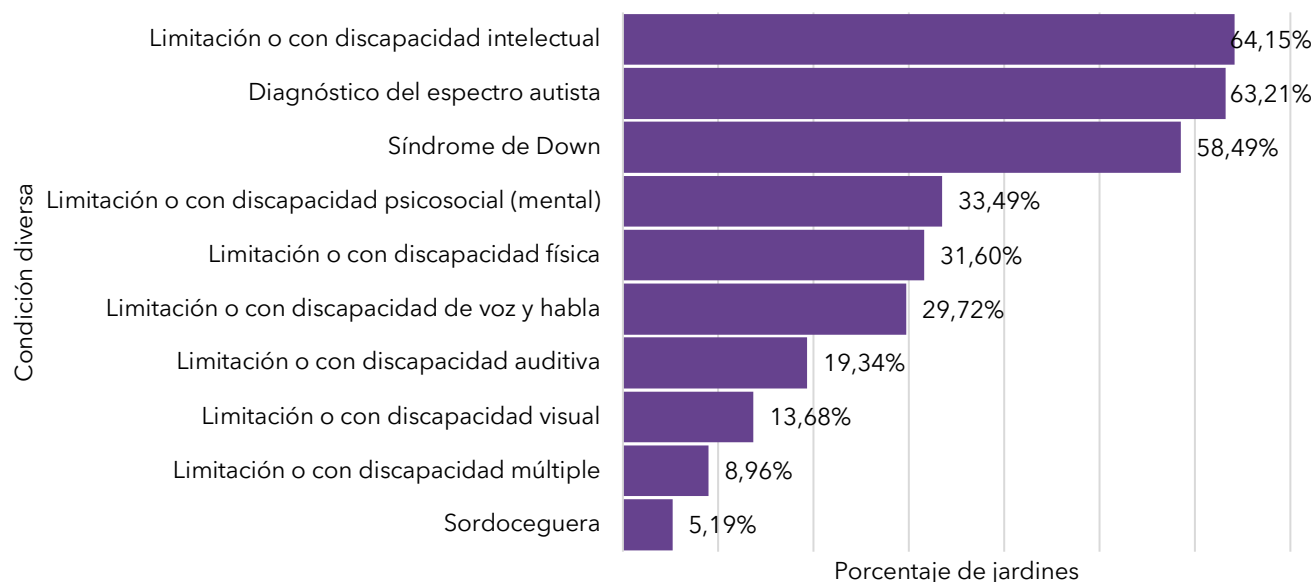
- Tan solo el 30% de los jardines manifiestan estar en capacidad de atender a estudiantes con discapacidad física y psicosocial (33.94%), y de voz y habla (29.72%). Adicionalmente, menos del 20% dice poder atender a niños con discapacidad auditiva, visual, múltiple y sordoceguera.
- Casi ninguno de los jardines encuestados cuenta con algún tipo de alianza de inclusión para responder a las necesidades de los niños y niñas con características especiales.
- En lo referente a la infraestructura y recursos para niños y niñas en condición de discapacidad, se observa que la mayoría de los jardines encuestados, el 81.13%, no cuentan con ningún tipo de recurso.
- En su mayoría, los jardines encuestados manifiestan atender familias monoparentales o monomaternales en un 62.74%, seguido de “ninguno de los anteriores” con un 31.13%, que correspondería a las familias tradicionales conformadas por los dos padres de diferente género.

A continuación, se presenta el análisis para la dimensión de *Adaptabilidad* exponiendo, particularmente, la capacidad de los jardines infantiles privados de atender a niños y niñas con capacidades excepcionales o con condiciones diversas, la existencia de alianzas con entes especializados para su atención, y la disponibilidad de infraestructura y talento humano acorde a sus necesidades. La sección termina con un análisis de la composición familiar género-diversa de los niños y niñas.

i. Atención a estudiantes con capacidades excepcionales o en condición de discapacidad

En primera medida, al analizar la proporción de jardines que tienen la capacidad de atender niños con características especiales, se observó que un poco más de la mitad de los jardines encuestados consideran poder atender a niños con las siguientes condiciones: discapacidad intelectual (64.1%), diagnóstico del espectro autista (63.21%) y síndrome de Down (58.49%). Por el contrario, alrededor del 30% de los jardines manifiesta estar en capacidad de atender a estudiantes con discapacidad psicosocial (33.94%), física (31.6%) y de voz y habla (29.72%); menos del 20% dice poder atender a niños con discapacidad auditiva, visual, múltiple y sordoceguera. Estas cifras evidencian que el cumplimiento de este indicador, para el derecho a la educación integral de calidad, es bajo en los jardines privados del Distrito (Gráfica 68).

Gráfica 68. Proporción de jardines que manifiestan estar en la capacidad de atender niños con características especiales



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

Por otra parte, en lo referente a las estrategias de atención a estudiantes con capacidades excepcionales, o en condición de discapacidad, se observa que la menor proporción se ubica en aulas de apoyo especializado y en el diseño universal para el aprendizaje, con una proporción del 10.85% y 17.92%, respectivamente –aunque la mayoría de jardines cuenta con estrategias de reuniones interdisciplinarias y flexibilización del currículo, con una proporción del 61.32% y 76.89%–. Lo anterior hace notar que, en materia de infraestructura especializada, se requiere una implementación mucho mayor para propender por el cumplimiento del derecho a la educación preescolar (ver Gráfica 69).

Gráfica 69. Proporción de jardines que tienen estrategias de atención a estudiantes con capacidades excepcionales o en condición de discapacidad

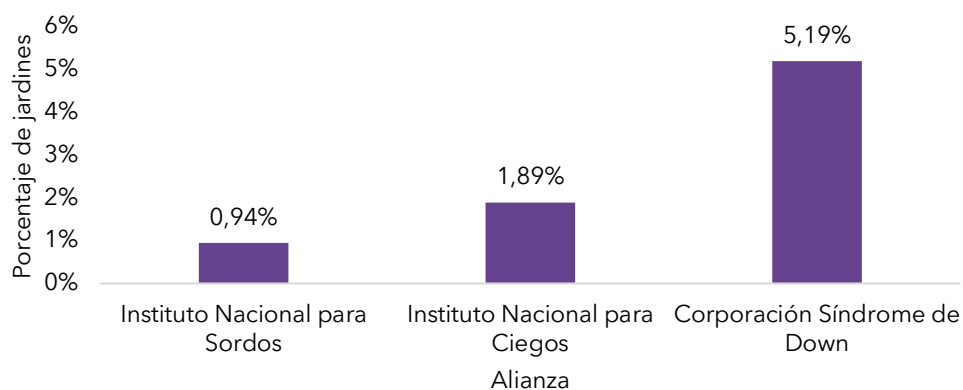


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

ii. **Alianzas de inclusión**

Ahora bien, al analizar la existencia de alianzas de los jardines infantiles privados con otras instituciones en pro de hacer adaptable la educación para todos los niños y niñas, se evidencia que casi ningún jardín de Bogotá cuenta con algún tipo de alianza para responder a las necesidades de los niños y niñas con características especiales. Lo anterior se observa en los bajos porcentajes reportados de alianzas de este tipo. Para el caso de alianzas con la Corporación Síndrome de Down, tan solo el 5.19% de jardines las sostiene; para el de alianzas con el Instituto Nacional para Ciegos, está el 1.89% de los jardines; con el Instituto Nacional para Sordos, las alianzas son del 0.94% (Gráfica 70). Esta situación podría darse, ya sea porque la mayoría de los jardines no atienden a población de protección constitucional, o porque los establecimientos que lo hacen cuentan ellos mismos con esta especialidad, de modo que las alianzas interinstitucionales no serían necesarias. En este sentido, para futuros estudios es importante indagar las razones específicas de este comportamiento y, de ser necesarias, formular políticas públicas encaminadas a que los jardines privados tengan este tipo de alianzas en pro del cumplimiento del derecho a la educación.

Gráfica 70. Proporción de jardines que tienen alianzas para la adaptabilidad de la educación.



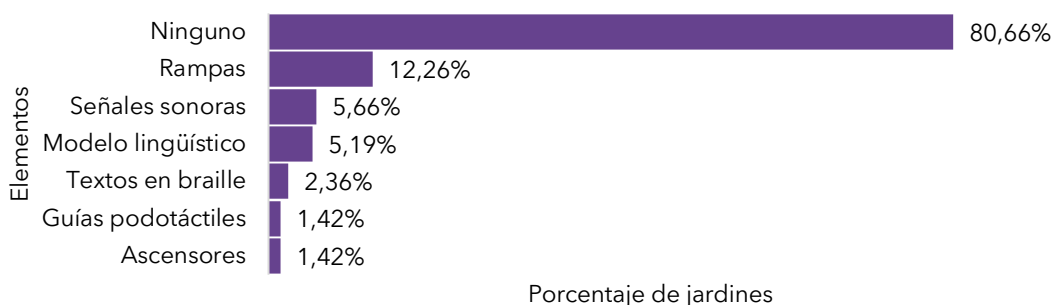
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

iii. **Infraestructura y recursos para niños y niñas en condición de discapacidad**

Así mismo, en lo referente a los elementos con los que cuentan los jardines para los niños con discapacidad, se observa que la mayoría de los jardines encuestados, el 80.6%, no cuentan con ningún tipo de recurso de los presentados en la encuesta y que se ven en la Gráfica 71. Y aunque los recursos como las rampas, señales sonoras y el modelo lingüístico son los más frecuentados, se ubican en porcentajes del 12.26%, 5.66% y 5.19%, respectivamente. Por otra parte, recursos como textos en braille, guías podotáctiles y ascensores estarían siendo mínimamente utilizados, en porcentajes del 2.36%, 1.42% y 1.42%, respectivamente (Gráfica 71). Con el fin de complementar el análisis, en la Tabla 5 se puede observar que, a pesar de que muchos jardines indican estar en la capacidad de atender a estudiantes de condiciones diversas, la gran mayoría manifiesta no contar con ningún recurso o elemento para estos niños, especialmente para aquellos con discapacidad intelectual, con diagnóstico del espectro autista, síndrome de Down, discapacidad psicosocial, física y de voz y habla. Por el contrario, aunque una menor cantidad de jardines indica poder atender a estudiantes con sordoceguera, discapacidad múltiple, visual y auditiva, son justamente estos jardines

los que cuentan con mayor infraestructura para atender a este tipo de estudiantes. Sin embargo, para el cumplimiento pleno del derecho a la educación, es necesario que los jardines que atienden a estos niños y niñas tengan disponible infraestructura suficiente, específica y en buen estado, que garantice su desarrollo integral y el acceso a una educación de calidad.

Gráfica 71. Proporción de elementos o recursos para niñas y niños con discapacidad que estén en buenas condiciones y estén funcionando



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

Tabla 5. Número de jardines en capacidad de atender a estudiantes con condiciones diversas y porcentaje de esos jardines que indican tener infraestructura en buen estado para dichos estudiantes

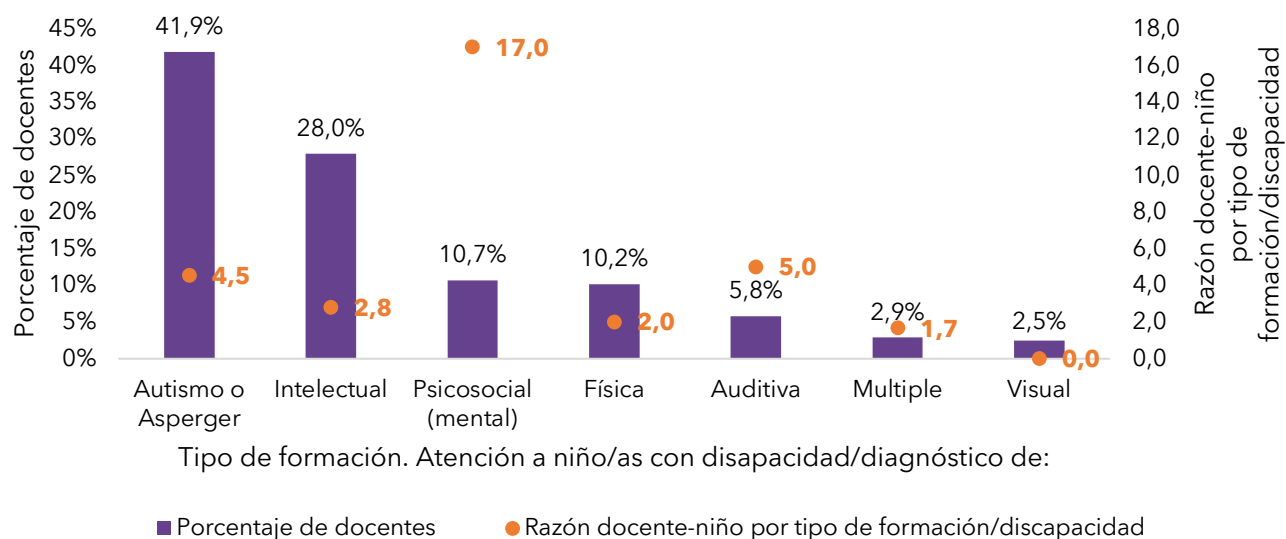
Condición diversa	N° jardines manifiestan capacidad atención a niños	Porcentaje jardines con cada recurso o elemento						
		Rampas	Ascensores	Guías podotáctiles	Señales sonoras	Textos en braille	Modelo lingüístico	Ninguno
Discapacidad intelectual	136	15%	1%	2%	8%	4%	7%	76%
Diagnóstico del espectro autista	134	16%	1%	1%	8%	4%	6%	76%
Síndrome de Down	124	15%	1%	2%	8%	4%	6%	77%
Discapacidad psicosocial (mental)	71	20%	1%	1%	10%	4%	8%	70%
Discapacidad física	67	25%	1%	3%	12%	4%	6%	69%
Discapacidad de voz y habla	63	24%	0%	3%	11%	3%	5%	70%
Discapacidad auditiva	41	24%	5%	2%	20%	10%	12%	56%
Discapacidad visual	29	24%	3%	3%	17%	14%	7%	66%
Discapacidad múltiple	19	37%	5%	0%	16%	11%	5%	58%
Sordoceguera	11	27%	0%	0%	27%	18%	9%	55%

Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

iv. Cualificación docente según formación especializada en estudiantes con capacidades excepcionales o con discapacidad

En el caso de los docentes con formación especializada para la atención de población especial, se pudo notar que, si bien existe un porcentaje aceptable de docentes especializados para la atención a niños con diagnóstico de autismo o Asperger en los jardines privados, el porcentaje de docentes especializados en atención a niños con discapacidad visual, múltiple y auditiva es muy bajo, con una proporción de 2.49%, 2.93% y 5.77%, respectivamente (Gráfica 72). Así pues, en los jardines privados hay alrededor de 2.7 profesores con formación específica para cada niño o niña con esa condición, a excepción de los niños y niñas con discapacidad psicosocial, que tienen una relación docente-estudiante de 17. De igual modo, en la Tabla 6 se puede observar que dentro de la planta docente de los jardines que manifiestan atender a estudiantes con determinadas capacidades, se cuenta, en promedio, con un 23% de profesores con formación específica en esta dirección. Como se mencionó anteriormente, si los jardines consideran que están en la capacidad de atender a estudiantes con determinadas capacidades, es importante que cuenten también con el talento humano adecuado que atienda las necesidades y requerimientos específicos de los niños, de manera que se les garantice su derecho a la educación. Lo anterior se debe a que un maestro o maestra de educación inicial, que cuente con formación en inclusión y diversidad, generará prácticas pedagógicas diversas que promuevan el desarrollo integral de las niñas y los niños atendiendo a sus diferentes características, ritmos y necesidades, sabiendo que la primera infancia constituye una ventana de oportunidad para potenciar el aprendizaje y el desarrollo.

Gráfica 72. Porcentaje de docentes que pueden atender a población especial según su tipo de formación especializada¹⁹



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

¹⁹ La gráfica analiza únicamente a los docentes que pueden atender a niños y niñas con estas características especiales. No se tiene en cuenta el total de los docentes, ya que no todos cuentan con este tipo de formación especializada.

Tabla 6. Número de jardines en capacidad de atender a estudiantes con condiciones diversas y porcentaje de docentes por jardín según su formación especializada

Condición diversa	N° jardines manifiestan capacidad atención niños:	Porcentaje de docentes por formación especializada. Atención a niños y niñas con discapacidad/diagnóstico:						
		Intelectual	Autismo o Asperger	Psicosocial (mental)	Física	Auditiva	Visual	Múltiple
Discapacidad intelectual	136	34.0	35.2	11.7	10.6	4.5	3.2	3.8
Diagnóstico del espectro autista	134	24.6	45.2	11.5	9.0	4.6	3.0	3.5
Discapacidad psicosocial (mental)	71	21.5	32.3	19.8	10.1	7.1	4.4	4.9
Discapacidad física	67	26.0	31.7	9.5	19.6	5.3	5.7	4.1
Discapacidad auditiva	41	21.0	30.5	11.7	9.4	18.5	7.1	2.9
Discapacidad visual	29	20.6	26.2	13.9	8.2	15.0	13.4	4.8
Discapacidad múltiple	19	18.6	24.8	9.8	11.7	11.1	13.7	10.2

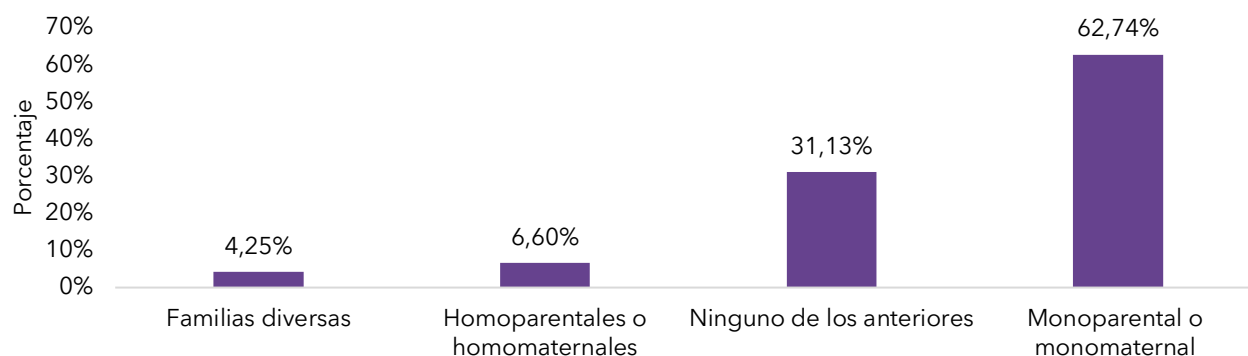
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022

v. **Composición familiar**

Como indicador de importancia para medir una aproximación a la adaptabilidad del servicio de educación inicial privado, se considera importante medir el porcentaje de jardines que atienden a familias de composiciones no tradicionales, pues esto podría aportar evidencias de que la educación se adapta para que estas familias logren que sus hijos ingresen y permanezcan en el sistema²⁰. Para el caso de los jardines que atienden familias género-diversas, se pudo notar que los grupos de hogares homoparentales y homomaternales resultan ser los menos atendidos por los jardines infantiles privados de Bogotá, con un 4.25% y 6.60%, respectivamente. En su mayoría, los jardines encuestados manifiestan atender familias monoparentales o monomaternales en un 62.74%, seguido de “ninguno de los anteriores” con un 31.13%, que correspondería a las familias tradicionales conformadas por los dos padres de diferente género (Gráfica 73).

²⁰ Igualmente, este se podría pensar como un indicador alterno de *Accesibilidad*, pues remueve barreras de tipo cultural-paradigmática de acceso a la educación.

Gráfica 73. Porcentaje de jardines que atienden a familias de género-diversas

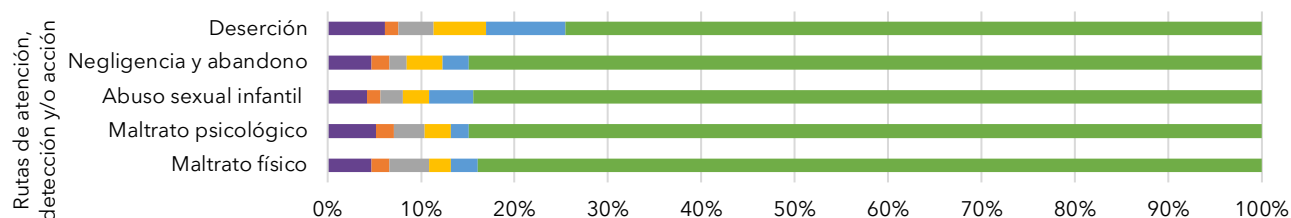


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

vi. Rutas de atención, detección y/o prevención de situaciones de riesgo

Por otro lado, frente a la frecuencia de la activación de rutas para la detección, prevención y atención de situaciones como maltrato físico, psicológico, abuso sexual infantil, negligencia y abandono, o deserción, se observa que entre el 74% y el 85% de los jardines no han activado ninguna ruta de atención para las situaciones mencionadas. Además, las rutas de atención para los casos de abuso sexual infantil, negligencia y abandono son las menos presentadas en los jardines encuestados (Gráfica 74). Las rutas de atención, detección y prevención de situaciones de riesgo deben generar respuestas oportunas a las necesidades de los niños y niñas, minimizando o previniendo cualquier situación que atente contra su desarrollo cognitivo, personal, social o emocional, lo cual garantiza su derecho a la educación y a su desarrollo integral.

Gráfica 74. Frecuencia de activación de rutas de detección, prevención y atención



	Maltrato físico	Maltrato psicológico	Abuso sexual infantil	Negligencia y abandono	Deserción
■ Semanal	4,7%	5,2%	4,2%	4,7%	6,1%
■ Quincenal	1,9%	1,9%	1,4%	1,9%	1,4%
■ Mensual	4,2%	3,3%	2,4%	1,9%	3,8%
■ Semestral	2,4%	2,8%	2,8%	3,8%	5,7%
■ Anual	2,8%	1,9%	4,7%	2,8%	8,5%
■ Nunca se ha activado	84,0%	84,9%	84,4%	84,9%	74,5%

Porcentaje de jardines

Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

E. Gestión administrativa

- Los indicadores de cartera de los jardines encuestados sugieren que los padres de familia adeudan en promedio casi 2.4 meses y un valor de más de 4 millones de pesos, lo cual podría eventualmente poner en riesgo los funcionamientos y pagos de los jardines y evidenciaría la necesidad de que los directivos fortalezcan el seguimiento a los acuerdos de pago con las familias, así como de robustecer las estrategias de cobro existentes.
- Los resultados sobre el tipo de contratación que usan los jardines encuestados muestran que la mayor parte de las contrataciones de docentes directores de grupo son de tipo laboral (93%), mientras que la mayoría de contratación de los docentes de áreas específicas corresponde a contrato por horas.
- La gestión de alianzas para jardines infantiles se centra en su mayoría en colegios privados, sugiriendo que los directivos priorizan que los niños que finalizan la educación preescolar puedan continuar su educación primaria en colegios aliados del jardín.
- Se resalta la existencia de alianzas con comunidades locales, lo cual indicaría el interés de los directivos por formar a los niños y niñas con un sentido de pertenencia a la comunidad, y con otros jardines privados, que sugiere la importancia de la asociatividad entre miembros de un gremio.

La gestión o gerencia de un colegio o jardín infantil puede ser pensada, según Naji (2017), como la *Dirección Ejecutiva* de las políticas internas educativas, cuyo principal objetivo es crear un clima propicio para que el personal escolar, docente o administrativo logre alcanzar las metas deseadas en materia educativa, de formación y desarrollo de los alumnos, de innovación educativa, de sostenimiento financiero del colegio, entre otras.

Por lo anterior, es importante que cualquier oferente privado de servicios educativos desarrolle planes de gestión interna, de forma tal que la dirección estratégica sea efectiva y activa en la toma de decisiones. Lo anterior permitirá resolver los problemas que se presentan en el proceso educativo relacionados con el avance y el desarrollo de la gestión escolar, así como para garantizar el derecho a la educación mediante un correcto funcionamiento del establecimiento, motivación del personal docente y otros factores relacionados.

Igualmente, Agih (2015) señala que un establecimiento educativo es una organización de actividades complejas que son realizadas y coordinadas por personas y que, por lo tanto, la gestión efectiva es necesaria para cumplir los objetivos institucionales. Esta gestión implica trabajar mancomunadamente con todos los miembros de la comunidad académica: los profesores, el personal no docente, las familias y los alumnos.

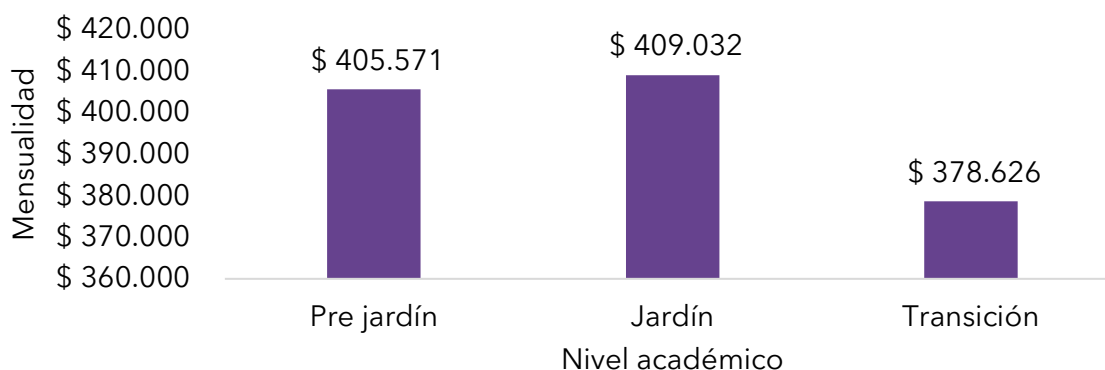
En este orden de ideas, este capítulo aborda la *Gestión Administrativa* como pilar de la garantía del derecho a la educación, la cual es medida en las categorías de *Gestión financiera*, que describe las dinámicas de ingresos y problemas financieros de los jardines; *Gestión docente*, que muestra indicadores de manejo de capital humano del jardín; y *Gestión académica*, que hace lo propio para lo referente a temas académicos. Estas categorías, en conjunto, forman parte de las capacidades gerenciales de los jardines infantiles que, a su vez, pueden propiciar o limitar su crecimiento, calidad en la educación y, en últimas, la garantía del derecho a la educación.

vii. Gestión financiera

Como principal factor para el correcto funcionamiento administrativo de cualquier entidad privada, la gestión de las finanzas es fundamental. Para los jardines infantiles privados, la adecuada gestión de las finanzas es clave para su sostenibilidad y buen retorno a la inversión, pues no se debe olvidar que, aunque presten un servicio público, siguen siendo operados por privados y esta es una motivación clave para el emprendedor que decide tener un jardín infantil (cabe recordar que cerca del 95% de los jardines funcionan bajo la personalidad jurídica de persona natural; véase Gráfica 12).

En este orden de ideas, las mensualidades de los jardines infantiles privados son su principal fuente de recursos²¹ y en general se ubican, en promedio, en un monto cercano a los \$400.000 para cada nivel académico (Gráfica 75). Igualmente, la información recolectada en la encuesta de caracterización evidencia una heterogeneidad importante en los montos de las mensualidades, pues los jardines más económicos cobran, en promedio, alrededor de \$120.000, mientras que los más costosos superan el millón de pesos. Esto, a su vez, muestra que la oferta de educación inicial provista por privados no solo es exclusiva para las familias de mayores ingresos, sino que tiende a ser accesible para todos los estratos socioeconómicos (recuérdese que la mayoría de los estudiantes de jardines privados viven en hogares de estrato medio, 3 y 4; véase Gráfica 19).

Gráfica 75. Valor promedio de la mensualidad según niveles



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

Ahora bien, la adecuada gestión financiera de un jardín infantil no se limita a los ingresos o a sus fuentes, sino que también depende de la capacidad de cobro y ausencia de niveles de morosidad²² por parte de los padres de familia. Los resultados de la encuesta sugieren que los jardines infantiles privados tienen un problema respecto al valor de las mensualidades que los padres de familia les adeudan, lo cual puede incidir negativamente en su funcionamiento, calidad de sus servicios y en la garantía del derecho a la educación. En particular, los indicadores de cartera de los colegios sugieren que las familias adeudan en promedio casi 2.4 meses y un valor de más de 4 millones de pesos²³, lo cual podría eventualmente poner en riesgo los funcionamientos y pagos de los jardines. Esto también

²¹ En promedio, la financiación de los jardines infantiles privados de Bogotá proviene en un 95,4% de recaudos de mensualidades; sólo el 1,36% de sus recursos proviene de donaciones o colectas.

²² Para este estudio, no fue posible el cálculo del índice de morosidad por problemas de calidad de las respuestas en la encuesta.

²³ Al igual que con las mensualidades, el valor adeudado promedio mínimo ronda los \$250.000, mientras que los más altos superan los \$2.000.000.

evidencia la necesidad de que los directivos creen estrategias para mitigar estas situaciones (Tabla 7).

Tabla 7. Indicadores de cartera

Indicador	Valor
Meses promedio de mora	2.43
Promedio del valor de la mora	\$4.111.136

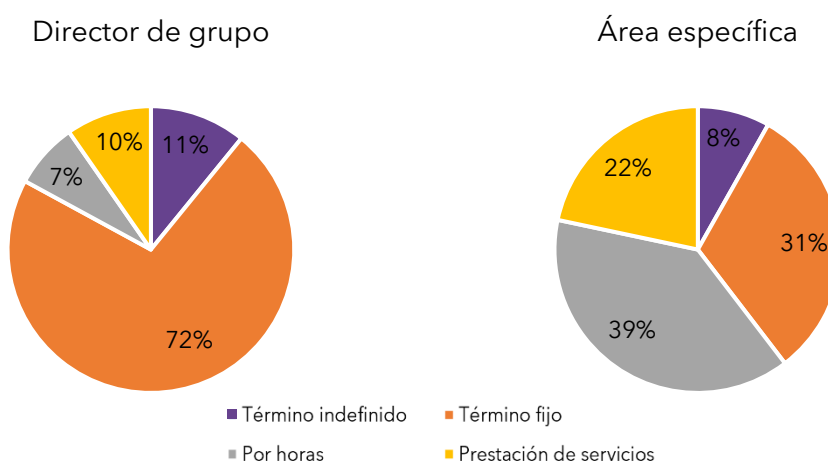
Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

viii. Gestión docente

La adecuada gestión de los docentes, o del talento humano, es otro de los factores clave que garantiza su motivación y permanencia, lo cual se ve traducido en mejor un desempeño académico de los estudiantes (cf. Stockard & Lehman, 2004). En este orden de ideas, un correcto esquema de contratación, salarios y demás condiciones deberían propiciar una gestión del capital humano que fomente logros y que logre captar mejores profesores para, a su vez, impactar de manera positiva en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Así las cosas, uno de los indicadores clave de gestión del personal docente es el tipo de contratación que usan los jardines. Los resultados de la encuesta sugieren que la mayor parte de las contrataciones de docentes directores de grupo son de tipo laboral (93%), lo cual evidencia un escenario positivo en lo que respecta a condiciones contractuales. Igualmente, al observar la contratación de los docentes de áreas específicas se observa que, por su naturaleza, la mayoría corresponde a contrato por horas (Gráfica 76).

Gráfica 76. Distribución de tipo de contratación de docentes



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

Por otra parte, los resultados evidencian que, en promedio, el ausentismo laboral por parte de los docentes es reducido, pues se ubica solo en 3.17 días al año. De igual manera, vale la pena resaltar que, en los jardines infantiles privados, el 17.7% de los docentes realiza funciones administrativas, evidenciando que existe un espacio de mejora para que los docentes dediquen la totalidad de su tiempo a la labor para la cual fueron formados y contratados.

Por último, en la Tabla 8, al observar el rango salarial de los docentes y directivos docentes, se aprecia una distribución parecida entre los salarios. En particular, la gran mayoría de docentes devienen al menos un salario mínimo, aunque para el caso de los directivos docentes hay una representación mayor en los rangos superiores a \$1.600.000.

Tabla 8. Rango salarial de docentes y directivos docentes

Rango	% de docentes	% de directivos docentes
Menos de \$1.000.000	11.61%	6.44%
\$1.000.000 y \$1.599.999	74.45%	45.16%
\$1.600.000 y \$1.999.999	8.40%	17.72%
\$2.000.000 y \$2.499.999	2.98%	11.83%
\$2.500.000 y \$2.999.999	0.81%	5.98%
\$3.000.000 y \$3.499.999	0.38%	4.09%
\$3.500.000 y \$3.999.999	0.59%	3.16%
\$4.000.000 y \$5.999.999	0.74%	3.41%
\$6.000.000 y \$10.000.000	0.02%	1.48%
Más de \$10.000.000	0.02%	0.72%

Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

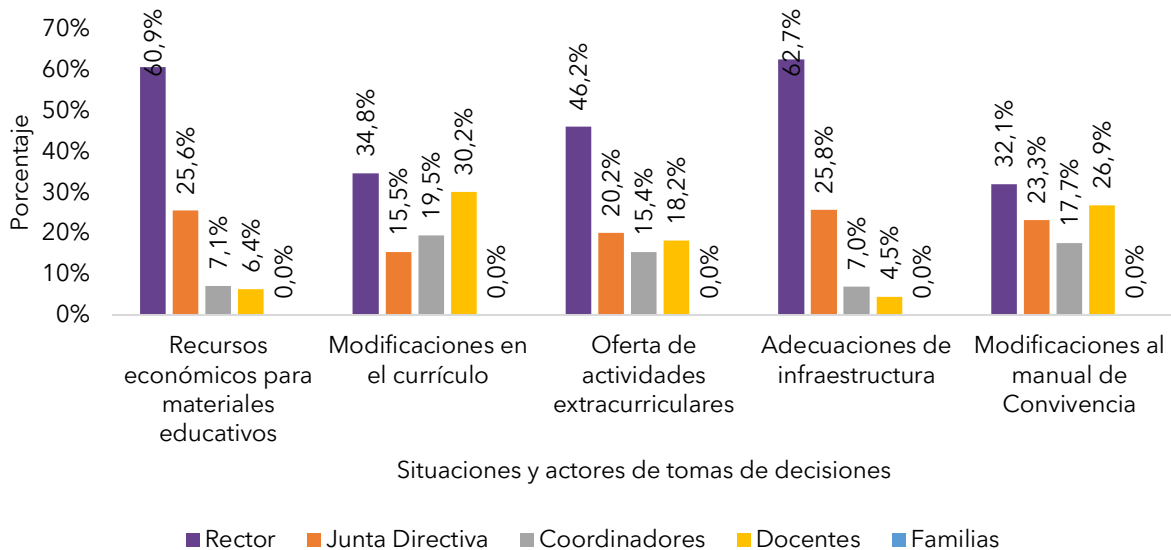
ix. Gestión académica

La gestión académica de los jardines infantiles se refiere a la manera en la que los directivos gerencian los temas educativos, la toma de decisiones, alianzas y demás aspectos que no corresponden a lo financiero ni a lo relativo al capital humano.

En este sentido, uno de los principales aspectos que un directivo debe gestionar de forma adecuada se refiere a la toma de decisiones dentro del jardín infantil. Según datos de la encuesta, se observa que, en la mayoría de las situaciones, el directivo es quien tiene la última palabra para tomar una decisión, salvo en los casos de modificación de currículo y/o de manual de convivencia, en los cuales los demás miembros de los jardines toman participación para la toma de decisiones, especialmente los profesores.

No obstante, llama la atención que en ninguna de las situaciones las familias toman parte en el proceso de toma de decisiones, lo cual evidencia un espacio de mejora importante para fomentar la participación de padres y madres, siempre que la autonomía de los jardines así lo permita.

Gráfica 77. Participación en toma de decisiones

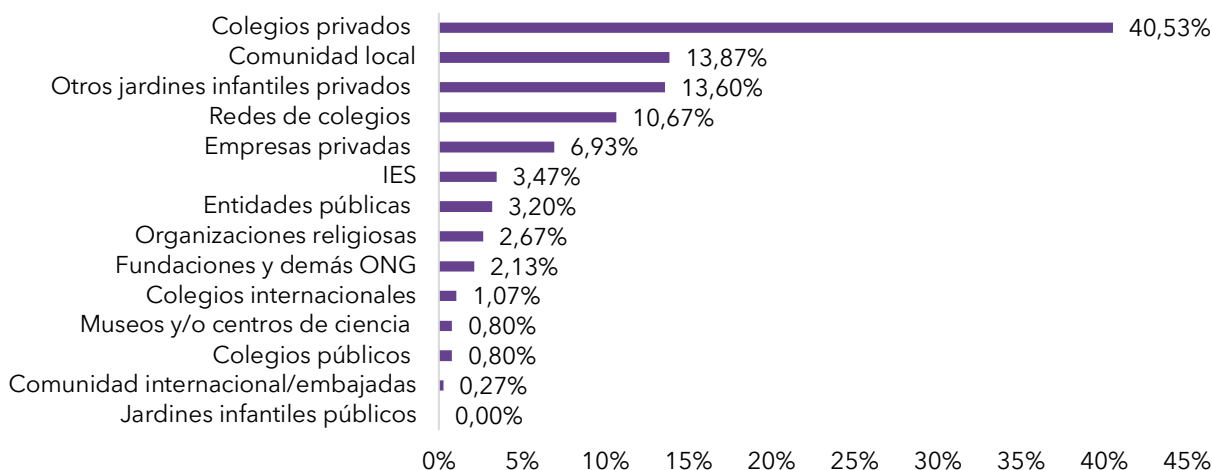


Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

Por otro lado, se observa que la gestión de alianzas para jardines infantiles se centra en su mayoría en colegios privados, sugiriendo que los directivos priorizan que los niños que finalizan la educación preescolar puedan continuar su educación primaria en colegios aliados del jardín, promoviendo igualmente una transición efectiva y armónica (ver Gráfica 78). Igualmente, resaltan la existencia de alianzas con comunidades locales, lo cual indicaría el interés de los directivos por formar a los niños y niñas con un sentido de pertenencia a la comunidad, y con otros jardines privados, que sugiere la importancia de la asociatividad entre miembros de un gremio.

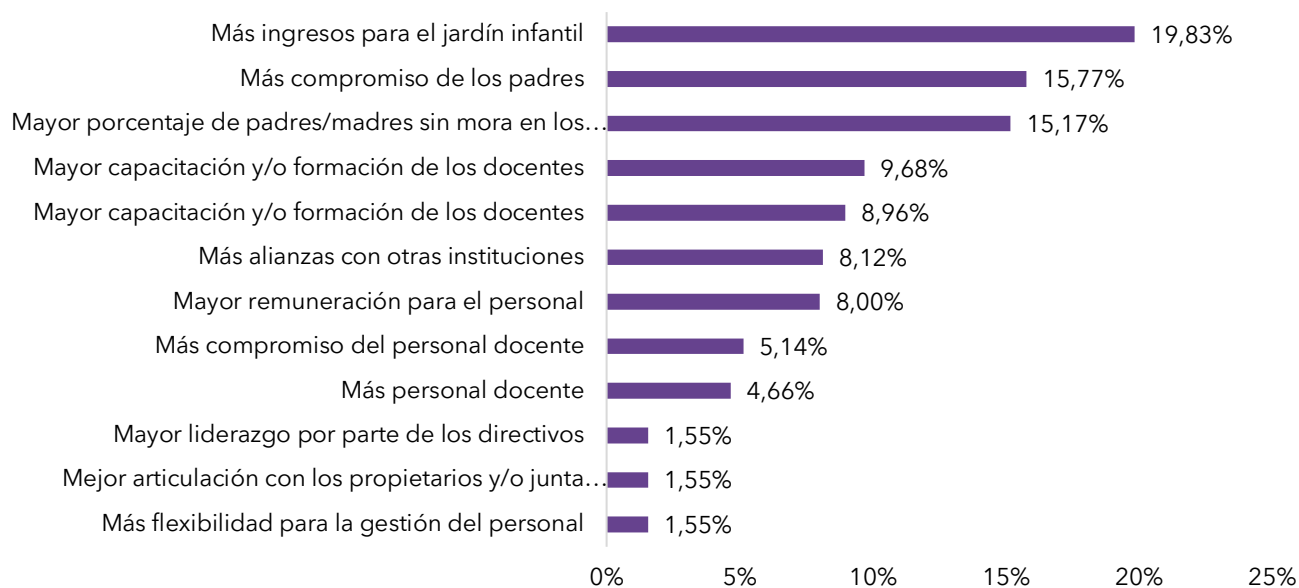
Por último, al analizar los principales problemas que dificultan la gestión de los jardines (ver Gráfica 79), la encuesta arrojó que los ingresos son la principal causa de limitaciones para el mejoramiento del servicio de los jardines, seguida de la colaboración de los padres. Estas dos principales problemáticas exponen que una de las principales acciones que los directivos podrían llevar a cabo es la generación de estrategias que mejoren el relacionamiento con sus familias, de forma tal que disminuya la morosidad y mejore su flujo de caja. Finalmente, vale la pena destacar que la siguiente limitación que expresan para el mejoramiento de la labor educativa radica en la falta de capacitación de docentes, lo cual sugiere la necesidad de participación en programas de formación para docentes de jardines privados.

Gráfica 78. Alianzas de jardines infantiles



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

Gráfica 79. Principales problemas de los jardines infantiles



Fuente: Encuesta de caracterización de jardines privados, obs= 212, fecha de reporte: 16 de mayo 2022.

V. Conclusiones, recomendaciones y limitaciones

El presente capítulo contiene una serie de recomendaciones basadas en la caracterización y análisis descrito en el estudio, y tiene como propósito aportar a la toma de decisiones de la SED y de las entidades del Distrito, así como de los jardines infantiles privados de Bogotá, en el marco de la formulación y puesta en marcha de políticas educativas, de inspección y vigilancia, y de monitoreo de recursos y estrategias que permitan mejorar las dimensiones del derecho a la educación integral de la primera infancia. De igual manera, se espera que estas recomendaciones encaminen futuras discusiones, estudios e investigaciones sobre el sector, que permitan tener una trazabilidad en el tiempo de los cambios y progresos que se den en la educación inicial en Bogotá.

Antes de describir las recomendaciones, es importante resaltar los aspectos significativamente positivos de cada una de las 4A de los jardines infantiles privados de Bogotá. La siguiente tabla así lo describe en cada una de las dimensiones del estudio:

Tabla 9. Aspectos positivos de los jardines infantiles privados de Bogotá

A	Aspecto positivo de los jardines
Disponibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • En general, los niños y niñas cuentan con un buen espacio (promedio de más de 2 metros cuadrados) para sus actividades. • La mayoría de los jardines infantiles privados de la ciudad cuentan con materiales didácticos para los niños y niñas, como juguetes y materiales para el desarrollo artístico, motricidad fina y juego simbólico. • La oferta de jardines privados no se limita solo a estratos altos, pues más del 60% de la matrícula la componen niños y niñas que viven en estratos medios y bajos. • La mayoría de los jardines (más del 90%) afirma no tener problemas de infraestructura. • La mayor parte de jardines (más del 80%) tiene acceso a computadores, internet y herramientas TIC. • La razón estudiante/docente promedio indica que las clases pueden llegar a ser personalizadas por los grupos pequeños que los jardines ofrecen.
Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se destaca que en la mayoría de los jardines infantiles se prioriza la salud de los niños y niñas al momento de ser admitidos, pues se exigen esquemas de vacunación y exámenes médicos como requisitos de admisión. • Se observa que una parte importante de ellos ofrecen becas parciales como instrumento para remover barreras de acceso a la educación inicial a familias que así lo necesitan.

A	Aspecto positivo de los jardines
	<ul style="list-style-type: none"> • Se destaca el tiempo reducido de traslado de los niños y niñas hacia el colegio (menos de 30 minutos, en promedio), lo cual sugiere que no existen muchas barreras de acceso en términos de transporte/desplazamiento que afecten el derecho a la educación
Aceptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Respecto a los PEI, se evidencia que, para su estructuración, los jardines infantiles han tomado en cuenta referentes nacionales y distritales que garantizan la calidad en la educación. • Los PEI están orientados al desarrollo integral y armónico del ser, así como al fortalecimiento de la formación ciudadana, la convivencia y la participación de los niños y niñas. Se destaca para este propósito la formación en valores como eje articulador. • Se reconoce también a la niñez como la esperanza y el futuro de un mundo mejor, de una sociedad en la que prevalezca la paz y la justicia. Por ello, los PEI, y su direccionamiento, estarían en la vía de ser potencializados y fortalecidos, a partir de la generación de diálogos y complementariedades transversales con el sector de la educación inicial en el Distrito. • Los proyectos educativos y las prácticas pedagógicas centran sus acciones en actividades rectoras de la infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio, implementando para ello variadas estrategias. • En general, las propuestas pedagógicas son intencionadas y estructuradas y van en articulación con las características y necesidades de los niños y niñas en esta etapa. • La mayoría de los jardines garantiza la apropiación de habilidades cognitivas, emocionales y sociales básicas en los niños y niñas.
Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Se resalta la capacidad que tienen para atender a niños y niñas con discapacidad cognitiva, autismo/síndrome de Asperger y Síndrome de Down, lo que refleja la alta capacidad de adaptación de su oferta educativa para este tipo de estudiantes y sus necesidades. • En este orden de ideas, los jardines infantiles privados se destacan por contar con personal docente capacitado específicamente para la formación inicial de niños y niñas con las condiciones antes descritas.
Gestión administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • El valor de las mensualidades indica que la oferta no se limita únicamente a familias de estratos socioeconómicos altos, pues los valores mínimos llegan a ser menores a los 150.000 pesos mensuales. • La mayoría de las contrataciones de los profesores se hace bajo un esquema laboral y no de prestación de servicios. • Se destaca la existencia de alianzas con colegios privados para que los egresados de los jardines infantiles puedan continuar con sus trayectorias educativas de forma fluida.

Fuente: Elaboración propia

Habiendo reconocido los principales aspectos en los cuales se destacan los jardines infantiles privados para garantizar el derecho a la educación, las recomendaciones que se exponen a continuación se enmarcan en las posibilidades de mejora continua que pueden presentarse tanto para los directivos docentes de los jardines privados, como para los lineamientos de política pública.

1. Recomendaciones para directivos docentes de jardines infantiles

Las recomendaciones que a continuación se plantean surgen a partir de los resultados del análisis estadístico del presente documento, como posibilidades de mejora en torno a temas como bienestar, desarrollo y aprendizaje, alimentación escolar, infraestructura, transporte escolar, ambientes de aprendizaje, recursos y materiales, procesos de admisión, PEI, actividades extracurriculares, apoyos económicos, participación de las familias y gestión directiva del jardín.

- En primera medida, sobre las acciones para el *bienestar, salud y desarrollo*, es **recomendable que los jardines sigan promoviendo la salud y la nutrición como centro de su acción**, ya que esto contribuye acertadamente a la garantía al derecho de una formación integral en la primera infancia. En este sentido, UNICEF (2014) ha enfatizado que las escuelas preescolares de alta calidad enseñan prácticas de salud e higiene, al tiempo que fomentan la buena nutrición y su conocimiento, aseguran el suplemento alimenticio, destinan tiempo a la actividad física y al juego, e incorporan prestadores de servicios de salud y atención médica para las prácticas de prevención en salud.
- También es **importante que se implemente y fortalezca la activación de sistemas de alertas tempranas**, de la mano con equipos interdisciplinarios, para identificar riesgos a los que los niños y niñas se puedan ver enfrentados (por ejemplo, maltrato físico, psicológico, abuso sexual, entre otros). Lo anterior, en tanto que los jardines indicaron que el 75% tiene un sistema de alertas tempranas para identificar riesgos y el 66% tiene reuniones con equipos interdisciplinarios que propenden por el bienestar y el desarrollo.
- Otro de los aspectos observados tiene que ver con las estrategias de seguimiento, las cuales priorizan el mantenimiento de información y retroalimentación oportuna con las familias, así como la toma de decisiones pedagógicas al interior de los jardines. En esta vía, y con miras hacia el complemento y articulación de dichas estrategias, se recomienda dar un mayor énfasis a la **documentación y sistematización de las experiencias en clase**, que permitan generar reflexiones y transformaciones de las prácticas pedagógicas en contexto y orientadas al desarrollo integral.
- Sobre los *logros en los procesos de desarrollo y aprendizaje*, es importante destacar que los jardines han profundizado acertadamente en **los aprendizajes socioemocionales y procesos comunicativos**. Por ello, el **propender por su fortalecimiento** se plantea como una recomendación de continuidad en términos de evaluaciones y socialización de resultados. El fortalecimiento de estos procesos resulta fundamental, al tener en cuenta que durante la primera infancia se configuran las relaciones afectivas, emocionales, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas (cf. MEN, 2014).
- Respecto a la *alimentación escolar*, **se sugiere la revisión de oferta de comida chatarra** que, según los resultados estadísticos, se presenta en mayor correspondencia con aquellos jardines que atienden estudiantes que viven en estratos socioeconómicos medios (3 y 4). De tal forma, se

contempla que se revise en profundidad a qué obedece esta tendencia y se establezcan lineamientos nutricionales acordes al desarrollo y la salud de los niños y las niñas en su etapa y proceso de desarrollo en la educación inicial.

- Con relación a la *infraestructura*, **se recomienda la vigilancia y control desde los jardines sobre condiciones asociadas a la salubridad**, tales como humedad, goteras y condiciones de seguridad de las instalaciones a partir del cumplimiento del correspondiente tratamiento antisísmico.
- Por otra parte, en lo referente a los *ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos*, se recomienda **fortalecer y dar especial atención a la oferta del material para el desarrollo de pensamiento científico**, cuya disponibilidad es predominantemente reducida.
- Acerca del *transporte escolar*, se ha podido evidenciar que son pocos los niños y niñas que viven en localidades muy lejanas a las de su jardín infantil, lo que mitiga barreras materiales en términos de acceso geográfico a la oferta de formación. En este sentido se trata de una condición favorable, teniendo en cuenta que un tiempo elevado en el transporte puede aumentar las situaciones de estrés y cansancio intenso en los niños, lo cual podría perjudicar su desarrollo integral y, con esto, su derecho a la educación (cf. López, M, 2020). En esta vía, es importante destacar, como resultado del estudio, que **los jardines facilitan el acceso a las familias por la cercanía a sus hogares. Una condición que, como recomendación, debería ser extensible para los demás niveles en la educación en la ciudad.**
- Frente a los *procesos de admisión*, **se recomienda revisar las barreras administrativas para que los niños y niñas ingresen al sistema.** Piénsese, por ejemplo, en aquellas que puedan generarse a partir de los usos de pruebas en estos procesos (como la prueba o valoración integral de ingreso e informe de evaluación psicológica). Lo anterior quiere decir que deben primar las necesidades de los niños y las niñas en la orientación de los parámetros que construyan la oferta. En otros términos, se deben propiciar procesos de admisión que permitan la *Accesibilidad*.
- En lo referente a *actividades extracurriculares*, se ha identificado que los jardines ofertan predominantemente artes, clubes o talleres de lectura, y deportes (diferentes a educación física), siendo actividades que han sido incorporadas en el currículo. En contraste, se evidencia la poca presencia de talleres STEM para primera infancia (robótica, matemática, y experimentación). Asimismo, **se identificó la necesidad de dar cabida a una mayor oferta de estas actividades, principalmente en las instituciones que atienden a niños de condiciones socioeconómicas más bajas.** En este sentido, se llama la atención sobre aquellos espacios de formación relacionados con clubes o talleres polimotors y plurisensoriales, terapia del lenguaje o fonoaudiología y terapia ocupacional, necesarios para un abordaje integral e interdisciplinario en la primera infancia.
- En cuanto a las ayudas que los jardines infantiles privados de Bogotá tienen disponibles para las familias en caso de que estas presenten alguna dificultad económica, es importante notar que aproximadamente el 66% de los jardines ofrece algún tipo de ayuda en este sentido, con lo cual, en caso de una eventual emergencia económica, los niños y niñas de estas instituciones podrían continuar en el sistema educativo privado. Dichos jardines cuentan con mecanismos que minimizan las barreras económicas que impiden a los niños su permanencia en el sistema, lo que propende por la garantía de su derecho a la educación. Por lo anterior, **resulta recomendable, en la medida de lo posible, que los jardines profundicen en su oferta de becas parciales y, según las necesidades identificadas, en ayudas en especie como mercados, libros, dotación escolar y subsidios de alimentación, así como subsidios de transporte.** Si bien ofrecer este tipo de ayudas no es obligación de los jardines privados, pues depende de sus medios y disponibilidad de recursos, es notable que aquellos que tienen disponibles este tipo de servicios

mitigan barreras económicas y promueven el acceso y pleno disfrute de la educación escolar por parte de los niños y niñas.

- En lo referente a la *comunicación y participación de las familias* se observó que éstas se hacen partícipes en los jardines desde actividades lúdicas, pedagógicas y de integración. Así también ocurre en espacios como talleres de atención a las necesidades y desarrollo de la primera infancia, escuelas de padres y proyectos de aula, entre otros. Se trata de una condición que se recomienda fortalecer y potencializar, a partir de **la puesta en marcha de estrategias que orienten la participación de las familias en los procesos de evaluación y seguimiento, proporcionen ideas y puntos de vista sobre los avances, logros, potencialidades y características que se observan en la cotidianidad de las niñas y los niños** (cf. MEN, 2014e). Se trata de valorar y promover las estrategias más cercanas que involucren a los diferentes integrantes de las familias, a partir de prácticas culturales que fomenten la investigación y la elaboración de materiales para la puesta en juego de la creatividad y la convivencia, en las que los padres actúen como modelos y aliados de los niños y niñas (cf. MEN, 2014).
- Respecto a las estrategias que los directivos docentes pueden aplicar para mejorar la gestión administrativa, se resalta la necesidad de **fortalecer la comunicación con los padres de familia sobre la importancia del pago oportuno y las oportunidades que brinda el jardín para el acceso, como becas y demás ayudas**. Así mismo, se recomienda fortalecer los contratos educativos que firman las familias permitiendo **generar estrategias que posibiliten la recuperación de cartera y el seguimiento a los acuerdos de pago con las familias en mora**. De esta forma, se busca garantizar un buen flujo de caja y mitigar situaciones de morosidad que pongan en riesgo la estabilidad económica del jardín infantil.
- Por último, teniendo en cuenta que uno de los principales aspectos que un directivo debe gestionar de forma adecuada se refiere a la toma de decisiones dentro del jardín infantil, se pudo observar que, en la mayoría de las situaciones, el directivo es quien tiene la última palabra para tomar una decisión, salvo en los casos de modificación de currículo y/o de manual de convivencia, en los cuales los demás miembros de los jardines toman participación para la toma de decisiones, especialmente los profesores. Adicionalmente, se evidenció que en ninguna de estas situaciones gerenciales las familias toman parte del proceso de toma de decisiones, lo cual presenta un espacio de mejora importante para fomentar la participación de padres y madres, siempre que la autonomía de los jardines así lo permita. Por lo anterior, las directivas docentes podrían **mejorar aspectos referentes a los actores que toman decisiones en los jardines, dando más posibilidad a familias y docentes a participar en tomas de decisiones clave**, siempre en la medida de las posibilidades y estilos gerenciales o directivos de cada jardín.

2. Recomendaciones de política pública enfocadas en educación inicial

Para el caso de las recomendaciones orientadas hacia política pública, se han tenido en cuenta aspectos relacionados con ajustes normativos, vigilancia y control, alianzas distritales sectoriales, programas de capacitación y formación, acciones de monitoreo sobre los principios de la educación inclusiva, y apoyo a la formación para la gestión administrativa del jardín. El análisis de los indicadores sugiere:

- En primer lugar, es necesario realizar ajustes a las *características normativas* debido a las dificultades que se generan por los requerimientos de diferentes tipos de licencias para el funcionamiento de los jardines infantiles del Distrito: en particular, la tensión generada entre la licencia de la SED y el registro de la SDIS. Por ello, **es fundamental que el Distrito promueva una definición normativa más precisa que lleve hacia la unificación de criterios en materia de educación inicial**, con el objeto de propiciar, simplificar y facilitar la creación, vigilancia y control de la prestación del servicio de la educación inicial integral y la labor tanto de la SED como de la SDIS.
- Por otra parte, teniendo en cuenta las dinámicas de los últimos años asociadas a la pandemia y sus efectos en la ciudad y en la educación, **es necesario llevar a cabo un seguimiento a profundidad en torno a las transiciones efectivas y armónicas al colegio para evitar la deserción al máximo posible**. Este estudio evidencia que aproximadamente 12 de cada 100 niños interrumpieron sus estudios, abandonaron el jardín infantil y se desvincularon definitiva o temporalmente del sistema educativo (cf. DANE, 2021). Estos resultados no solo se presentaron en la matrícula de los jardines privados de la ciudad, sino también a nivel agregado en el país, pues la participación de menores en el programa *De Cero a Siempre* presentó una disminución, entre 2019 y 2020, de 74.833 menores, lo que equivale a una caída del 5% (cf. LEE, 2021).
- Respecto a la *planta docente y el recurso humano*, **se requiere de esfuerzos hacia la capacitación y cualificación de docentes**. En este sentido, se ha podido notar, con relación a la cualificación de los docentes de los jardines privados del Distrito en 2021, que si bien la proporción de docentes sin acreditación o que solo tienen estudios bachilleres es baja (2.05%), estos docentes podrían no tener los conocimientos o habilidades pedagógicas necesarios para brindar una educación apropiada para niños y niñas en preescolar. Por ello, **el Distrito podría otorgar algunos cupos a los docentes y auxiliares de los jardines infantiles privados que más lo requieren en las capacitaciones que ofrece a los jardines infantiles oficiales**.
- Acerca de los temas asociados a indicadores de inclusión, se ha identificado la necesidad de que la comunidad educativa, **el Estado y los jardines validen si en el sector privado se conserva el principio de no discriminación en el acceso y permanencia al servicio educativo**, pues se evidencia que la matrícula de niños y niñas en condiciones diversas es tan solo del 0.3% del total.
- Sobre las *alianzas de inclusión*, **se recomienda fomentar la celebración de convenios entre los jardines infantiles privados con otras instituciones especializadas en atención a personas en condición de discapacidad**, o capacidades diversas, en pro de hacer adaptable la educación inicial para todos los niños y niñas. Lo anterior, al notarse una baja participación para el caso de las alianzas con instituciones enfocadas en atención al síndrome de Down y a condiciones de discapacidad visual y auditiva, y que pueden contribuir a las necesidades de niños y niñas con características especiales. En este sentido, para futuros estudios es importante indagar las razones específicas de este comportamiento y, de ser necesarias, formular políticas públicas encaminadas a que los jardines privados tengan este tipo de alianzas con miras al cumplimiento del derecho a la educación.
- Al evidenciarse que el 64% de los jardines afirman estar en la capacidad de atender estudiantes con discapacidad, solo 19% tienen la infraestructura adecuada para ello. En este sentido, **es necesario que el Distrito disponga de estrategias para incentivar la adaptación de los recursos para servir a estudiantes con discapacidad** de estos jardines.
- Respecto a la *infraestructura*, es importante mencionar que se ha encontrado un resultado favorable en la razón de estudiante por tipo de infraestructura, teniendo en cuenta variables como el número de metros cuadrados, estudiantes por aula, así como equipos de cómputo. En términos generales, se evidenció que los jardines cumplen con los requisitos de infraestructura para la obtención de su licencia de funcionamiento. No obstante, es importante mencionar que se

presenta una gran cantidad de instituciones con estado deficiente en los patios de recreo, que son los espacios más utilizados por los estudiantes. Por otra parte, también se observa que un buen número de jardines no tienen espacios como salón de danzas, zonas verdes y parques infantiles con rodadero y columpio. Por lo anterior, **es recomendable que los jardines verifiquen que su infraestructura física esté acorde a lo necesario para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación.**

- Continuando con los resultados referentes a *infraestructura*, se recomienda que el Distrito brinde supervisión, tanto sobre el acceso y la prestación de los servicios públicos, como sobre el diagnóstico de los casos de intermitencia relacionados con la infraestructura de los operadores. Lo anterior, con especial énfasis en los servicios de acueducto y alcantarillado, a los cuales aproximadamente el 2.15% de los jardines no tiene acceso de manera continua.
- En lo relacionado con los indicadores de inseguridad de los sectores en los que se ubican los jardines infantiles, la recomendación estaría dada en torno a las especificidades de las zonas que presentan los tipos de inseguridad, y la **puesta en marcha de acciones conjuntas de seguridad** con las instituciones que operan en el Distrito, tales como la Policía Nacional y la Secretaría de Seguridad, Convivencia y Justicia, en el marco de la garantía de los derechos humanos de los niños y niñas. Lo anterior debería integrarse a los programas de Entorno Seguros que se vienen desarrollando en Bogotá en los últimos años.
- Respecto a las estrategias que desde el Distrito podrían hacerse para que los directores de jardines mejoren sus habilidades gerenciales, **se podrían plantear programas en articulación con la Secretaría de Desarrollo Económico y la Cámara de Comercio de Bogotá en los cuales se capaciten a los directivos y dueños de los jardines en habilidades financieras, contables y de emprendimiento** adaptadas al sector educativo. Particularmente, la SED podría buscar alianzas con otras entidades del orden distrital y nacional y/o del sector privado, encaminadas a fortalecer las habilidades gerenciales de las y los directores de los jardines.
- Por último, para el mejoramiento continuo, creación de redes y transferencia de conocimientos, **la SED puede propiciar alianzas, planes padrinos o encuentros entre jardines infantiles oficiales y privados** para compartir buenas prácticas, retos y estrategias de articulación para hacer más eficiente la oferta y garantía del derecho a la educación.

3. Alcance y limitaciones del estudio

Para finalizar, a continuación se presenta una breve lista de elementos que se consideran limitaciones del estudio y que vale la pena tomar en cuenta para futuras investigaciones que complementen y profundicen lo mostrado en esta caracterización:

- La encuesta se basa en un autorreporte. Es decir que, pese a que la encuesta aplicada es pionera y recoge información única, existen indicadores (especialmente los financieros) frente a los cuales las personas que responden pueden tener un sesgo para indicar situaciones mejores o peores a las reales.
- La encuesta fue respondida por el 79% de los jardines infantiles privados en funcionamiento.
- Este estudio no involucra análisis cualitativos. Por lo tanto, es necesario profundizar las razones y causas de algunas tendencias y fenómenos identificados. Para ello, se requieren estudios adicionales que recojan información cualitativa y estudios de caso que permitan identificar particularidades, causalidad y razones no evidentes detrás de los datos cuantitativos.

- Los análisis son descriptivos y correlacionales, mas no causales. Los análisis presentados en este documento no pueden ser interpretados como relaciones causales, pues el alcance es generar indicadores descriptivos que pretenden dar una visión general de las dinámicas de la garantía del derecho a la educación en los jardines infantiles privados de Bogotá.
- El alcance es cuantitativo, mas no pedagógico. Por último, este documento no pretende ser un análisis exhaustivo de las prácticas pedagógicas ni de las estrategias educativas que individualmente usan los jardines, sino que presenta un análisis agregado de estas características para la ciudad en el marco del derecho a la educación.

VI. Bibliografía

- Abadía, L. K., Bernal, G., Blanco, C., Guevara, Y., Vega, C., Gómez, S., . . . Manzano, L. (2020). *El derecho a la educación. Perspectivas e indicadores en Colombia y Bogotá*. Bogotá D.C.: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Agih, A. (2015). Effective school management and supervision: Imperative for quality education service delivery. *African Research Review*, 62-74.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barbosa, S., & Galeano, J. (2013). El arte en los jardines infantiles de Bogotá: una experiencia de formación y acompañamiento a maestras de Educación Inicial. En *Educación para la primera infancia. Revista Educación y Ciudad No. 24. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*.
- Barreto, M. (2009). Transformaciones del discurso sobre educación inicial. Un análisis del discurso pedagógico en el marco de la economía global. *Infancias imágenes*, 8(1).
- Bayona, H. (2017). *Índice del derecho a la educación en colegios públicos de Bogotá, Informe final*. Bogotá.
- Bayona, H., & Silva, M. (2020). *El índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, 2014-2017*. Bogotá.
- Bennet, N. W. (1997). *Teaching through play. Teachers thinking and classroom practice*. London: Open University Press.
- Bernal, R., & Camacho, A. (2012). *La política de primera infancia en el contexto de la equidad y movilidad social en Colombia*. CEDE Universidad de los Andes. Serie Documentos Cede, 2012-33 ISSN 1657-7191.
- BID. (2019). *Documento de marco sectorial de desarrollo infantil temprano. Sector social*.
- Blanco, C., Guevara, C., Lobo, S., López, M., & Ramírez, J. M. (2020). *Reflexiones sobre las garantías del derecho a la educación*. Bogotá: IDEP.
- Bogotá Cómo Vamos. (2019). *Primera infancia en Bogotá: Balance de la última década*. Bogotá D. C.
- Bolaños Zambrano, D. (2020). *Relación entre el espacio escolar y el aprendizaje socioemocional en primera infancia: Jardines infantiles en Colombia en un escenario no previsto*. Maestría en Arquitectura. Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Brailovsky, D. (2011). Cultura escolar y cultura lúdica: notas sobre un encuentro posible. *Apuntes sobre educación, artes y humanidades, A o II, Vol. II*, 8-17.
- Brougère, G. (1997). Du Jeu au jouet dans l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119, 47-56.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2005). *Territorios de la Infancia, diálogos entre pedagogía y arquitectura*. Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I., & Eslava, J. J. (2007). *Ritmos Infantiles: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.

- Cárdenas-Camargo, Á. (2007). Educación en Colombia ¿un servicio público? Competencias territoriales, desigualdad y conflicto en la escuela. *Relaciones Estado y Ciudadanos en la prestación del servicio público en Colombia*.
- Castañeda, E., & Estrada, M. V. (s.f.). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. De Cero a Siempre*.
- Cerda, H. (2003). El sistema nacional de bienestar familiar. *Educación preescolar*, Editorial Magisterio, 61-82.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Congreso de la República. República de Colombia.
- DANE. (agosto de 2021). *Manual de diligenciamiento del Formulario Electrónico Único Censal C600 de Educación Formal (EDUC)*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/manual-de-diligenciamiento-formulario-unico-censal-EDUC.pdf>
- DANE. (9 de octubre de 2021). *Proyecciones de Población - Serie departamental de población por área, sexo y edad, para el periodo 2018-2050*. Obtenido de Centro Nacional de Población y Vivienda, 2018 - Colombia: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- De La Serna-Tuya, A., González-Caleros, J., & Rangel, Y. (2018). ICT in preschool: A literature review. [Las Tecnológicas de Información y Comunicación en el preescolar: Una revisión bibliográfica]. *Campus Virtuales*, 7(1), 19-31.
- ENSIN. (2015). *Sistema Nacional de Encuestas Poblacionales para la salud de Colombia. Encuesta Nacional*. Ministerio de Salud y Protección Social. Prosperidad Social. Instituto Nacional de Salud. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Universidad Nacional de Colombia.
- Estévez Pichs, M. A., & Rojas Valladares, A. L. (2017). *Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119.
- FAO. (2017). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo. Fomentando la resiliencia en aras de la paz y la seguridad alimentaria*.
- Garaigardobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gómez, P., Briceño, L., & Flórez, R. (2019). Los usos de las TIC en el preescolar: hacia la integración curricular. *Revista Panorama*, 13(24), 21-32.
- Granadino, E. (2006). *La educación inicial y el arte*. Facultad de ciencias y humanidades de la Universidad del Salvador.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, 48, 127-139.
- ICBF. (2016). *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Obtenido de *Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia*: <https://bit.ly/3hRo9pm>
- ICBF. (23 de noviembre de 2021). *Unidades de Servicio (UDS) en Primera Infancia ICBF*. Obtenido de Datos Abiertos Colombia: <https://www.datos.gov.co/Inclusi-n-Social-y-Reconciliaci-n/Unidades-de-Servicio-UDS-en-Primera-Infancia-ICBF/i8ww-5mcf>
- IDEP. (2020). *Informe final del Índice del Derecho a la Educación en colegios públicos de Bogotá*.
- INRIX. (2021). *2021 INRIX Global Traffic Scorecard*. INRIX.

- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- LEE. (7 de Octubre de 2021). *Informe 043: Desafíos y brechas en cobertura en primera infancia en Colombia* (Octubre 2021). Obtenido de <https://economiadelaeducacion.org/informe043/>
- Ley 12 (Poder Público, Rama Legislativa Judicial 22 de enero de 1991).
- Lippman, P. (2010). Can the physical environment have an impact on the learning environment? . *Cele Exchange*, 13.
- López Portela, L., & Pro-Bueno, A. (2020). Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a ese cuento. *Actualidades Pedagógicas*, , (75), 131-156.
- López, M. (2020). El derecho a la educación inicial en Colombia: ¿una omisión legislativa? En IDEP, *Colección La Educación al Derecho Vol. 2*. Bogotá.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. (Trabajo de grado)*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (2020). *Análisis de la política pública de educación inicial en Colombia y Bogotá*. Bogotá: Colección la educación al derecho, vol. 6.
- Martínez, A., & Álvarez, A. (2013). La educación inicial en Iberoamérica: tendencias recientes y perspectivas. En A. Álvarez (comp.), *Modulo políticas públicas. Algunas claves para entender el Sistema Nacional de Bienestar Familiar*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 28-42.
- Mayol Lassalle, M. (2018). *El Derecho a la Educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE Organización Mundial para la Educación Preescolar - OMEP - Vicepresidencia Regional para América Latina.
- MEN. (2014). Documento N° 19. *Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia* .
- MEN. (2014). Documento No 20. Sentido de la educación inicial. En *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2014a). Documento No 21. El arte en la educación inicial. En *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2014b). Documento No 22. El juego en la educación inicial. En *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2014c). Documento No 23. La literatura en la educación inicial. En *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2014d). Documento No 24. La exploración del medio en la educación inicial. En *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2014e). Documento No 25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial. En *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.
- MEN. (2014f). Guía No 50. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. En *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.

- MEN. (2014g). Guía No 51. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial. En *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2014h). Guía No 52. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial. En *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2014i). Guía No 53. Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad en las modalidades de educación inicial. En *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2014j). Fortalecimiento institucional para las modalidades de educación inicial. En *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar . En *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá.
- MEN. (2018). *Guía para el reporte a sistemas de información DUE - SIMAT - EVI - EDUC*.
- MEN. (5 de enero de 2018). *Referentes técnicos*. Obtenido de Orientaciones pedagógicas y para la cualificación del talento humano para la educación inicial y preescolar.: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- MEN. (s.f.). *Política Educativa, Antecedentes*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>
- MEN. (s.f.). *Comisión Intersectorial de Primera Infancia*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional : <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/ComisionIntersectorial.aspx#:~:text=Con%20el%20fin%20de%20lograr,el%20Decreto%201416%20de%202018.>
- MinTic. (2018). *Plan TIC 2018 - 2022 El Futuro Digital es de Todos*.
- Naji, S. (2017). The importance of self-economic management in school. *Journal of Research in Business, Economics and Management*, 8.
- OHCHR. (2022). *United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner*. Obtenido de What are human rights?: <https://www.ohchr.org/en/what-are-human-rights>
- ONU. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* .
- ONU. (1999). *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR), Observacion general N° 13 : El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Revista Nómadas*, 26, 80-90.
- Pinto Rodríguez, M. (2018). La educación inicial en Bogotá -Colombia y su fundamentación en la psicología: la experiencia de un jardín infantil. Manizales: Universidad de Manizales-CNDE.
- Pinto, M., & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(1), 119-140.

- Pulido González, J. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. En *Educación para la primera infancia. Revista Educación y Ciudad No. 24. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.*
- R. Puche, M. Orozco, B. Orozco, M Correa. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Documento #10.* MEN. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia .
- Ramos Rodríguez, J. (2010). Investigación lúdica y aplicada. Experiencia de una práctica antropológica y pedagógica. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte (Colombia), 12, 118-127.*
- Rimoli, M., & Ros, N. (2009). *Rutinas y situaciones didácticas. En Rutinas y rituales en Educación Inicial. Cómo se organiza la vida cotidiana.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Rodríguez, A. C., & Turón, C. A. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación, 44(4), 1-6.*
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A., & Macías Merizalde, A. M. (2019). La formación del docente de Educación Inicial, para estimular el desarrollo socio afectivo de los niños. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2(1), 51-57.*
- Santos, M., & Osorio, A. (2019). Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial a través del enlace @rcacomum. *Revista Iberoamericana De Educación(46), 1-12.*
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2013). Jugar en la escuela: los espacios intermedios en la relación juego y enseñanza. En *Educación para la primera infancia. Revista Educación y Ciudad No. 24.* Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- SED. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.*
- SED. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.* Actualización Secretaría de Educación del Distrito.
- SED. (2021). *Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana: Pacto por la Educación de Bogotá.* Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sentencia T743 (2013).
- Siraj-Blatchford, S. (2002). Criteria for determining Quality in Early Learning for 3-6 years old. *A curriculum development handbook for early childhood educators, 3-14.*
- Smith, W. C., & Baker, T. (2016). *Right to Education Index Pilot Report.* Educational Fund.
- Stockard, J., & Lehman, M. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational administration quarterly, 742-771.*
- Thiele, R. (2008). Does Aid for Education Educate Children? Evidence from Panel Data. *The World Bank Economic Review, Volume 22, Issue 2, 291-314.*
- UNESCO. (2010). *Documento conceptual. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación Inicial de la Primera Infancia (AEPI) Construir la riqueza de las naciones.* División de Educación Básica.
- UNESCO. (2010). *Espacios educativos para la primera infancia.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

- UNESCO. (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. Seúl.
- UNESCO. (2019). *Right to education index*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2011). *La desnutrición infantil. Causas, consecuencias y estrategias para su prevención y tratamiento*. Madrid.
- UNICEF. (2014). *Programas preescolares inclusivos. Cuadernillo 9*. . Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/35201/file/Preescolares.pdf>
- Unicef. (2018). *Guía Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria*. Obtenido de https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-06/1-General-Booklet-ES_28-04-2018_0.pdf
- UNICEF. (2018). *Sección de Educación, División de Programas. The Lego Foundation*. Obtenido de Aprendizaje a través del juego. Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia. Programas.: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- UNICEF. (2022). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Obtenido de ¿Qué son los derechos humanos? Los derechos humanos nos pertenecen por igual a todos y cada uno de nosotros: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos>
- UNICEF. (2022). *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Obtenido de ¿Qué es la Convención sobre los Derechos del Niño? El tratado de derechos humanos más ampliamente ratificado a nivel mundial en toda la historia: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/la-convencion>
- UNICEF, & UNESCO. (2008). *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*.
- Uribe, A. (2011). *La necesidad de incluir competencias tecnológicas en la educación preescolar*. México: EDUTEC.
- Vaca, M., & Varela, M. (2008). Motricidad y aprendizaje: El tratamiento pedagógico del ámbito corporal. *Graó*, 3-6.
- Villegar, P., Vesga, E., & Mejía, C. (2005). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional*. Ministerio de Educación Nacional - MEN.
- Whitelaw, A. (2013). Introducing ANFA, the Academy of Neuroscience for Architecture. *Intelligent Buildings International*, 5(sup1), 1-3. .
- Williamson, R. (2011). The Importance of the School Principal. Research Brief. *Education Partnerships*.
- Zabalza, M. (1996). *La calidad de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
-



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66 - 63
Teléfono: (57+1) 324 10 00
Bogotá D.C. - Colombia