

Determinantes de acceso a la educación inicial	Titulo
Castillo Caicedo, Maribel - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Teoría del reconocimiento; Educación inicial; Infancia; América Latina; Colombia;	Temas
Tesis	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150306114229/MaribelCastilloCaicedo.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Seguí buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



DETERMINANTES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN INICIAL



MARIBEL CASTILLO CAICEDO

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL,
UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD DISTRITAL, UNIVERSIDAD
NACIONALDE COLOMBIA, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

MANIZALES

2014

DETERMINANTES DE ACCESO A LA EDUCACIÓN INICIAL

MARIBEL CASTILLO CAICEDO

Director de Tesis:

Jorge Iván González Borrero, Ph.D.

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de

Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

ENTIDADES COOPERANTES:

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL,
UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD DISTRITAL, UNIVERSIDAD
NACIONALDE COLOMBIA, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES**

2014

Nota de Aceptación

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Manizales, Mayo de 2014

A mi Majo que fue la inspiración más bella que he podido tener, a mis padres a los que les debo el autoestima para entender que la educación era el camino, a Geovanny por ser mi compañero de vida y de debates, a mis hermanos y sobrinos por creer en mí, a mis amigos por darle color a la vida. Y a todos los niños menores de 5 años que me enseñaron que la educación requiere más compromiso para que se den más “Cariños” en Cali

A mi querido tutor por ser una persona a la que admiro profundamente, quisiera más Jorge Iván González en las Facultades de Economía del país. A los profesores de CINDE que me permitieron conocer otros panoramas en la Investigación Social: El Maestro Vasco, José Darío, Marietta, Ángela Calvo, María Teresa Luna y Sara. A mis compañeros de Cinde por hacer el proceso lejos de mi hogar un espacio ameno: Norita, Magda, María Isabel y Suri. A la Pontificia Universidad Javeriana Cali por el apoyo. A mis colegas por darme ánimo en el proceso: principalmente María Teresa, Geovanny Castro y Mariae. A mis estudiantes por estar pendientes de la finalización de este documento para que vuelva a enseñarles. A mis evaluadores por leerse con tanto detalle el documento para mejorarlo, principalmente a Jorge Enrique Vargas. Y a la vida por conocer tanta gente y por aprender cosas nuevas cada día.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Políticas Públicas y Programas de Niñez y Juventud

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Políticas Públicas y Programas de Niñez y Juventud

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: 09/04/2014	Responsable de Elaboración: Maribel Castillo Caicedo	Tipo de documento Cc 31573477
-------------------------------------	---	----------------------------------

2. Información general

Título	Determinantes de acceso a la educación inicial
Autor/es	Maribel Castillo Caicedo
Tutor	Phd Jorge Iván González
Año de finalización de publicación	/ 2014
Temas abordados	Economía de la Educación, Modelos Multinivel, IAP, Teoría del Reconocimiento
Palabras clave	Educación, Reconocimiento, Investigación Acción Participativa, Modelos Multinivel.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cuál es el efecto del contexto o del hogar en la decisión de enviar a los menores de cinco años a recibir educación temprana?

Identificación y definición de categorías

(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Educación en primera infancia: Educación que reciben los menores de cinco años en torno al programa de Cero a Siempre del actual gobierno.
Teoría del Reconocimiento: Abordada desde Honneth (1999) e identificando su relación con el Enfoque de Capacidades de Sen (2000)

<p>Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo) (caracterizar cada una de ellas)</p>
<p>Miembros de cuatro Centros de Desarrollo Infantil en Cali, entre los que se encontraban maestras, niños y familiares.</p> <p>También se utilizaron las Encuestas de Calidad de Vida de Colombia de 2003-2012, y la Encuesta de Calidad de Vida de Cali 2013.</p>
<p>Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)</p>
<p>La investigación tiene una parte cuantitativa para analizar el problema de investigación en Colombia y Cali a partir de las Encuestas de Calidad de Vida, y tiene una parte cualitativa que se desarrolla en cuatro Centros de Desarrollo Infantil en Cali.</p>
<p>Identificación y <u>definición</u> de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras)</p>
<p>Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página</p>
<p>La educación en primera infancia ha cobrado importancia en el desarrollo de la política pública, el trabajo realizado por Heckman (2004) mostró la relevancia en la productividad del país de invertir en educar la primera infancia, de ahí el surgimiento de la política de cero a Siempre del actual gobierno en Colombia, que la ha colocado como uno de los pilares de su Plan de Desarrollo (2010-2014). En la presente tesis doctoral se busca entre otras cosas, determinar el efecto contexto en la educación de la primera infancia , partiendo de una breve revisión histórica del tratamiento a la primera infancia en Colombia, también a través de un abordaje desde la teoría económica en torno a la Economía de la Familia y a las elecciones que realizan los miembros de la misma; la mayoría de los análisis se han hecho en el contexto unitario de Samuelson (1956), aquí se buscará una aproximación más cercana a la planteada por Sen (2000) en torno a la libertad y a la ampliación de las capacidades, y se involucrará la correspondencia con el desarrollo de teorías relacionadas con la solidaridad y el reconocimiento como las planteadas por Honneth (1997). p. 3, Párrafo 1.</p>
<p>Identificación y <u>definición</u> del enfoque teórico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados</p>
<p>La teoría del Reconocimiento de Honneth no se centra como lo hace Rawls en trabajar la idea de la justicia, se centra más en mostrar que el carácter intersubjetivo de los sujetos requiere de al menos tres tipos de reconocimiento (Siguiendo a Hegel) amor, derechos y valores. p. 39. párr. 2.</p> <p>La importancia de trabajar el Reconocimiento como lo hace Honneth es una necesidad en la medida en que le da al menor ese “empoderamiento” que deben tener los seres humanos desde la primera infancia, característica que le permite amar y ser amado, y por lo tanto, respetar y ser respetado para finalmente valorar y ser valorado. p. 40. párr. 1.</p>

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Para Colombia la información sobre educación en primera infancia está presente en las Encuestas de Calidad de vida (ECV), es importante mostrar que a pesar de todos los esfuerzos en política durante estos años la participación de los menores en educación en primera infancia es del orden del 30% (Ver cuadro 8). No estamos siendo efectivos en la participación en educación de la primera infancia por los menos en los últimos diez años según la ECV. El trabajo de revisar qué pasa con la educación en primera infancia involucró no solo revisión de datos secundarios del Dane, sino también el trabajo en campo en cuatro Centros de Desarrollo Infantil en Cali, en los que se hizo un trabajo con niños, con maestras y con familias, la escogencia de los cuatro Centros se hizo por la facilidad de acceso a los mismos a través de las relaciones de la Compañía de Jesús con los Hogares Fe y Alegría, y a partir del contacto con dos instituciones públicas a través de los rectores de las mismas. Dos ubicadas en la comuna 13, uno en la Comuna 14, y uno en la comuna 20. Los cuatro ubicados en barrios estrato 1 y 2 de la ladera de Cali. p. 12. párr. 2.

Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

El análisis de educación en primera infancia en Colombia sigue arrojando resultados preocupantes, con información primaria del DANE se mostraron problemas asociados a la asistencia escolar de los menores de cinco años, dificultades que persisten en el tiempo a pesar de las supuestas mejoras en la política con la implementación del programa de Cero a Siempre.

En la parte cualitativa, a través de la IAP, se observa que las personas con las que se trabajó muestran optimismo y compromiso frente a asumir tareas en pro de la primera infancia, aunque manifiestan que el efecto contexto es preocupante. Los Modelos Teóricos para explicar el papel de enviar a los menores de cinco años a recibir educación por parte de los padres se hizo teniendo en cuenta el Modelo de Economía de la Familia de Becker, pero también se revisaron las críticas al mismo, se planteó que para avanzar en la construcción de un modelo más aplicado a la situación socioeconómica de cada país, se debe involucrar -entre otras variables- el efecto contexto, caracterizado por el componente institucional y de variables socioeconómicas no considerados en los trabajos de Economía de la Familia.

Se hizo un acercamiento al enfoque de capacidades y la Teoría del Reconocimiento, y a partir de allí se trabajó la parte cuantitativa (Enfoque de Capacidades) con la utilización de las variables que determinan el IPM de los niños; por otro lado, se desarrolló la parte cualitativa (Teoría del Reconocimiento) con los trabajos de gráficos hechos por los niños, los grupos focales con padres y maestras, y las entrevistas con las coordinadoras de los CDI.

Las principales conclusiones radican en que se debe seguir trabajando para, desde la economía, conseguir propuestas que involucren el conocimiento del contexto social, algo como lo que hace la Economía Regional y Experimental, pero con metodologías menos ligadas a la Matemática o la Teoría de Juegos; existen metodologías cualitativas que aportan de manera importante al trabajo que se hace con las mediciones empíricas o Matemáticas.

El efecto contexto -en este caso región- importa mucho en la decisión de enviar a los menores de cinco años a recibir educación temprana, si se dan las condiciones para que los niños vayan a

un sitio bien dotado en el que van a aprender y a recibir nutrición, entre otras; la situación es, como mencionaba una de las coordinadoras, “*una bola de nieve*”. Las personas terminan por llevar a los niños a recibir educación si encuentran buenos establecimientos educativos (Imagen 15), allí es donde la parte institucional juega un papel muy importante ya que, según los modelos multinivel, el efecto región estuvo por encima del 50% en las ECV analizadas, mientras el efecto hogar apenas llegó al 10%, contrario a lo que se pensaba; es decir, el hecho de que el contexto ofrezca las condiciones adecuadas tiene un peso mayor en la decisión del hogar de enviar a los menores a recibir educación temprana.

Respecto al caso de los subsidios solo se pudo analizar Familias en Acción para el año 2012, pero se encuentra que dicha variable afecta positivamente la asistencia escolar de los menores de cinco años, otro punto a favor para el desarrollo institucional en conjunto con el desarrollo económico.

Para todas las encuestas de calidad de vida de Colombia se encontró que la inexistencia de variables que afectan la calidad de vida, como el acceso al agua potable, la vivienda, la salud, la seguridad, la seguridad económica, y la información, afectaban positivamente la asistencia escolar de los menores; este estudio es para diez años, y se siguen presentando brechas considerables en estas variables, todavía el 20% de los hogares manifiestan no tener acceso al agua potable durante los siete días de la semana, algo que diez años después no presenta una mejoría clara entre la ECV 2003 (10.21%) y ECV 2012 (21%), o 2013 (35%) para Cali.

Mientras no se garantice una mejora para los niños menores de cinco años en relación a las condiciones mínimas en el hogar, la asistencia a los CDI estará marcada por lo que manifestaban las maestras y coordinadoras de los mismos en torno a que los niños viven en condiciones complicadas, teniendo que ir ellas hasta los hogares de los niños para que las familias entendieran la importancia de la política de educación en primera infancia. El análisis del impacto de la política se puede hacer en unos años con medición de tasa de permanencia y paso a la educación primaria, así como rendimiento escolar de los menores en la educación primaria, dicha preocupación de la consistencia en la información se le transmitió a las coordinadoras para que se lo plantearan al encargado a nivel municipal. Es importante tener bases de datos más completas sobre lo que pasa con la infancia en Colombia, pues la información todavía es limitada. pp. 129-131.

Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

Productos derivados de la tesis
(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)
Tres artículos, ponencias internacionales, cartillas

Artículos en Revistas científicas:

Maribel Castillo Caicedo, Jorge Iván González. “Econometría + Investigación Acción Participativa: ¿se reconoce la utilidad de usarlos juntos en las Ciencias Sociales?” Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XVIII, núm. 2, abril-junio, 2012 , pp. 353-364, Universidad del Zulia Venezuela.

Contenido

RESUMEN.....	15
ABSTRACT.....	16
INTRODUCCIÓN	18
CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO: UNA BREVE REVISIÓN DE LA HISTORIA.....	21
Cuadro 1. El paso de la educación doméstica a la educación pública en Colombia.....	23
Figura 1: Cronología de la infancia en Colombia	24
1.1 La vida de los niños en torno a cuatro actividades primordiales: trabajar, rezar, estudiar y jugar	25
Imagen 1. Cuatro actividades de los niños: Trabajar, Reza, Estudiar y Jugar.	26
1.2 Un recorrido por la historia de la educación para la primera infancia en Colombia	26
Cuadro 2. Revisión histórica de la educación preescolar (Cerde, 1996)	27
1.3 La política en la formación del concepto de educación en primera infancia	34
1.3.1 Antecedentes de política internacional y nacional sobre la educación inicial y primera infancia	35
1.4 Cómo está funcionando la política de primera infancia en Colombia.....	39
CAPÍTULO 2: El Enfoque de Capacidades en la Educación en Primera Infancia: Justicia + Reconocimiento	41
2.1 Una apuesta por el Reconocimiento para aportar a la noción de Justicia	47
Cuadro 3: Tres formas de reconocimiento	48
2.1.1 Amor	49
2.1.2 El Derecho.....	49
2.1.3 La Valoración	50
CAPÍTULO 3: Más allá de las teorías “clásicas” de la Economía de la familia desde Samuelson	54
3.1 Estado del arte y referente teórico	55
3.1.1 Algunos trabajos sobre la primera infancia y la elección de los hogares	55
3.1.2 La iniciación de un estatuto teórico de la niñez desde la Economía.....	59
3.1.3 Modelo Unitario de Samuelson.....	62

3.1.4 Modelos de Economía de la Familia.....	63
3.1.5 Modelos de toma de decisiones negociada.....	66
3.1.6 Teoría de la Renta Social de Becker.....	66
3.1.7 Capital Humano.....	68
3.1.8 Las diferentes críticas a la Teoría de la Economía de la Familia de Becker ..	70
3.1.9 Para el caso de los hijos los desacuerdos con el Modelo de Economía de la Familia de Becker.....	71
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE CONTEXTO EN COLOMBIA SOBRE LA EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA.....	74
4.1 Un resumen de la actualidad de educación en primera infancia.....	75
Gráfico 1. Pobreza Multidimensional para Niños.....	75
Gráfico 2. Pobreza Multidimensional por Categorías para niños.....	76
Cuadro 4. Comparación de desnutrición crónica en niños de 0 a 4 años por regiones (retraso en talla mayor a dos desviaciones estándar).....	77
4.2 Modalidades de atención a los menores de 5 años.....	78
4.2.1 Modalidad de Entorno Familiar.....	78
4.2.2 Modalidad de Entorno Institucional.....	78
Gráfico 3. Tasas de retorno para diferentes inversiones en Capital Humano.....	80
Cuadro 5. Estructura operativa de la Modalidad Hogar Infantil.....	81
Cuadro 6. Estructura operativa de la Modalidad Centros de Desarrollo Infantil.....	83
Gráfico 4. Tipo de Hogar, Guardería y Preescolar asiste?.....	84
Gráfico 5. Paga matrícula.....	85
Gráfico 6. Recibe Almuerzos de forma gratuita en el establecimiento educativo.....	86
Gráfico 7. Recibe Meriendas de forma gratuita en el establecimiento educativo.....	86
CAPÍTULO 5: RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO Y LOS MODELOS ECONÓMICOS.....	88
5.1 Estadísticas descriptivas.....	89
Cuadro 7. Categorías del IPM para niños.....	89
Cuadro 8: Estadísticas asociadas a los menores de 5 años que asisten a recibir educación temprana en Colombia y Cali 2003-2013.....	91
Cuadro 9. Razones por las que no asisten los menores de cinco años a recibir educación.....	93

Cuadro 10. Asistencia de los menores de cinco años a recibir educación por regiones en Colombia 2003-2012.....	94
Cuadro 11. Asistencia de los menores de cinco años a recibir educación por comunas en Cali 2013	95
Figura 2. mapa: asistencia escolar por comunas en cali 2013 para menores de cinco años	96
5.2 Modelo Multinivel.....	97
Figura 3. Estructura de los datos	98
Figura 4. Caracterización micro y macro de los Modelos Multinivel para la asistencia a Jardín/hogar de los menores de cinco años en Colombia 2003-2012	103
Figura 5. Caracterización micro y macro de los Modelos Multinivel para la asistencia a Jardín/hogar de los menores de cinco años en Cali 2013.....	104
Tabla 1. Variables explicativas utilizadas (control) para el caso de Colombia 2003-2012 y para Cali 2013	104
5.3 Interpretación de los resultados de los Modelos Multinivel.....	105
Cuadro 12. Modelo multinivel de asistencia escolar a menores de 5 años	108
5.4 Coeficiente de correlación intragrupos ECV 2003:	109
Cuadro 13. Coeficientes de correlación intragrupos	110
Cuadro 14. Modelo multinivel sin efecto zona	112
5.5 Introducción al trabajo de campo	113
5.6 Introducción a la Investigación Acción Participativa.....	114
Tabla 2. Características de los modelos econométricos y de la IAP en el análisis social	116
5.7 La Economía Social: una redundancia	118
Imagen 2. Análisis de los gráficos coloreados por los niños entre cero y cinco años - CDI Madre Alberta	121
Gráfico 8: ¿En qué sitio le gusta estar más? CDI 1.....	122
Gráfico 9. ¿Quién le acompaña en casa a jugar o hacer tareas -CDI 1?	123
Imagen 3. Análisis de los gráficos coloreados por los niños entre cero y cinco años- CDI Alegría de Crecer	124
Gráfico 10. ¿Quién lo acompaña en casa a jugar o hacer tareas-CDI 2?	125
Imagen 4. Análisis de los gráficos coloreados por los niños entre cero y cinco años _ Escuela Luis López de Meza.....	126

Gráfico 11. ¿Quién lo acompaña en casa a jugar o hacer tareas? CDI 3	127
Imagen 5. Análisis de los gráficos coloreados por los niños entre cero y cinco años _ Cariño Nuevo Latir	128
Gráfico 12. ¿Quién lo acompaña en casa a jugar o hacer tareas? CDI 4	129
Imagen 6. Representación de una familia grande por una niña de cuatro años	130
Imagen 7. Trabajo de campo realizado con los niños en los CDI.....	131
5.8 Características de los grupos focales.....	132
Imagen 8. Grupo focal con profesoras del CDI Madre Alberta.....	134
Imagen 9. Los insumos del grupo focal	135
Imagen 10. Recomendaciones de las profesoras frente a la política de Cero a Siempre	135
Imagen 11. Grupo focal con padres	137
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA	142
Imagen 12. Contraste entre el Barrio y el Cariño Nuevo Latir	143
REFERENCIAS	147

RESUMEN

La educación en primera infancia ha cobrado importancia en el desarrollo de la política pública, el trabajo realizado por Heckman (2004) mostró la relevancia en la productividad del país de invertir en educar la primera infancia, de ahí el surgimiento del programa de cero a Siempre del actual gobierno en Colombia, que la ha colocado como uno de los pilares de su Plan de Desarrollo (2010-2014) y de la Política Pública en Educación. En la presente tesis doctoral se busca entre otras cosas, determinar el efecto contexto en la educación de la primera infancia, partiendo de una breve revisión histórica del tratamiento a la primera infancia en Colombia, también a través de un abordaje desde la teoría económica en torno a la Economía de la Familia y a las elecciones que realizan los miembros de la misma; la mayoría de los análisis se han hecho en el contexto unitario de Samuelson (1956), aquí se buscará una aproximación más cercana a la planteada por Sen (2000) en torno a la libertad y a la ampliación de las capacidades, y se involucrará la correspondencia con el desarrollo de teorías relacionadas con la solidaridad y el reconocimiento como las planteadas por Honneth (1997). Para el planteamiento metodológico se realizó un trabajo de Investigación Acción Participativa (IAP), con diferentes instituciones de atención en primera infancia en Cali (Cuatro Centros de Desarrollo Infantil -CDI), para ver el impacto de esta política en los niños y sus familias, y plantear planes de acción para mejorar los resultados del programa de atención en primera infancia actual. También se realizó un Modelo Econométrico de tipo Multinivel en cuatro niveles (región, zona, hogar, individuo) para analizar con base en las Encuestas de Calidad de Vida del país (ECV 2003-2008-2011-2012) y Encuesta de Calidad de Vida para Cali 2013, cuál es el papel del hogar, de la sociedad y de las instituciones en la decisión de enviar a los niños entre cero y cinco años a recibir educación en primera infancia teniendo en cuenta la información por regiones de las encuestas analizadas, encontrándose un mayor peso del efecto región que del efecto hogar.

ABSTRACT

Early childhood education has gained relevance in the development of public policy. The work of Heckman (2004) documented the importance in the country's productivity of investing in early childhood education. Hence, the emergence of the current's government "Zero to always" policy, which has placed it as one of the pillars of its Development Plan (2010-2014). For its part, a set of theoretical arguments could help to improve the public policy. In the case of Colombia, education programs were separated from the programs oriented to children. This separation contributed to disperse resources and it has not improved the welfare of children under five years. Currently, the children and youth education policies do not have a theoretical status (Gonzalez, 2005, p. 4) . For this reason, this doctoral thesis sought to advance in the construction of a theoretical status, based not only on the economic theory principles, but complementing the analysis with a wider component, taken from other social sciences. Therefore, the revision of the concept of early childhood will be done as a historical exploration, considering the arguments presented by Arrow (1963) on the type of property represented by education. To this author, education can not be used as a market instrument, since the quantities demanded and supplied are marked by the moral sentiment. To Arrow, neither education nor health responds to the typical parameters of the market. On the other hand, if we follow Smith, as does González (2005), such moral feelings have to do with the sympathy and expressions of impure selfishness (solidarity, altruism , etc.) that go against the strength of the price system.

Therefore, to determine the context effect on early childhood education, the present work aims to bring a historical review of the early childhood policy treatment in Colombia. Also the thesis presents an approach from the economic theory to the economics of the family units and the choices made by its members. Most of the analyzes have been done in the context unit done by Samuelson (1956), although we seek a closer approximation to that posed by Sen (2000) about liberty and expanding capabilities To complement the corresponded analysis, the development of theories

related to solidarity and recognition as those raised by Honneth (1997), will also be included. As methodological approach a multilevel Econometric Model in four levels (region, community area, home, individual) was used to analyze the Quality of Life Survey of the whole country (ECV 2003-2008-2011-2012) and Survey Quality of Life for Cali 2013. The objective of the exercise was to determine by geographical region the role of the home, society and institutions in the decision to send children, between zero and five years, to receive early childhood education. Finally we conducted a Participatory Action Research (PAR) exercise, with different institutions in early childhood care in Cali, to see the impact of this early education policy on children and their families, and to propose action plans to improve the results of the program.

INTRODUCCIÓN

No es nuevo decir que la educación es indispensable para mejorar las condiciones de vida de las personas, ha sido la tesis de la Economía de la Educación y de la Economía de la Familia, también ha sido parte fundamental de los componentes de las mediciones de pobreza, y herramienta de las políticas sociales en los diferentes países. Las inversiones que se hacen en pro de mejorar la educación para con eso romper los círculos de la pobreza han sido importantes a lo largo de la historia, así como los cambios en las diferentes instancias en los que se imparte la educación. La aparición de la educación en primera infancia en Colombia no data de muchos años, la primera aparición del concepto es a mediados del siglo XX, como se conoce hoy es una corriente relativamente nueva y en respuesta a las necesidades de cumplir con objetivos impuestos para que el país tenga un mejor posicionamiento mundial.

Heckman (1997) no ha sido el único en mostrar que invertir en educación es importante para mejorar las condiciones de vida futuras de las personas, Adam Smith es el primer referente de la Economía que manifestaba que una persona sin educación estaba condenada al desprestigio. De ahí que esta tesis se concentra en explicar cómo una buena educación en primera infancia además de mejorar la vida de las personas y ser un buen referente para los indicadores que el país necesita mostrar, es una necesidad para disminuir muchos de los problemas sociales que existen en países como Colombia.

Las políticas de educación en Colombia se han concentrado en un cumplimiento de cobertura que deja en un segundo plano, como lo han demostrado mucho estudios el tema de la calidad (Gaviria, Barrientos (2001); Barrera et al (2012); López, Puentes (2010); entre otros); por otra parte, la educación en los diferentes niveles requiere un tratamiento especial, la educación en primera infancia como se ha estructurado actualmente y por ser tan nuevo dicho esquema en Colombia está en proceso de ser construida, por tal razón se han tomado diferentes modelos de educación integral y se han ido adaptando para responder a las necesidades de los niños entre cero y cinco años,

es un esfuerzo importante en donde intervienen diferentes disciplinas y por lo tanto es un trabajo difícil y que lleva tiempo.

Comenzar el trabajo de entender cómo intervenía el efecto contexto (región, zona, hogar) en la toma de decisiones de las familias que envían a los niños entre cero y cinco años a recibir educación temprana va más allá de plantearse que en la función de utilidad del hogar hay un efecto contexto, (acercándose así a la función de Becker sobre Economía de la Familia) el problema es mayor que una maximización de utilidad, que es lo que plantea la teoría económica, por tal razón, el modelo debe involucrar algo más que esa cobertura que no responde a las necesidades de educación de la población, por esa razón se plantea un acercamiento al tema de las Capacidades de Sen, pero sin dejar de lado la importancia de la Teoría del Reconocimiento de Honneth, es algo así como juntar el componente micro y macro de los Modelos Multinivel con teorías micro y macro desde los autores teóricos que se mencionan más adelante en el Estado del Arte. El contexto y el individuo tienen que ver en la toma de decisiones, la modelización desde el modelo de la Economía de la Familia no hace ese acercamiento, por tal razón, se plantea una modelación empírica que involucre el efecto contexto en la decisión de enviar a los menores de cinco años a recibir educación temprana, con esto se puede determinar cuál es el efecto contexto, y se va más allá de la concepción teórica de Becker sobre la toma de decisiones del hogar.

Para Colombia la información sobre educación en primera infancia está presente en las Encuestas de Calidad de vida (ECV), es importante mostrar que a pesar de todos los esfuerzos en política durante estos años la participación de los menores en educación en primera infancia es del orden del 30% (Ver cuadro 8, p. 81). No estamos siendo efectivos en la participación en educación de la primera infancia por los menos en los últimos diez años según la ECV. El trabajo de revisar qué pasa con la educación en primera infancia involucró no solo revisión de datos secundarios del Dane, sino también el trabajo en campo en cuatro Centros de Desarrollo Infantil en Cali, en los que se hizo un trabajo con niños, con maestras y con familias, la escogencia de los cuatro Centros se hizo por la facilidad de acceso a los mismos a través de las relaciones de la

Compañía de Jesús con los Hogares Fe y Alegría, y a partir del contacto con dos instituciones públicas a través de los rectores de las mismas. Dos ubicadas en la comuna 13, uno en la Comuna 14, y uno en la comuna 20. Los cuatro ubicados en barrios estrato 1 y 2 de la ladera de Cali.

CAPÍTULO 1: LA EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO: UNA BREVE REVISIÓN DE LA HISTORIA



Fuente: Trabajo de campo en el CDI Madre Alberta de Fe y Alegría.

Este capítulo es una revisión desde la historia y desde la política de lo que ha pasado con la educación en primer infancia en el país desde inicios del siglo XX hasta ahora, la idea central es mostrar cómo el concepto de educación en primera infancia ha venido cambiando y cuál es la postura que se tiene en Colombia sobre dicha educación con el fin de poder acercarse a hacer propuestas de mejoramiento en torno a la misma. Se parte de hacer una breve revisión histórica, que aunque no es el objeto de este trabajo, se considera importante para saber cuál ha sido la evolución del concepto, luego se hace también una revisión de lo que ha pasado con la educación en primera infancia desde inicios del siglo XX básicamente en torno a las pedagogías empleadas y a las leyes que iban saliendo en cada etapa desde la legislación. Finalmente, se hace una revisión de las políticas internacionales y nacionales que han permitido construir la política de infancia que está rigiendo en este momento.

Para iniciar la revisión histórica frente al concepto de infancia, y más propiamente de su relación con la educación, se plantean diferentes perspectivas sobre cómo a través de la historia se ha venido cambiando el uso del concepto, y el mismo se ha ido transformando según las necesidades de cada época (Rodríguez y Mannarelli, 2007). La revisión que hacen Rodríguez y Mannarelli parte de plantear que: “No existe otro ser menos visible en la historia Latinoamericana que el niño”(p. 13). Y a partir de allí se hace una revisión de cómo la concepción de infancia es una construcción de los adultos, y muy ligada a la tradición de la Iglesia Católica en toda Latinoamérica. Los autores mencionados anteriormente además plantean algo que es recurrente en la literatura sobre la historia de la infancia, y es que Ariès (1993) le devolvió la memoria histórica a los niños del pasado. En América Latina hace apenas 25 años se vienen haciendo ensayos sobre el pasado histórico de los niños (Lavrín, 1994). Rodríguez y Mannarelli plantean también que los niños y las niñas emergieron en el discurso bajo las nuevas preocupaciones de la ilustración, de ahí la importancia de la educación como sinónimo de buena crianza.

En la medida en que la concepción de infancia va teniendo variaciones, aparecen nuevas necesidades en pro de mantenerla; por ejemplo la salud, la educación, la

protección, entre otras, son necesidades que surgen con la idea de que la infancia debe estar sana y fortalecida para tener ciudadanos más trabajadores. Aparece la escuela y con ella la pedagogía de la infancia, la salud y el tema de la pediatría, entre otras. Haciendo parecer con esto, que la construcción social de la infancia, es un síntoma de progreso de la humanidad. Lo anterior se presenta cuando se deja de ver al niño o niña como un adulto pequeño y cambia la concepción de infancia, se puede decir que se habla de diferentes infancias.

Cuando se politiza el debate educativo, se plantea el tema de la “moral social” para mirar a la niñez escolarizada, eso fue alrededor de 1934 según Rodríguez y Mannarelli, y hasta hoy se sigue planteando la dimensión social y cultural de la educación infantil, y sus efectos sobre la sociedad, es decir, la niñez escolarizada se convierte en una necesidad de la sociedad, por lo tanto los miembros de la misma tienen que garantizar que los niños accedan a ella.

Por su parte, García (2005) plantea que hasta el surgimiento del Estado Nacional Republicano, la educación doméstica era la forma tradicional en que los hijos accedían a la educación letrada. Con la reforma el actor central del proceso educativo pasó a ser el maestro. Con la transición de la escuela colonial a la escuela republicana, la idea era separar al padre de la función educadora, y que se presentaran formas diferentes de educación frente a la religiosa (Ver cuadro 1). Ahí se muestra intacta la idea republicana de la Revolución Francesa, para construir un ciudadano virtuoso que prefiera el bien público al propio, es necesario que la escuela funde la igualdad, la fraternidad y la solidaridad.

Cuadro 1. El paso de la educación doméstica a la educación pública en Colombia	
Educación doméstica	Educación pública
Familia	Estado
Padre	Maestro
Casa	Escuela
Privado	Público
Individual	Colectivo

Fuente: Elaboración propia con base en García (2005)

En la figura 1 se hace un rápido recorrido desde el siglo XIX hasta la actualidad de los eventos más importantes ocurridos en Colombia en torno a la educación de los niños y niñas, no sólo los de la primera infancia. Los sucesos más importantes según se puede observar en dicha figura giran alrededor de las diferentes metodologías establecidas y a las políticas que se iban dictando en torno a la educación infantil. Pero es sólo en el siglo XXI que se le da una mayor relevancia a la política de primera infancia, es cuando efectivamente se crea una política educativa para los niños y niñas entre cero y cinco años.

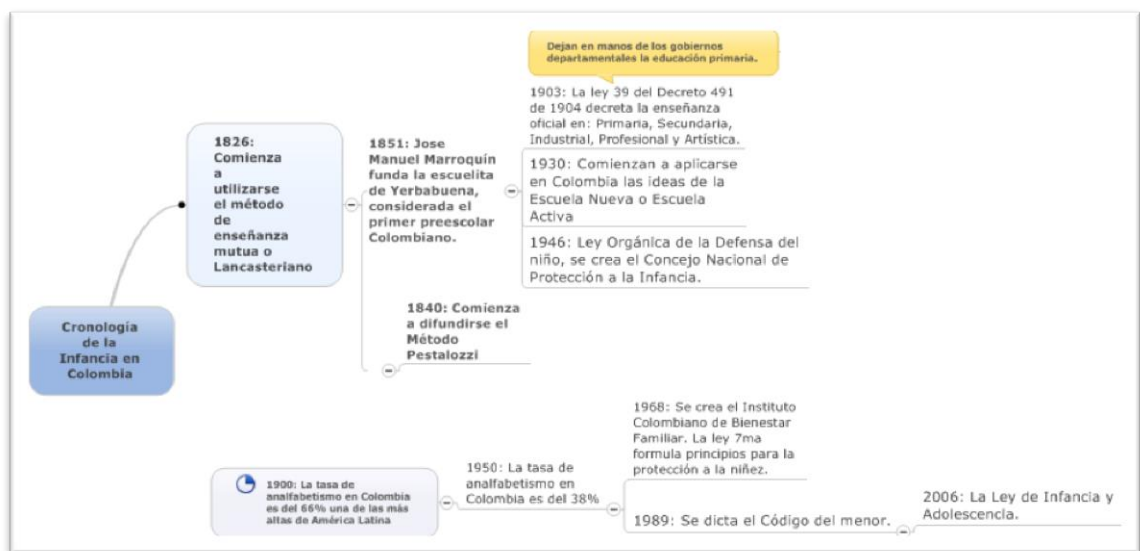


Figura 1: Cronología de la infancia en Colombia

Fuente: Exposición: los niños que fuimos, huellas de la infancia en Colombia Banco de la República 2012

Siguiendo un poco la parte histórica se hace un rápido recorrido por las principales actividades que realizaban los niños finalizando el siglo XIX e iniciando el siglo XX.

1.1 La vida de los niños en torno a cuatro actividades primordiales: trabajar, rezar, estudiar y jugar

Desde la época colonial era común que los niños y niñas trabajaran ayudando a sus padres en labores agrícolas, de minería o en actividades domésticas. Ya en el siglo XX los niños y niñas pasaron a desempeñar además actividades en las calles, fábricas y plazas, vendiendo periódicos por ejemplo; ya en 1931 ante las diferentes protestas en contra del trabajo infantil se decretó que no podían estar expuestos a actividades que pongan en peligro su integridad y que no debían trabajar más de ocho horas. La otra actividad estaba relacionada con la importancia que tenía la doctrina cristiana en los niños y niñas colombianas en el siglo XX, se tenía que rezar al levantarse, al empezar las actividades escolares y antes de dormir, las madres eran las encargadas de mantener esta costumbre. La tercera actividad está más relacionada con el interés de este estudio y es la referente a la educación, aunque todas influían de alguna forma en el buen rendimiento del niño en el sistema escolar. El país fue asumiendo las diferentes corrientes pedagógicas: desde el método Lancasteriano, pasando por el Pestalozzi, la Escuela Nueva, entre otros. Además se iban haciendo las diferentes adaptaciones a los planteles y a los métodos de enseñanza, como se mostró en la figura 1 Colombia tenía una tasa de analfabetismo en 1900 del 66.5%, en 1950 ya era del 38%. La última actividad está concentrada en el juego y el desarrollo que se iba dando en torno al mismo. Desde los diferentes juguetes que se utilizaban según el desarrollo de las industrias y los ingresos de los padres, hasta los juegos de rondas infantiles o contruidos por los mismos niños con el fin de explorar el mundo que los rodeaba. Los niños que fuimos fue una exposición del Banco de la República en el año 2012, y a partir de esas cuatro actividades (trabajar, rezar, estudiar, jugar) se mostraba una revisión de la historia de la infancia en Colombia, en el siguiente apartado se hace un recorrido más amplio de la misma. (ver imagen 1)

Imagen 1. Cuatro actividades de los niños: Trabajar, Reza, Estudiar y Jugar.



Fuente: Banco de la República: los niños que fuimos 2012

Este breve recorrido por la historia permite conocer cómo se ha ido avanzando en la construcción del concepto de infancia en Colombia, en el cuadro 2 aparece un resumen de los principales sucesos que ocurren desde los inicios del siglo XX con respecto a la educación en primera infancia.

1.2 Un recorrido por la historia de la educación para la primera infancia en Colombia

En el cuadro número 2 se hace un resumen basado en Cerda (1996) en donde se presenta qué ha pasado desde los inicios del siglo XX en torno a la educación en primera infancia, desde la pedagogía hasta el derecho, es una necesidad saber cómo se ha ido construyendo en torno al concepto de infancia el de educación en primera infancia.

Cuadro 2. Revisión histórica de la educación preescolar (Cerda, 1996)				
<i>Inicios del Siglo XX a 1930</i>	<i>1931-1975</i>	<i>1976-1990</i>	<i>Constitución de 1991</i>	<i>Década del 2000- La educación inicial</i>
Modelo Asistencial: Se crean los hospicios y salas de asilos dirigido por comunidades religiosas	Modelo más pedagógico: En 1927, se crea el Instituto Pedagógico Nacional.	En 1976 a través del Decreto 088 se reestructuró el Sistema Educativo, se reorganizó el MEN y se dio vida legal a la Educación Preescolar, considerándola como el primer nivel del sistema	Se crea un grado de educación preescolar obligatoria (Grado 0), y posteriormente, se promulga la Ley 115 y se expide el decreto 2343 y se formulan lineamientos pedagógicos para la educación preescolar (3 a 5 años)	Abril de 2009 -el MEN, lanza la política Pública de Primera Infancia en la que se presentan los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil y el Estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas. En él se retoma el concepto de Educación Inicial de la política de 2007: “La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y

				adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos”
1914: se crea “la casa de los niños” en el Gimnasio Moderno, una de las primeras instituciones privadas, con una clara orientación en la pedagogía montesorian a	En 1933 se crea el Kindergarten anexo a dicho instituto. Los principios pedagógicos estaban basados en los postulados de la Escuela Activa, como María Montessori y Ovidio Decroly, quienes a su vez retomaban las ideas de Fröbel el primer pedagogo de la educación de la infancia.	1984 se publica el “Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)”. En este documento se plantean cuatro (4) formas de trabajo: Trabajo Comunitario, Juego Libre, Unidad Didáctica y El trabajo en Grupo	En 1996 se promulga la Resolución 2343 en ella se establecen los Indicadores de Logros Curriculares para los tres grados del nivel de preescolar. Se afirma que los indicadores de logros curriculares para los grados del nivel de preescolar se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano y para los otros niveles, desde áreas obligatorias y fundamentales, dichas dimensiones son: La dimensión corporal, dimensión	Las cinco estrategias de la política de Cero a Siempre son: A. Acceso de los niños y niñas menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una Atención integral. B. Construcción de Centros de atención integral para la primera infancia. C. Formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión. D. Fortalecimiento territorial para la implementación de la política de

			comunicativa, dimensión cognitiva , dimensión ética, actitudes y valores , y por último dimensión estética.	educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia. E.Sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial
	<p>en 1939 a través del Decreto 2101 por primera vez se define oficialmente la educación infantil: “Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad ” (CERDA, 1996, p.12)</p>	<p>El programa CAIP se modificó y desde 1979 cambia su nombre por el de Hogares Infantiles, donde se prioriza la participación de los padres de familia. Así mismo, en 1979 se sanciona la Ley 07 modificatoria de la Ley 27, por la cual los recursos, hasta ahora destinados únicamente a los hijos de las madres trabajadoras, se dirigen a los hijos de las familias más necesitadas</p>	<p>En 1997, el MEN Promulga el Decreto 2247 en el cual se establecen normas referentes a la prestación del servicio de preescolar tanto para las instituciones estatales como privadas y se reconoce el Preescolar como uno de los niveles de la educación formal, de acuerdo con el Artículo 11 de la Ley 115. Se especifica que la educación preescolar es la que se ofrece a los niños y niñas de 3 a 5 años y que sus grados</p>	

			son: prejardín, jardín y transición.	
	<p>1946 se crea el Instituto Colombiano de Seguros Sociales y el Ministerio de Higiene, y se dicta el Código del Niño, para proteger a niños y niñas de la desnutrición, el abandono y el maltrato.</p> <p>Posteriormente, en 1968 se crea el ICBF, que busca la protección de los niños, niñas y jóvenes menores de edad y la estabilidad y bienestar de la familia.</p>	<p>En 1985 el ICBF con el apoyo de UNICEF publica el documento “Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño.</p>	<p>1998: Los lineamientos Pedagógicos para La Educación Preescolar, que recoge las formulaciones de Delors, en Tailandia (1990) que refiere a cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Así mismo se mencionan las siguientes dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética y espiritual y ética.</p>	
	<p>Decreto 1276 de 1962 se reglamentan la creación y funcionamiento de seis (6) Jardines</p>	<p>En 1988 se sanciona la Ley 89, mediante la cual se incrementa el presupuesto pasando del 2%</p>	<p>1991 el ICBF, crea los Hogares Comunitarios de Bienestar Modalidad</p>	

	<p>Infantiles Nacionales Populares en las principales ciudades del país. En el Decreto 1710 de 1963 Artículo 9 se encuentra: “El nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo. La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario.”</p>	<p>al 3% la cotización de las empresas públicas y privadas con destinación exclusiva a los Hogares Comunitarios de Bienestar. El ICBF asume la meta de crear cien mil (100.000) Hogares para la atención de un millón y medio de niños y niñas altamente vulnerables.</p>	<p>Familia, Mujer e Infancia - FAMI</p>	
	<p>1971 a través del decreto 1576, se crean otros 22 jardines.</p>	<p>1988, el MEN reestructura la División de Educación Preescolar, creando un grupo llamado “Grupo de Educación Inicial” orientado a desarrollar estrategias y programas que ofrezcan a los niños y niñas</p>		

		<p>mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre ellos se encuentran programas no convencionales como a) PEFADI (Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil), supervivir y apoyo al componente pedagógico en los hogares comunitarios de bienestar familiar</p>		
	<p>Ley 27 de 1974, surgen los Centros de Atención Integral al Preescolar CAIP para satisfacer la creciente demanda de protección y cuidado de los niños, niñas y de las madres trabajadoras. Estos centros, financiados con el 2% de la nómina salarial de las empresas públicas y privadas, y administrados</p>	<p>1990, el ICBF formula el proyecto pedagógico educativo comunitario (PPEC), que recoge desarrollos que se habían venido elaborando para orientar el trabajo tanto en los Hogares Infantiles, como en los Hogares Comunitarios, donde Preferentement</p>		

	<p>por diferentes instituciones, apoyadas pedagógicamente por el ICBF, estaban orientados a atender hijos e hijas de trabajadores que fueran menores de siete años.</p>	<p>e se atienden niños y niñas de 2 a 6 años.</p>		
		<p>1990: Las relaciones y los procesos que se plantean son: Relación con los demás: a. Comunicación. B. Interacción. c. Construcción de Normas Relación consigo mismo: a. Identidad. b. Autoestima. C. Manejo corporal Relaciones con el mundo que le rodea: a. Interés y conocimiento de los objetos. B. Relaciones causales C. Representación de la realidad social Las etapas que se plantean son: Primera edad (0 a 12 meses) Infancia temprana (1</p>		

		año 1 mes a 3 años) Edad Preescolar (3 años 1 mes a 4 años 6 meses) Transición (4 años 7 meses a 6 años 6 meses)		
--	--	---	--	--

Fuente: Cuadro organizado del documento de la propuesta pedagógica para la educación en primera infancia del Gobierno Nacional, basado en Cerda(1996)

A continuación se hace una presentación de las principales políticas internacionales y nacionales que han permitido una conceptualización del concepto de educación en primera infancia.

1.3 La política en la formación del concepto de educación en primera infancia

En Colombia se ha reconocido la importancia de la primera infancia como una etapa fundamental para el desarrollo de las personas. Esto se puede ver claramente en los diferentes accionarios que han tomado los gobiernos en torno al tema, por ejemplo, los documentos CONPES 109 de 2006, 115 de 2008 y 123 de 2009; todos ellos acordes con la Ley 1098 de 2006 en el Código de Infancia y Adolescencia. Por su parte, en el plan de desarrollo del actual gobierno – Prosperidad para todos- se le ha dado especial importancia a la Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI), debido a eso se crea el Comité Intersectorial de Primera Infancia, para hacerle seguimiento y control a las acciones de la política. La comisión la conforman: Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Departamento Nacional de Planeación, Departamento para la Prosperidad Social y la Alta Consejería para Programas Especiales de la Presidencia. En el Marco de dicha comisión nace la estrategia de “Cero a Siempre” con el objetivo de garantizar la atención integral a los niños entre 0 y 5 años 11 meses, partiendo de una perspectiva de derechos.

1.3.1 Antecedentes de política internacional y nacional sobre la educación inicial y primera infancia

i. Políticas internacionales

La Convención Sobre los Derechos del Niño en el año 1989 se convierte en el primer antecedente de proclamación a favor de la primera infancia, al recordar el especial cuidado que deben recibir los niños. Más propiamente en torno a la educación son los Artículos 29, 30 y 31 que hacen referencia a la educación como un derecho. Aunque en el artículo 29 se mencionaba para la educación en general, se adapta sin problema a la educación inicial, “1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.¹

Por otra parte en el Artículo 30, “En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”. Y finalmente en el Artículo

¹ <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

31, 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. Cobran mucha importancia en la educación en primera infancia.

Otros documentos importantes de política son la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990)² En el artículo 5 se menciona *“El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones según convenga”*.

Ligado al anterior, está el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, abril de 2000” La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos” se reafirma la importancia de la educación en primera infancia de Jomtien, “...En Jomtien se procuró a un tiempo aumentar la conciencia mundial de la importancia de la educación y protección durante los primeros años y fomentar la creación de programas que impulsaran dicho desarrollo y aprendizaje”³

Como preparación a Dakar, los países de Latinoamérica y el Caribe prepararon su respectivo informe, se proclamó “La Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI,”, Santiago de Chile, marzo de 2000. Entre las consideraciones estaban:

² <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>

- “Que todos los niños y las niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades;
- que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona;
- que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación;
- que la educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades;
- que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje.”⁴

Por último, la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) Moscú 2010, cuyos objetivos fueron:

i) “contribuir en el plano mundial a una toma de conciencia de la AEPI y fomentar el diálogo sobre políticas conexas, porque es un derecho humano fundamental y es importante para el desarrollo y la prosperidad de las personas y las naciones; ii) compartir las enseñanzas aplicables de buenas prácticas; iii) examinar los progresos realizados hacia la consecución del primer objetivo de la EPT, además de determinar las dificultades que impiden seguir avanzando, convenir en indicadores de referencia y las metas que deberán fijarse los Estados Miembros para lograr ese objetivo, y establecer un mecanismo de seguimiento de esos indicadores y metas; iv) reflexionar sobre los instrumentos imprescindibles para ampliar la oferta de servicios de AEPI, equitativos, integrales y de buena calidad, en particular los marcos de políticas, estratégicos, institucionales, financieros y de ejecución; v) reflexionar sobre elementos programáticos y operacionales de una oferta eficaz de servicios de AEPI: un marco conceptual y de programas para el desarrollo holístico de los niños, las competencias importantes de los educadores, el personal encargado de dispensar cuidados y otros profesionales y para

⁴ <http://www.rieoei.org/rie22a07.htm>

profesionales de la AEPI, y los elementos para garantizar la calidad de los servicios, que incluyen la evaluación y un estudio de los efectos; y vi) determinar las necesidades en materia de creación de capacidad en los Estados Miembros, las regiones y las subregiones, y debatir acerca de soluciones concretas para contribuir a responder a esas necesidades”⁵

La revisión de las políticas internacionales permite tener un referente de lo que se está proponiendo a nivel mundial en torno a las políticas enfocadas en el desarrollo de los menores de cinco años, además algunas de éstas están enfocadas en solicitarle a los países metas en torno a la asistencia a la primera infancia con el objetivo de mejorar el desarrollo económico, por tal razón es importante tenerlas en cuenta.

A continuación, está un resumen de las diferentes políticas nacionales en la construcción del concepto de educación en primera infancia.

ii. Políticas nacionales

La constitución de 1991 es el principal antecedente debido a que dio paso a la ley 115, Ley General de Educación, en ella se estableció la educación preescolar de tres grados, y el último como grado obligatorio de la educación formal. Luego se da la expedición de la Política Pública Nacional de la Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”, de diciembre de 2006 y que se concreta en el Conpes 109 de 2007. Un aporte importante en esta línea es la promulgación de la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, un año anterior a la formulación de la política. Hablando de educación inicial así:

“Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va

⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>

de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.”⁶

Por otra parte, la Ley 1295 de 2009, de atención a la primera infancia, Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén, los actores del modelo son: El Ministerio de Educación y el ICBF, “El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– de manera directa o en forma contratada, de acuerdo con sus competencias, tendrán a su cargo la atención integral en nutrición, educación inicial según modelos Pedagógicos flexibles diseñados para cada edad, y apoyo psicológico cuando fuera necesario, para los niños de la primera infancia clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén.”⁷

La revisión nacional de la política muestra el carácter nuevo que tiene la educación en primera infancia en Colombia, casi que desde el siglo XXI es que funciona el concepto tal como se quiere trabajar en la presente tesis, es decir, a partir de 2006 es donde se plantea la educación en primera infancia de forma integral, que involucra cuidado, educación, nutrición, entre otras.

1.4 Cómo está funcionando la política de primera infancia en Colombia

Es importante recordar que la primera infancia se define como una etapa importante en la vida de las personas en tanto se determina el desarrollo de la parte

⁶ <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley-1098-de-2006.pdf>

⁷ <http://www.metrosalud.gov.co/inter/joomla/images/pdf/normograma/LEYES/2009/LEY%201295%20DE%202009.pdf>

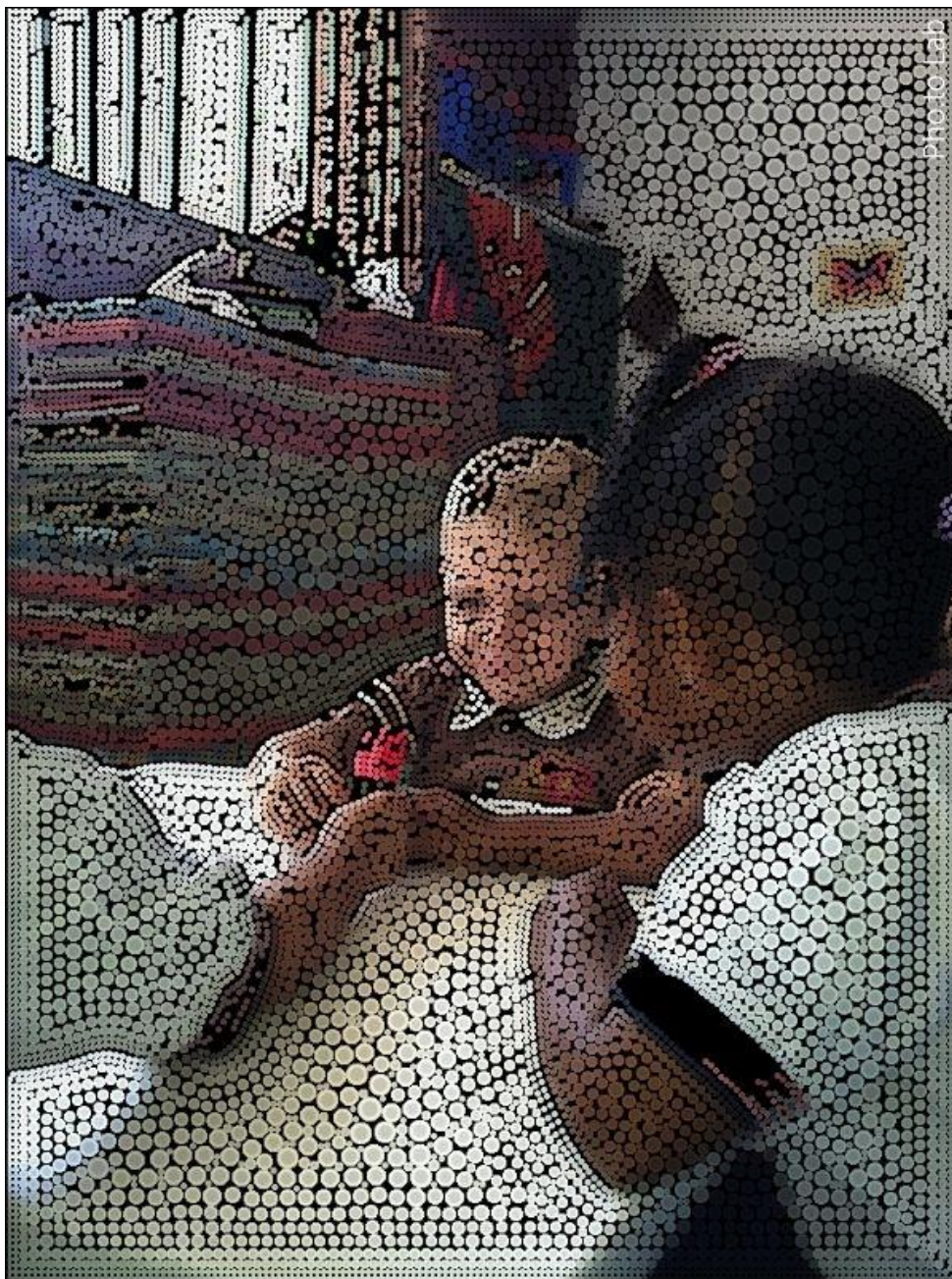
cognitiva, emocional y social; tanto la neuropsicología, como la pediatría y la pedagogía enfatizan en el impulso de la misma. Al reconocer lo anterior, se debe determinar una educación integral, la política propone trabajar alrededor de las siguientes dimensiones: personal social, comunicativa, corporal, estética y cognitiva. También se plantean algunos pilares: del juego, de la literatura, del arte y de la exploración del medio ambiente.

La revisión de la historia y la política en la construcción del concepto de educación en primera infancia, son importantes en la medida en que permiten entender los pasos que se han ido dando en Colombia para llegar a lo que se conoce hoy como la protección integral de la primera infancia.

A través de la historia se ha dado validez a la necesidad de educar de la mejor manera a los niños, por tal razón la revisión del paso por las diferentes metodologías y prácticas pedagógicas permite entender cómo se ha enfocado la política en esa mejora constante de las condiciones de la niñez en Colombia, así como también se busca mostrar las diferentes apuestas a través de los años por programas y políticas enfocadas en el bienestar general de los niños, ya que de alguna manera incentivan el desarrollo humano y socioeconómico de la población en general. Es una realidad que muchos de los programas de apoyo a la niñez responden a mejorar la calidad de vida de los niños en pro de aumentar la productividad de las futuras generaciones.

La política está en curso y esta tesis busca determinar a partir del trabajo de campo algunas recomendaciones que se pueden hacer luego de la observación. Por otra parte, desde el Enfoque de Capacidades (Sen, Nussbaum), y teniendo en cuenta la Teoría del Reconocimiento de Honneth (1997), se propone en el siguiente capítulo - luego de la revisión de la historia y de lo que hay actualmente en términos de política-, una propuesta para aportar a los estudios de Calidad de Vida en torno al desarrollo de la educación en primera infancia, se presenta una revisión desde la filosofía moral sobre cómo el bienestar de los niños debe ser tenido en cuenta en pro de mejorar el desarrollo humano.

**CAPÍTULO 2: El Enfoque de Capacidades en la Educación en Primera Infancia:
Justicia + Reconocimiento**



“La educación es el arma más fuerte contra la desigualdad” Nelson Mandela

Fuente: Trabajo de campo en el CDI Madre Alberta de Fe y Alegría.

El Adam Smith de *La Teoría de los Sentimientos Morales* es un inspirador de los que quieren trabajar temas asociados con la Calidad de Vida, para el caso de la educación en primera infancia hay muchos apartados en los que menciona la necesidad que tienen los niños de ser protegidos y de recibir una educación apropiada, por ejemplo, plantea que el niño sólo sufre la inquietud del presente, y eso lo aleja de los temores y la ansiedad de desconocer el porvenir, y es así como la filosofía y la razón intentarán defenderlo de dichos temores cuando sea un hombre. Una de las frases más importantes en torno a la educación que escribió fue que la privación de la educación hacía que una persona estuviera mutilada y deformada en una parte del carácter de la naturaleza humana incluso más esencial, con esto le da validez a la necesidad de luchar por mejorar la educación y el acceso de las personas a la misma, ya que de otra manera no es posible mejorar la calidad de vida de las personas. Y finalmente, dijo que las leyes de todas las naciones civilizadas obligan a los padres a mantener a sus hijos, y a los hijos a los padres, e impone sobre las personas muchos deberes de beneficencia.

Cuando se plantea el concepto de beneficencia, la justicia aparece como una virtud negativa que nos impide lesionar a nuestro prójimo. La relación que hace de *justicia y felicidad* es la siguiente:

“ El perturbar su felicidad sólo porque obstruye el camino hacia la nuestra, el quitarle lo que es realmente útil para él meramente porque puede ser tanto o más útil para nosotros, o dejarse dominar así a expensas de los demás, por la preferencia natural que cada persona tiene por su propia felicidad antes que por la de otros, es algo que ningún espectador imparcial podrá asumir” (p. 180)

La sociedad puede mantenerse sin beneficencia, pero sin justicia la sociedad se destruye según Smith. En esta línea plantea que la debilidad de la infancia hace vibrar los afectos de las personas más brutales, es común que un anciano muera sin que a la gente le importe mucho, pero no es posible que un niño muera sin que a todos se les parta el corazón.

Por otra parte aparece el concepto de simpatía, que está relacionado con la búsqueda de la felicidad que plantean otros autores como Bentham, en términos generales la simpatía o antipatía que se siente hacia las acciones de los otros depende del grado de aprobación o no que se tenga de dichas acciones, es decir el juicio se hace dependiendo de la simpatía hacia las decisiones del otro. Teniendo en cuenta esto, argumenta que la idea de utilidad sobre la elección no es algo que ocurra antes que la simpatía por dicha elección.

En contravía de lo que argumenta Nussbaum sobre “ponerse en los zapatos del otro”,- Smith considera que hay que ponerse en la medida de lo posible en la posición el otro para poder juzgarlo-; Nussbaum por su parte plantea que han hecho experimentos en los que demuestran que poner a los demás en los zapatos del otro no es suficiente, por ejemplo, un preso en el papel de carcelero con resultados desastrosos, mucho más maltrato de parte del carcelero (preso) a sus anteriores compañeros.

En el mismo sentido con el concepto de simpatía para el desarrollo adecuado de la sociedad propone que es necesario que se entienda que la simpatía por algo no necesariamente le debe agradar a todos, por ejemplo, mi profesión, mis intereses de investigación, mis amigos, mi vida, es posible que solo le interese a unos pocos, y es la falta de esta reserva la que hace que una mitad del género humano no se interese en la otra mitad. Además explica que pensamos que los espectadores nos acompañan más fácil en la emoción agradable y no en la dolorosa, y que por esta razón ostentamos de la riqueza y ocultamos la pobreza. La preocupación por nuestra felicidad nos recomienda la virtud de la prudencia; la preocupación por la de los demás, las virtudes de la justicia y la beneficencia, que en un caso nos impide que perjudiquemos y en el otro nos impulsa a promover dicha felicidad.

Adam Smith aborda temas como la justicia, la solidaridad, la beneficencia, entre otras, pero lo más importante es que argumenta una relación de la existencia de ellas en torno al bienestar de los seres humanos, la mayoría de los autores que estudian el tema de calidad de vida, de capacidades, de desarrollo humano, entre otros temas asociados a

la economía de la desigualdad, consideran como punto de referencia algunos de los temas tratados inicialmente por Aristóteles, y retratados por Adam Smith en *La Teoría de los Sentimientos Morales*. Cabe aclarar que la noción de justicia de Smith requiere de un espectador imparcial, de ahí que otras formas de justicia sean posibles, por otra parte está Rawls que se menciona a continuación. Y finalmente, se mencionan a Sen y Honneth, que están más ligados al sujeto y al concepto de libertad y reconocimiento, pero que son cercanos a la noción de justicia de Smith.

Para tratar el concepto de Justicia, desde una visión diferente a la de Smith, hay que seguir a Rawls con su principio de justicia como equidad, en donde la sociedad se concibe como un sistema democrático de individuos libres e iguales. Por el lado de las instituciones presenta unos valores que sean propios de la estructura social, por otra parte procura determinar las diferencias vitales de los ciudadanos. Rawls idea un Estado Originario, donde las personas están cubiertas por el “Velo de la Ignorancia”, los individuos desconocen incluso los bienes que les corresponden, y así pueden llegar a un acuerdo frente a lo que necesitan para vivir. En esa posición originaria o natural toda persona tiene derecho a un régimen de libertades básicas y las desigualdades socioeconómicas pueden ser aceptadas si se encuentran ligadas a oportunidades iguales para todos.

Rawls propone la existencia de los bienes primarios, para que la sociedad pueda relacionarse justamente, estos bienes primarios son: libertades básicas, libertad de oportunidades, igualdad económica. Los miembros de la sociedad son moralmente iguales lo que significa que tienen la capacidad de cooperar en ella. El sistema de cooperación social que plantea Rawls conlleva a que los menos aventajados puedan disponer de beneficios mayores.

La idea de libertad ligado a la justicia llevó a que Sen (2000) planteara una disyuntiva interesante a tratar en el siguiente apartado: “La falta de libertad económica puede alimentar la falta de libertad social, de la misma forma que la falta de libertad social o política puede fomentar la falta de libertad económica” (p. 25)

El modelo Rawlsiano centra la atención en los bienes primarios, si por ejemplo una persona, a pesar de tener la misma cesta de bienes primarios es menos feliz que la otra, esa desigualdad no tiene por qué ser injusta en el espacio de las utilidades según Sen. Rawls sostiene que una persona debe ser responsable de sus propias preferencias. Una alternativa mejor según Sen es centrar la atención en la libertad para conseguir la vida real que podemos tener razones para valorar.

Sen dice que el espacio correcto para analizar esto no es ni el de las utilidades (Como lo plantea el enfoque del bienestar) ni el de los bienes primarios (Como muestra Rawls), sino el de las libertades fundamentales o capacidades, para elegir la vida que tenemos razones para valorar. Las capacidades de una persona se refieren a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir. El concepto de funciones que es muy aristotélico refleja las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser.

Nussbaum, por ejemplo, se refiere a las libertades sustanciales como capacidades combinadas. Pero los estados de la persona que no son fijos, sino fluidos y dinámicos son los que se denominan capacidades internas. Puesto que las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas, no es posible conceptualmente imaginar la sociedad que produzca capacidades combinadas sin antes producir capacidades internas. Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiar, de la implantación de un sistema educativo, o de otras muchas medidas.

En ese sentido, las capacidades básicas son las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación. Todos deben superar un umbral de capacidad combinada, una libertad sustancial para elegir y actuar. Tratar a las personas con igual respeto. Los que necesitan más ayuda para superar el umbral son quienes más reciben.

Si la capacidad es una cara de la moneda, la otra es el funcionamiento: Realización activa de una o más capacidades. Son seres y haceres, que a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades. Destino final de las capacidades. El enfoque de capacidades se aparta de toda una tradición económica que mide el valor real de un conjunto de opciones en función del mejor uso que se pueda hacer de ellas. Las opciones son aquí libertades y la libertad tiene un valor intrínseco.

El objetivo político adecuado son las capacidades y no los funcionamientos. Con los niños es diferente: exigirles ciertas formas de funcionamiento (como por ejemplo la educación obligatoria) es defendible como preludeo necesario de la capacidad adulta.

¿Cuáles son las capacidades más importantes? Volver al concepto de capacidades básicas permitirá dar la respuesta. Los seres humanos vienen al mundo para múltiples seres y haceres. ¿Cuáles deben desarrollar en forma de capacidades maduras? No es una teoría acerca de que la naturaleza humana es o no es, ni interpreta normas a partir de la naturaleza humana innata. Es más bien, evaluativo y ético, desde el principio: se pregunta qué cosas, de entre las muchas para las que los seres humanos pueden desarrollar una capacidad de desempeño, son aquellas que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar. La idea básica es que ciertas condiciones de vida facilitan a las personas una vida que es merecedora de la dignidad humana que ellas poseen, mientras que otras condiciones no lo hacen.

El enfoque de capacidades se centra en la protección de ámbitos de libertad tan cruciales que su supresión hace que la vida no sea humanamente digna. El enfoque dejará muchos asuntos en el terreno de lo opcional, como temas que le compete decidir al proceso político.

Para que una vida esté a la altura de la dignidad humana se requiere que supere un nivel umbral más que suficiente de diez capacidades centrales:

1. Vida
2. Salud física
3. Integridad física. Protección libre movilidad
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Utilizarlos de mano de una educación alfabetización y formación matemática y científica básica.
5. Emociones. Sentir apego por cosas o personas externas a nosotros mismos
6. Razón práctica. Reflexionar acerca de la propia vida.
7. Afiliación. Poder vivir con y para los demás en la base del respeto
8. Otras especies animales y mundo natural
9. Juego
10. Control sobre el propio entorno: a. político, b. material

Las capacidades pertenecen a las personas individuales, en sentido derivado a los colectivos. El respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos y las ciudadanas estén situados por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas. Diez capacidades son condición necesaria de la justicia social dice Nussbaum. Los derechos humanos no son más que palabras hasta que el Estado los convierta en reales. En ese sentido Nussbaum argumenta la necesidad de que las diez capacidades sean garantizadas a través de la Constitución de los países. En el caso de la Constitución Política de Colombia están las 10 capacidades como derechos, pero el cumplimiento de los mismos no tiene un controlador eficaz o un espectador imparcial que regule. Seguidamente se muestra una propuesta alternativa, que es usar la teoría del Reconocimiento de Honneth para tratar de involucrar algo más que la simple voluntad de los seres humanos a través de la simpatía y la constitución política en el cumplimiento de garantizar que se cumplan las capacidades mínimas en los seres humanos.

2.1 Una apuesta por el Reconocimiento para aportar a la noción de Justicia

La teoría del Reconocimiento de Honneth no se centra como lo hace Rawls en trabajar la idea de la justicia, se centra más en mostrar que el carácter intersubjetivo de

los sujetos requiere de al menos tres tipos de reconocimiento (Siguiendo a Hegel) amor, derechos y valores (Ver cuadro 3).

Cuadro 3: Tres formas de reconocimiento

Modos de reconocimiento	Dedicación Emocional	Atención Cognitiva	Valoración Social
Dimensión de Personalidad	Naturaleza y necesidad del afecto	Responsabilidad moral	Cualidades y Capacidades
Formas de Reconocimiento	Relaciones primarias (amor y amistad)	Relaciones de derecho (Derechos)	Comunidad de Valor (Solidaridad)
Potencial de Desarrollo		Generalización, materialización.	Individualización, Igualación.
Autorrelación práctica	Autoconfianza	Autorespeto	Autoestima
Formas de Desprecio	Maltrato y violación integridad física	Desposeción de derechos y exclusión. Integridad social.	Indignidad e injuria, “honor” ,dignidad.

Fuente: Honneth (1992, p. 211)

La importancia de trabajar el Reconocimiento como lo hace Honneth es una necesidad en la medida en que le da al menor ese “empoderamiento” que deben tener los seres humanos desde la primera infancia, característica que le permite amar y ser amado, y por lo tanto, respetar y ser respetado para finalmente valorar y ser valorado.

A continuación se revisa por cada componente qué es lo que se busca con la teoría del Reconocimiento:

2.1.1 Amor

Honneth dice que los niños tienen relaciones amorosas con sus familias y amigos, a partir de lo que denomina el mutuo reconocimiento. Para Honneth el primer estadio de reconocimiento es el Amor, es un reconocimiento recíproco. En donde plantea la idea de dependencia mutua entre los seres humanos. Por ello, siguiendo a Hegel, Honneth sostiene que el amor debe concebirse como “un ser-sí mismo en el otro” (Honneth, 1997: 118). Sustentado en los estudios empíricos de Bowlby, Honneth ejemplifica esta forma de reconocimiento de la siguiente manera: el lactante en los primeros meses de vida desarrolla una predisposición activa a las relaciones interpersonales, las cuales proporcionan su aprendizaje emocional. De esta manera, la madre vivirá la necesidad indefensa del lactante como una carencia de su propia situación, por lo que aprende a adecuar sus atenciones y cuidados a las exigencias cambiantes del niño (Honneth, 1997). La predisposición de los niños hacia las relaciones y los cuidados de la madre acerca de las necesidades muestran la naturaleza recíproca del amor.

Sólo en un espacio protector puede el lactante desarrollar una creciente autonomía de acción, la cual lo llevará, en un futuro cercano, a “tener la capacidad de estar sólo, que a su vez, sólo puede provenir de una confianza elemental de la predisposición de dedicación de las personas amadas” (Honneth, 1997 p.128). En esta etapa, el autor señala que toda relación de amor (padres e hijos, amigos, las relaciones amorosas) está ligada a un presupuesto individual de simpatía o atracción. El valor de este presupuesto es el núcleo central de la moralidad a partir de la cual el niño o niña establece una conexión simbólica y recíproca con los otros, considerándose en ésta las bases para la participación autónoma en la vida pública (Honneth, 1997).

2.1.2 El Derecho

Plantea que no es posible que los seres humanos tengamos un entendimiento de nosotros mismos sin tener en cuenta las obligaciones normativas frente a los demás. De

ahí que es importante que por ejemplo los niños tengan experiencia en comunidad, lo que les permite tener un mejor entendimiento de los deberes y derechos en la vida social. Con esto lo que busca es que se identifique que existen otros que aunque sean lejanos, también son portadores de derechos. De ahí, que en esta etapa se asuma a los sujetos como seres racionales, libres, capaces de tomar decisiones; nociones que le otorgan un carácter universal al derecho, en razón de que nos permite considerarnos portadores de normas que gozan de validez general.

Esta concepción de validez de las normas, se sustenta en el principio de que todos los hombres somos seres iguales y libres. En el plano individual, es decir, de la autonomía personal, cada individuo establece un reconocimiento positivo del derecho en virtud a la valoración de las reglas sociales de las que emanan derechos y deberes que tienen legitimidad en tanto representan los intereses comunitarios. El valor de este segundo nivel consiste, precisamente, en reconocer que todo sujeto humano es portador de cualquier tipo de derechos cuando se le reconoce miembro de una comunidad social.

2.1.3 La Valoración

Finalmente argumenta que se debe encontrar la valoración social que depende de las etapas antecesoras, es decir, del reconocimiento del amor y el derecho. En particular, el reconocimiento jurídico se extiende, de forma gradual, hacia esta etapa con un matiz particular. Este matiz consiste en el paso de una moral convencional, en la que los derechos y deberes individuales están ligadas a la estructura social de cooperación, hacia un moral postconvencional, en la cual el individuo, en este caso el niño, adquiere una valoración social emanada de dos formas de respeto: respeto jurídico y respeto social.

Las anteriores formas de respeto se derivan, siguiendo a Honneth, de la pregunta ¿qué puede respetarse en otro hombre? La respuesta a este interrogante implica, para el caso de respeto jurídico, la valoración del hombre como sujeto humano sin distinción alguna frente a otros, es decir, el hombre “debe valer como un fin en sí mismo”.

Para el caso del respeto social, se requiere partir de criterios de relevancia social, según las prácticas individuales que el sujeto realice, las cuales se ponderan en virtud de cualidades y capacidades que cumplen con las aspiraciones colectivas (Honneth, 1997, p. 138).

Estas tres formas de reconocimiento se exponen atendiendo a criterios evolutivos, por lo que se adopta la idea de una lógica del desarrollo que va de niveles inferiores a superiores, cuyo valor supremo radica en el carácter intersubjetivo presente a cada etapa, situando al hombre, en nuestro caso a niños y niñas, en la esfera de la interacción social, es decir, en el ámbito de las prácticas.

“El núcleo normativo de la idea de Justicia desde Honneth consiste una y otra vez en expectativas relacionadas con el respeto hacia la propia dignidad humana, el honor o la integridad. Ahora bien, si se generalizan los resultados, se presenta la conclusión de ver en la adquisición del reconocimiento social la condición normativa de cada acción comunicativa: los sujetos se encuentran en el horizonte de expectativas mutuas, como personas morales y para encontrar reconocimiento por sus méritos sociales” (Honneth, 2000, pp. 136-137)

Además propone Honneth que el marco conceptual de la teoría del reconocimiento no tiene hoy la importancia que tiene porque exprese los objetivos de algún tipo de movimiento social, sino porque ha demostrado que es la herramienta adecuada para desentrañar las experiencias sociales de injusticia.

La forma como se introduce la teoría del reconocimiento en la tesis involucra un acercamiento a los sujetos a través del trabajo de campo que se realizó con los niños y niñas en los cuatro jardines infantiles mencionados antes. A los niños se les preguntó por su relación con los mayores en la casa, por lo que más les gustaba del jardín al que asistían, entre otras cosas, a través de representaciones gráficas. Con los padres se hicieron grupos focales, así como con las maestras, con el fin de pedirles identificar las

tres formas de reconocimiento en su quehacer en el hogar o en la institución. Los resultados se muestran más adelante.

La construcción del análisis de la necesidad de que los niños menores de cinco años reciban educación en primer infancia desde el componente filosófico de la Justicia y el Reconocimiento permitió hacer una lectura diferente a lo que se conoce como el contexto teórico desde la Economía de la Familia, que es desde donde la Economía trata el papel de los niños en la estructura económica.

Además Adam Smith es el inspirador de muchas de las tesis plasmadas en el presente documento, la idea de la Justicia de Smith a pesar de tener presente la necesidad de un observador imparcial, es la base para que pensadores como Sen validaran que no es posible una idea de justicia sin libertad, de ahí que el desarrollo humano y el enfoque de capacidades cobrara la importancia que tiene para los estudiosos de la Economía del Desarrollo. Desde Smith a Sen hay una concepción clara en torno a la educación y es que no es posible que alguien sea virtuoso sin educación, por tanto no se aplica la justicia cuando los miembros más pequeños de la sociedad no tienen acceso a la educación y a la libertad que les permita tener las cosas que pueden valorar en palabras de Sen. El acceso a la educación es parte fundamental de las capacidades que plantean Sen y Nussbaum, y para esta tesis es importante validar que el acceso a la educación desde la primera infancia es una de las que más rompe los círculos de pobreza. Uno de los problemas en el planteamiento de Sen es cómo garantizar esas capacidades mínimas, para Nussbaum por ejemplo se debe dar a través de la constitución de los países, pero en países como Colombia en donde el Estado no cumple con suplir esas capacidades mínimas, cuál es la solución? Ahí es donde se plantea la importancia de reivindicar la teoría del reconocimiento. Honneth a través de la teoría del reconocimiento plantea la solución desde el carácter intersubjetivo del menor, en este caso, si se le da al ser humano autoestima, autorrespeto, y autonomía, él mismo tiene la capacidad de aplicar el reconocimiento mutuo, es decir hace valer lo suyo y lo de los demás.

A continuación se hace un recorrido por las principales teorías de la Economía de la Educación y de la Familia, en donde las Curvas de Elección Social, la Función de Bienestar Social, El Capital Humano, La Renta Social, entre otros, son conceptos que se utilizan para determinar la posición del hogar ante situaciones como: la decisión sobre el número de hijos, enviar a los menores a estudiar, educarse, trabajar, consumir, entre muchas otras. Por tal razón, resulta importante hacer dicha revisión y mostrar que para el propósito de la tesis, el ejercicio netamente económico no es suficiente, ni teóricamente (de ahí la importancia del presente capítulo) ni metodológicamente (por tal razón se hace uso también de otras metodologías más propias de las Ciencias Sociales). En el ejercicio teórico se hacen críticas desde el estado del arte al tratamiento del concepto de hijos en el hogar desde la Economía de la Familia, básicamente el principal problema que se encuentra es que se deja de lado el contexto, pero además no se tiene en cuenta el carácter intersubjetivo cuando existe un miembro del hogar que toma las decisiones por todos.

CAPÍTULO 3: Más allá de las teorías “clásicas” de la Economía de la familia desde Samuelson



Fuente: Trabajo de campo en el CDI Madre Alberta de Fe y Alegría.

3.1 Estado del arte y referente teórico

3.1.1 Algunos trabajos sobre la primera infancia y la elección de los hogares

i. Para la educación temprana estudios internacionales

Entre los trabajos que han analizado el tema de la desigualdad en la educación temprana está el de Bainbridge et al (2005) para los Estados Unidos, estos encuentran una relación entre los ingresos de la familia y la educación temprana para la inscripción de los menores de 3 y 4 años de edad, los de los quintiles más altos de ingresos inscriben más a los hijos en educación temprana. Estas diferencias se mantienen incluso después de controlar una gran variedad de factores, entre ellos la raza, el empleo de la madre, la estructura familiar y la educación de los padres.

Boocock (1995) en su artículo hace una revisión internacional de cómo la participación en programas de primera infancia influye en el desarrollo motor de los niños y en el éxito en la escuela. Realiza estudios en 13 países (Australia, Canadá, Colombia, Francia, Alemania, India, Irlanda, Japón, Singapur, Corea del Sur, Suecia, Turquía, y el Reino Unido), junto con la revisión de las políticas de primera infancia de cada país.

Un artículo que busca una relación entre la participación laboral femenina y la educación temprana es el de Gustafsson y Stafford (1995), que examina la evolución de las políticas hacia el empleo de las madres y la prestación de atención infantil en los Estados Unidos, Suecia y los Países Bajos- tres países que difieren considerablemente en el grado de participación del gobierno en los niños y la política de la familia-, y el énfasis que los líderes del gobierno en promover o desalentar el empleo de las madres.

Por su parte Connelly (2000) encuentra para Estados Unidos, que existen diferencias en el gasto en educación temprana entre las madres que participan laboralmente y las que no. Tanto para mujeres casadas y solteras, se encuentra que el

empleo a tiempo completo es más elástico respecto a los cambios en el precio del cuidado de los niños que el empleo a tiempo parcial y, además la elasticidad del empleo es mayor para las madres solteras que para las casadas.

ii. Tratamiento de la infancia en general: estudios internacionales

Sherlock et. al (2007), buscan encontrar la asociación entre la duración de la licencia de maternidad y el desarrollo motor y social de los niños. Encontrando para Canadá que existe una relación positiva entre una mayor duración de la licencia de maternidad y el rendimiento motor y del desarrollo social en niños de hasta dos años. A su vez, las mujeres que reciben educación, participan activamente en el mercado laboral, y esto genera un impacto social directo sobre sus hijos, se presentan impactos sobre la salud y la educación que reciben los niños (Caldwell 1990; Furuta & Salway 2006; Save the Children 2006; Nagar & Sharma 2006; UNICEF 2007a).

Según Egido (2000) en la declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial se concluyó: entre otras cosas: “que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona; que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje. • La creciente conciencia mundial sobre la importancia de la educación y el bienestar de las niñas y niños. • Que en muchos países persiste un bajo nivel de calidad en los programas de educación inicial debido a la falta de políticas nacionales, de asignación de recursos y de personal debidamente.”... entre otras cosas.

Por su parte, Currie (2001) muestra una revisión del programa Head Start en los Estados Unidos, que lo que busca es disminuir las brechas tratando a niños menos favorecidos, entre otras cosas, con acompañamiento a los padres, para que los niños lleguen al colegio con menos diferencias que los niños de hogares más favorecidos, los resultados del programa han sido buenos y han mostrado que incluso ha ayudado en la reducción del crimen. En esa línea para los Estados Unidos, Taylor et al. (2004),

realizaron un estudio con la base de datos del NICHD Study of Early Child Care and Youth Development, que busca analizar la relación entre las características del cuidado infantil y el desempeño de dichos niños más adelante. Encontrando que el ingreso es un factor preponderante en esa relación, por tal razón, recomiendan que se mantengan los programas de transferencias.

Baker-Henningham & Lopez Boo (2010) señalan que los menores de los países en desarrollo se exponen a diferentes riesgos y que éstos son correlacionados, por ejemplo la relación entre el embarazo adolescente y el bajo desempeño escolar de los niños, inseguridad en los barrios, entre otros.

Luego de hacer una revisión de algunos trabajos que se realizaron a nivel internacional sobre primera infancia, se pasa a hacer una exploración desde el trabajo de Heckman (como referente importante para los trabajos que se han hecho en Colombia sobre primera infancia), hasta los trabajos más recientes en torno al tema en Colombia.

iii. Desde Heckman hasta los trabajos realizados en Colombia sobre primera infancia

Por otro lado, el artículo referente para mirar más hacia el tema de la infancia y de la importancia de invertir en la misma es el de Heckman (2007), en donde señala la relevancia de los programas de atención para los niños menores de cinco años, teniendo en cuenta que se notaban las diferencias entre los niños que venían de familias más acomodadas, frente a los que venían de familias con problemas socioeconómicos. En la misma línea Cunha y Heckman (2010), se concentran en estudiar la formación de habilidades de los menores de cinco años, tanto las cognitivas como las no cognitivas, pero con especial atención en las no cognitivas que repercuten en la vida laboral a futuro, lo que muestra la investigación es que el mejor momento para invertir en las personas es en la primera infancia, dado que ahí se pueden corregir los problemas fisiológicos que puedan tener los mismos y por lo tanto a futuro pueden llegar a ser más productivos. Por su parte, Gorman y Pollit (1996), argumentan que esas correlaciones

llevan al mal desempeño escolar de los adolescente, y realizaron un estudio de 28 intervenciones realizadas en países de ingresos medios y bajos encontrando que las intervenciones en los hogares y con las familias de los menores de cuatro años lleva a que se presente un mejor desempeño de los mismos en la educación infantil.

Vargas & Santibáñez (2011), plantean que para el contexto Latinoamericano y del Caribe las inversiones se deben ver más allá de la cobertura, que se debe tener presente el tema de la calidad, que deben planearse mejor los programas enfocados a la primera infancia, y que ante todo tener un seguimiento o evaluación, que según las revisiones que ellas hicieron no están presentes.

Para el caso colombiano no hay muchas investigaciones en torno a los efectos económicos de la inversión en primera infancia, entre los trabajos más importantes están el de Bernal et al. (2009) y Bernal y Camacho (2010). También existe un documento de Rubio, Pinzón y Gutiérrez del BID (2010).

Bernal et al. (2009) realiza una evaluación de los programas del ICBF teniendo en cuenta variables como la parte nutricional, salud, desarrollo cognitivo y psicosocial, entre otras, el estudio es del año 2007 y muestra algunos resultados positivos del mismo, realiza una revisión con un grupo participante y uno control, y encuentra que es mejor el desempeño de los niños expuestos al programa en el orden cognitivo y psicosocial por ejemplo.

En otra investigación, Bernal y Camacho (2010) analizan la importancia de los programas del ICBF destinados a la primera infancia, entre otras cosas analizan la rentabilidad de invertir en la primera infancia en Colombia, muy desde la línea de Heckman, y lo comparan con invertir en capital humano en otras edades, encontrando que es mayor la rentabilidad de invertir en la primera infancia. También hacen un análisis costo-beneficio de tener los programas del ICBF mostrando que es mejor tenerlos en términos de costo-beneficio.

Finalmente, Rubio et al. (2010) muestran evidencia de la situación de la primera infancia en Colombia siguiendo la línea del marco normativo de la política, señalan entre otras cosas la falta de normatividad que concrete la articulación institucional requerida para un buen funcionamiento de dicha política.

La revisión de la literatura muestra que para el caso colombiano los estudios en torno al tema de la educación en primera infancia son escasos -con una visión de la economía de la educación-, en ese sentido esta tesis es un aporte a la literatura.

3.1.2 La iniciación de un estatuto teórico de la niñez desde la Economía

Las contradicciones conceptuales entre las diferentes ciencias sociales hacen que dicho estatuto no sea concebido como uno sólo, las fronteras teóricas entre la economía y las demás ciencias sociales son muchas veces borrosas cuando se trata de analizar temas relacionados con la niñez. En la teoría económica el niño se camufla bajo el manto del agente racional (González, 2005). La teoría de Samuelson hace que ese camuflaje sea todavía mayor en aras de aproximaciones más complejas del bienestar. Samuelson (1963) parte de suponer que todos los miembros de la familia tienen las mismas preferencias, y ahí es donde entra el niño, y de ahí es donde se define que el niño no decide, deciden por él los miembros responsables del hogar.

Por otro lado, existen teorías que han ido más allá de la teoría planteada por Samuelson, y que permiten abonar el camino para la construcción del estatuto teórico de la niñez que se hace desde la Economía, por un lado el enfoque de capacidades de Sen (2000), en donde el pilar fundamental es la libertad de agencia de cada miembro del hogar, por otro lado, la Teoría del Reconocimiento de Honneth (1997), lo que busca es basado en un estudio del pensamiento Hegeliano, identificar que el carácter intersubjetivo de los sujetos, exige tres tipos de reconocimiento: amor, derecho y valoración. Plantea que a partir de esas formas de reconocimiento se establecen las relaciones consigo mismo y con los demás en la vida pública. Es importante analizar la situación de fragilidad y contingencia en la que se encuentran los niños en Colombia, e

impulsar, teniendo en cuenta la teoría de Sen, la importancia de invertir en primera infancia, lo que haría posible el cumplimiento de los modos de reconocimiento expuestos y, con ello, la realización de una vida digna para los niños.

Es importante analizar la ruptura Samuelsoniana para dar paso a nuevas teorías que permiten crear un estatuto de niñez diferente, se parte de analizar que el utilitarismo clásico se rompe en el siglo XX, el mayor cambio lo realiza Samuelson, reduce la visión clásica para hacerla compatible con una formalización matemática, sacrificando la amplitud conceptual y favoreciendo la consistencia lógica.

La línea Samuelsoniana ha sido más la base para teorías como la del Capital Humano (Becker, Schultz), y de corrientes como las de Lucas, Sargent y Xala-i-Martín, en Crecimiento Económico y en la nueva Macroeconomía Clásica.

Los teóricos del Utilitarismo Clásico tenían una visión más amplia de la utilidad, primero porque para ellos el consumo y la disponibilidad de riqueza no se reflejan en una mayor utilidad. “El arte de vivir es la capacidad de transformar los bienes en felicidad” (González, 2005, p. 10). De otro lado, planteaba la existencia de egoísmo impuro, por la relación con los sentimientos morales, la construcción de sociedad siempre implica tener en cuenta al otro.

Por su parte, Marshall (1898) argumentaba que las matemáticas aportan muy poco a la comprensión de fenómenos como la solidaridad, el altruismo, entre otros. Sen (1982) plantea la importancia de la libertad en el comportamiento y agenciar de los individuos, retorna a los utilitaristas clásicos en el sentido que tiene la libertad en la felicidad y el sentido de la vida. El rompimiento de Samuelson reduce los alcances del Utilitarismo Clásico. Desde los análisis planteados en Economía de la Familia, la línea Samuelsoniana más relevante es la del Capital Humano planteado por Becker (1963).

La Teoría del Capital Humano en la línea de Samuelson (1937), a. limita el utilitarismo clásico. b. Plantea relación directa entre consumo y utilidad. c. Le da mucha

importancia a la relación costo/beneficio. Becker (1981) plantea que la Economía poco se ha preocupado por los estudios sobre la familia. Se destacan los avances planteados por Mincer (1958) sobre el capital humano y la familia. La visión de familia es reducida en la visión de Capital Humano. Aunque ninguna de las dos muestra un protagonismo de la niñez, aunque si argumentan algunas diferencias de edades en los análisis. Becker (1963), insiste en la importancia de invertir en capital humano, aunque plantea que es más incierto que invertir en capital físico. En la lógica reduccionista de este tipo de modelación, la mayoría de los estudios de capital humano, resumen el análisis a los años de educación y experiencia y su retorno en ingresos, dejando de lado análisis más complejos, el afán de cuantificación simplifica la teoría, y la diferencia entre niños, jóvenes y adultos apenas se muestra por el tiempo en que se realiza la inversión y su retorno.

Por otra parte, muchos autores han retomado las bases de los Utilitaristas Clásicos para generar una concepción de la Utilidad más amplia, y que considere a los niños dentro de la misma y no sólo como parte de una unidad mayor (el hogar), entre los autores están: Arrow, Simon, Sen, entre otros, y lo que se quiere es trabajar también con la teoría del Reconocimiento de Honneth, que crea las bases para el desarrollo del concepto de Solidaridad que también se quiere ahondar en el presente trabajo, con el fin de identificar la importancia de la participación de la comunidad en la formulación de programas de apoyo a la niñez, la comunidad se convierte en un pilar importante en el desarrollo de la política, debido entre otras cosas a que se presenta un efecto contexto importante en la toma de decisiones de enviar a los menores de cinco años a recibir educación temprana, que favorecen la aplicación de la política de primera infancia en curso, algunos estudios muestran que el efecto comunidad es importante, por ejemplo si las madres de la comunidad están mejor educadas ayudan a mejorar las condiciones de salud de los menores (Osorio, 2013). A continuación se hace un recorrido de Samuelson a Becker, pasando por sus seguidores y críticos, con el fin de encontrar desacuerdos de dichas teorías con la elección de las familias de enviar a los menores de cinco años a recibir educación temprana.

3.1.3 Modelo Unitario de Samuelson

El modelo unitario de Samuelson (1956) evidencia el problema de cómo elige un grupo social como la familia. Arrow (1951) había mostrado en su teoría de la elección social que no era posible hacer elección social sobre preferencias individuales a no ser que fueran impuestas. Samuelson por su parte, sustenta que la familia elige de forma conjunta y consigue acuerdos o llega a un consenso, determinado por preferencias de la familia como unidad, cuya restricción está determinada por un fondo de ingresos compartidos. El consenso lleva a que las decisiones de la familia sean descentralizadas, no tomadas por uno solo, y con esto formaliza la función de Bienestar Social.

La función de Bienestar Social de Samuelson (1956) se ilustra de la siguiente forma:

$$U = [U_1(x_1), U_2(x_2), \dots, U_n(x_n),] \quad (1)$$

U es cuasicóncava.

$$\frac{\partial U}{\partial U_i} > 0 \quad \forall i \text{ Además } \frac{\partial U}{\partial X_j} > 0 \quad (2)$$

Donde $U_{i[x_i]}$, es la función de utilidad de cada miembro de la familia $i = 1, 2, \dots, n$ y x_i es el vector de consumo $j = 1, 2, \dots, n$.

La restricción presupuestaria es:

$$PX = Y \quad (3)$$

Donde P es el vector de precios, X el de consumo, y Y representa el ingreso.

Al maximizar se llega a una función de Demanda Marshalliana, en donde el consumo de la familia depende de los precios y del ingreso:

$$X^* = X^*(P, Y) \quad (4)$$

Las utilidades individuales del hogar deben cumplir con dos condiciones:

- i. Se pueden redistribuir entre los miembros de la familia (Bergstrom 2007)
- ii. Deben ser cuasicóncava.

También se puede construir la función de Utilidad Indirecta y la de Gasto (Samuelson, 1956).

Hay que tener en cuenta que la solución de Samuelson (1956), sigue mostrando que las preferencias del hogar están siendo determinadas por uno de los miembros, generalmente el que es el proveedor económico de la familia, así surge la relación entre los modelos unitarios y la posición del dictador benevolente.

Las principales críticas a este tipo de modelos radican en que no es posible identificar el conflicto y la interacción de los miembros del hogar. Al ser una medida de maximización de utilidad deja de lado los objetivos de vida de los miembros de forma individual. Al generalizarse las preferencias se deja de lado los conceptos de justicia y equidad. Por otro lado, estudios como el de Thomas (1990) y Haddad y Hoddinot (1994), muestran que el supuesto de fondo común de ingresos no se sostiene en las pruebas empíricas que desarrollan, aunque con esto no se puede negar su validez teórica.

3.1.4 Modelos de Economía de la Familia

Mitchel (1912) fue el primer referente del principio de productividad del hogar, destacando principalmente el papel del trabajo doméstico. Luego Cairncross (1958) presenta una nueva visión de la Economía de la Familia desde la producción, y muestra como preocupación la falta de inversión y formación del capital familiar. Por su parte, Morishima (1959) adoptando la idea de separabilidad de las funciones de utilidad de Leontieff agrupa los bienes según su capacidad para satisfacer una misma necesidad.

Lancaster (1966) se considera uno de los pioneros de la economía doméstica, al demostrar como lo hacía Morishima que no considerar las propiedades o cualidades de los bienes en la elección era dejar de lado el proceso en el que el consumidor era maximizador de la utilidad pero también minimizador de costos, con esto plantea la optimización en dos etapas.

Finalmente, se destaca la importancia de la inversión en capital humano a través de trabajos como el de Schultz (1962), Becker (1963) y Mincer (1950). En donde las actividades que repercuten en las rentas futuras a través del aumento en los recursos incorporados al individuo se denominan inversión en capital humano.

Becker inicia su planteamiento mostrando que la familia tenía como objetivo prioritario la maximización de la función de utilidad. Para demostrar la función de utilidad familiar de Becker se parte de un hogar unipersonal, en donde la expresión de la función de utilidad familiar sería:

$$U = [z_1, z_2, \dots, z_n] \quad (5)$$

En donde z_i representa el bien producido y consumido en el hogar, bien doméstico $i=1,2,\dots,n$.

Cada cesta de bien doméstico surge de una combinación de bienes de mercado y tiempo. La función de utilidad satisface las propiedades de cuasiconcavidad y separabilidad débil.

$$z_i = f_i[X_i, T_{n,i}] \quad i = 1,2 \dots n \quad (6)$$

Donde f_i es la función de producción doméstica. Y $X_i, T_{n,i}$ son las cantidades de bienes de mercado y tiempo empleados en la obtención del bien doméstico i -ésimo.

La función de utilidad (5) representa un único miembro de la familia, cuando la unidad familiar se compone por $p+1$ individuos se hace necesaria la presencia del altruismo en la misma. Algún miembro cuidará del bienestar de toda la familia, la función de utilidad familiar será la misma que le corresponde al miembro altruista.

La función de utilidad del individuo cabeza de familia altruista estará representada por:

$$U_c = U_c [z_{1,c}, z_{2,c}, \dots, z_{n,c}, \psi(U_1), \psi(U_2) \dots \psi(U_p)] \quad (7)$$

U_c y U_j son las utilidades del individuo altruista y de los beneficiarios. Y ψ es una función positiva de U_j .

La restricción presupuestaria de la cabeza familiar está dada por:

$$\sum_{i=1}^n \pi_i z_{i,c} + \sum_{j=1}^p Y_j = R_c \quad (8)$$

En donde π_i es el precio i -ésimo de la mercancía.

$$z_{ij} = R_{ij} + Y_{ij} \quad j=1,2, \dots, p \quad i=1,2, \dots, n$$

$$\sum_{i=1}^n \pi_j z_{i,c} + \sum_{j=1}^p \sum_{i=1}^n \pi_j z_{ij} = R_c + \sum_{j=1}^p R_j = S_c \quad (9)$$

S_c representa la renta familiar.

El cabeza de familia no solo asigna su renta entre el consumo propio y las retribuciones a sus beneficiarios, sino que determina el consumo total de la familia al agregar todos los ingresos que perciben en una única renta familiar (9).

La maximización de la Utilidad Familiar sería:

$$\frac{\partial U}{\partial Z_{i,c}} = \frac{\partial U}{\partial Z_{i,j}} \quad (10)$$

En donde $i= 1,2,\dots,n$ y $j= 1,2,\dots,p$

La redistribución del ingreso en la unidad familiar no repercute sobre la utilidad individual de cada miembro.

Hasta aquí desde Samuelson hasta Becker la función de utilidad del hogar dependía de la decisión tomada por un miembro del mismo, y por lo tanto no había conflicto en la toma de decisiones, dado el carácter altruista de dicho miembro, a continuación a través del uso de la teoría de juegos aparecen otros modelos de toma de decisiones.

3.1.5 Modelos de toma de decisiones negociada

Manser y Brown (1980) utilizan la teoría de los juegos cooperativos para dos personas de Nash para explicar cómo toman decisiones las personas dentro de las familias, con esto se tiene una perspectiva diferente a la de la teoría neoclásica planteada hasta Becker, aquí no hay consenso en la toma de decisiones. En estos modelos se realiza una negociación de cara a determinar la asignación y distribución de los recursos dentro de la familia y, en contraste con el modelo de Becker, enfatizan el papel desempeñado por los puntos de amenaza alternativas en la asignación y distribución intrafamiliar de los recursos.

3.1.6 Teoría de la Renta Social de Becker

Becker (1965) abandona el concepto de renta plena por el de renta total, de esta manera el tiempo puede ser convertido en producto mediante el ingreso monetario.

El ingreso total es S, la función de “ganancias perdidas a favor del interés en la utilidad” L, se expresa como:

$$L(z_1, z_2, \dots, z_n) = \hat{S} - R(z_1, z_2, \dots, z_n) \quad (11)$$

Donde L y R dependen del bien doméstico z_i , dado que la ganancia o pérdida depende de la cesta de consumo elegida.

La maximización del bienestar:

$$\text{Max } L = U(z_1, z_2, \dots, z_n) + \lambda \left(R - \sum_{i=1}^n p_i x_i \right) + \mu \left[T - \left(t_w - \sum_{i=1}^n t h_i \right) \right] \quad (12)$$

Proporciona las condiciones necesarias de optimización del consumo.

$$UMg_i = \frac{\partial U}{\partial z_i} = \lambda \hat{\pi}_i$$

Donde, $\hat{\pi}_i = p_i x_i + \hat{w} t_i$

Expresa el precio sombra del i-ésimo bien. Los inputs marginales de bienes de mercado y tiempos utilizados en la producción de z_i serán:

$$x_i = \frac{\partial X_i}{\partial z_i} \text{ y } t_i = \frac{\partial T_i}{\partial z_i}$$

Y el precio sombra del tiempo siendo μ la utilidad marginal del tiempo y λ la utilidad marginal de la renta, vendrá dado por:

$$\hat{w} = \frac{\mu}{\lambda} \quad (13)$$

El óptimo se obtiene a partir de la igualación de la tasa marginal de sustitución en la producción con el cociente de precios de los inputs.

$$\frac{\frac{\partial Z_i}{\partial T_i}}{\frac{\partial Z_i}{\partial X_i}} = \frac{X_i}{t_i} = \frac{\hat{w}}{p_i} \quad (14)$$

El paso siguiente es la ampliación de la renta plena y el paso a lo que Becker (1974) llamó renta social. La renta social \check{S} , es la suma de la renta personal y el valor del ambiente donde se desarrolla su actividad.

$$p_x X + p_R R_j = R + p_R D_j = \check{S} \quad (15)$$

Es la nueva restricción presupuestaria social. El segundo miembro corresponde a la renta social, y se expresa como la suma del ingreso personal, R, y el valor asignado al ambiente social, al bienestar de los otros. Mientras el primer miembro muestra la distribución de dicha renta, una parte a bienes de mercado y otro a los demás componentes de la familia.

3.1.7 Capital Humano

Finalmente, Ghez y Becker (1975) y Becker (1981) y (1993), incorporan explícitamente las restricciones de capital humano. Como el tiempo tiene un papel importante en la acumulación de capital humano, entonces se expresa la función de utilidad en términos dinámicos:

$$U = [z_{ll}, \dots, z_{lm}, \dots, z_{nl}, \dots, z_{nm}] \quad (16)$$

Donde z_{ij} denota el consumo de la i-ésima mercancía a la edad j-ésima y, m el tiempo de vida que le resta al individuo.

El capital humano varía en el tiempo según la inversión que se realice con el mismo:

$$H_j = H_{j-1}(1 - \delta) + K_{j-1} \quad (17)$$

Donde,

H_j = dotación de capital humano a la edad j – ésima

δ = tasa de depreciación

K_{j-1} = inversión bruta realizada a la edad $j - 1$

La restricción temporal se ve modificada al incluir separadamente esta nueva actividad, el tiempo puede asignarse al mercado, al hogar o bien emplearse en la adquisición de capital humano.

$$T = t_j^w + t_j^h + t_j^k \quad (18)$$

Bajo el supuesto de existencia de mercados de capitales perfectos, el valor presente de los gastos en bienes se deberá igualar al valor actual de los ingresos, salarios y rentas no salariales.

$$\sum_{j=1}^m \frac{p_j x_j + p_j^k p_j^k}{(1+r)^j} = \sum_{j=1}^m \frac{W_j t_j^w}{(1+r)^j} = +A \quad (18)$$

Donde r denota el tipo de interés, y A el valor de las rentas no salariales.

La ecuación de riqueza plena sustituyendo la restricción de tiempo en la de bienes es:

$$\sum_{j=1}^m \frac{\pi_j z_j + \pi_j^k K_j}{(1+r)^j} = \sum_{j=1}^m \frac{W_j (t_j^h + t_j^k)}{(1+r)^j} = \sum_{j=1}^m \frac{W_j}{(1+r)^j} + A = S \quad (19)$$

Con esa ecuación se puede maximizar la utilidad.

Hasta aquí se plantearon los principales estudios en torno a la economía de la familia, se hicieron además las diferentes revisiones de las ecuaciones principales, con el fin de identificar cómo representaban los autores el papel de los miembros del hogar en la toma de decisiones.

A continuación se revisan desde la literatura las críticas en torno a dicha representación desde la Economía de la Familia.

3.1.8 Las diferentes críticas a la Teoría de la Economía de la Familia de Becker

Las críticas con relación a la función de utilidad familiar radican básicamente en que supone que la familia actúa como un único individuo, maximiza una única función de utilidad familiar. Lo que implica pérdida de elección individual y libertad, apareciendo la figura del jefe o ser altruista. Griliches (1974), Ben Porath (1982), Hannan (1982), entre otros, manifiestan que al presentarse información imperfecta y conflicto distributivo intrafamiliar, se supone una amenaza del bienestar familiar, cuestionando que la maximización de la utilidad familiar responda a una maximización de utilidades individuales. Humphries y Rubery (1984) siguiendo a Arrow también basándose en lo que menciona este último de que no es posible llegar a un consenso con la suma de las preferencias individuales a no ser que sean impuestas, ponen en manifiesto el problema de las preferencias individuales de los componentes de la familia.

Manser y Brown (1980) utilizan la teoría de los juegos cooperativos para dos personas de Nash para explicar cómo toman decisiones las personas dentro de las familias, como se mencionaba anteriormente puede ser importante ya que ofrece otra visión, pero tiene problemas empíricos, según mencionan (Koreman y Kapteyn, 1990).

Para el caso de la función de producción del hogar, autores como Hannan (1982) y Ben Porath (1982) muestran la necesidad de incorporar hipótesis adicionales para realizar pruebas empíricas, por otra parte, Nervole (1974) planteó la necesidad de

incorporar nuevos supuestos sobre cómo los recursos familiares, como tiempo por ejemplo, pueden transformarse en bienes de mercado para ser usados en el proceso de producción familiar. La mayoría de las críticas están enfocadas a la falta de claridad en los supuestos para hacer contrastaciones empíricas en esta parte.

Con respecto a la restricción presupuestaria Gronau (1973) señaló que no es clara la relación del trabajo doméstico, el trabajo asalariado y el ocio en términos de bienes, en otras palabras, el trabajo doméstico y el trabajo asalariado son sustitutos en términos de la utilidad directa que producen mientras el ocio dispone de pocos sustitutos.

La no inclusión de restricciones que involucren lo institucional es otra fuente de críticas Nervele (1974), Ben Porath (1982), Hannan (1982) y Berk y Berk (1983) entre otros. No obstante Becker (1993) responde a las críticas relacionadas con que era una teoría que dejaba de lado el componente socioeconómico, y el contexto de cada país, con un modelo de crecimiento económico y fertilidad endógena que analiza componentes de fertilidad a lo largo del tiempo teniendo en cuenta aspectos socioeconómicos y culturales hasta ahora no considerados.

3.1.9 Para el caso de los hijos los desacuerdos con el Modelo de Economía de la Familia de Becker

El contexto es importante en la toma de decisiones sobre la reproducción familiar, la elección racional ayuda un poco a entender la toma de decisiones, pero sin el contexto queda una parte importante sin considerar, dado que las condiciones sociales tienen un efecto en el número de hijos y el gasto en los mismos. De esta manera al modelo de Becker le faltó combinar el desarrollo institucional con el desarrollo económico para encontrar esa relación calidad cantidad que tanto mostró en la modelación. Por lo anterior, se limita para la toma de decisiones políticas (Turchi, 1975; Hannan, 1982, y Robinson, 1997).

Por su parte, Becker considera a los hijos bienes de consumo duradero o bienes de inversión, pero los hijos no siempre tienen esas características, por ejemplo, en el caso de la restricción presupuestaria, ésta no impide tener hijos, sino cómo se explica que las personas de menores ingresos tengan el mayor número de hijos en los países en desarrollo; la explicación que da Becker es alrededor de los precios sombra, en donde los pobres asumen un menor costo de crianza por el costo de oportunidad menor, pero si no se mira en términos del mercado sino de las condiciones sociales, el entorno hace que los hijos estén en peores condiciones, en ese sentido, un menor número de hijos no refleja un análisis costo beneficio, sino restricciones del medio social que impiden la elección.

Además, una vez adquieren el bien de consumo duradero, el consumidor no puede cambiar su posición de equilibrio, por ejemplo recomponiendo el gasto. Si se hace un mal cálculo de la utilidad marginal del hijo adicional, y era menor que la de comprar otro bien, no se puede rehacer la situación, la posición de equilibrio respecto a los hijos es diferente (Blake, 1968). Aunque se puede argumentar, que la posición de equilibrio se puede corregir a través de por ejemplo el abandono (menos tiempo dedicado a la crianza), el infanticidio, aborto, o dándolos en adopción y con esto mejorando la utilidad para los padres a los que les genera más satisfacción, pero esto tiene un contenido moral que el modelo no considera.

Jones (1995) argumenta que las condiciones sociales afectan la decisión de casarse o tener hijos en el caso de las mujeres con mayor nivel educativo, por ejemplo, pueden retrasar el matrimonio o decidir no tener hijos.

Siguiendo con la característica de bien de inversión, el tema de la propiedad también es importante de considerar, los padres no pueden ser dueños de los hijos, por el contrario, son responsables de protegerlos (Smith, 1759). La calidad de los hijos además, va más allá del control directo de los padres, nuevamente el entorno social, las normas estatales y los factores culturales, entre otros, tendrán un efecto en el nivel de vida del padre y en las peculiaridades de cada niño. Robinson (1997), considera que el

enfoque económico de Becker es útil para entender la lógica de la fecundidad, aunque es insuficiente, ya que se deja de lado mostrar que la tecnología en la producción del hogar, que afecta la calidad de los hijos, depende de la salud y la educación que no siempre está en total potestad de los padres, quienes saben que la calidad muchas veces depende el gasto público.

Las mejoras económica y sociales han contribuido a aumentar la supervivencia de los hijos, en ese sentido no es necesario tener tantos para que algunos lleguen a la edad adulta. Todo esto lleva a mejorar también la salud, la educación y los entornos sociales para mejorar la calidad de vida de los hijos.

El planteamiento que se hizo sobre las diferentes corrientes económicas en torno a las decisiones del hogar que implican por ejemplo enviar a los menores de cinco años a recibir educación, son importantes para entender que la Economía por si sola se queda corta en la explicación del problema social, de ahí que sea necesario utilizar la filosofía moral para ampliar el planteamiento teórico, como se hace en la presente tesis con la Teoría del Reconocimiento.

A continuación se hace una revisión del contexto de la Educación en Primera Infancia en Colombia, a través de información del Dane (ECV 2003-2012), también se muestra en qué modalidad de atención funciona actualmente en Colombia el tema de la educación temprana.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE CONTEXTO EN COLOMBIA SOBRE LA EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA

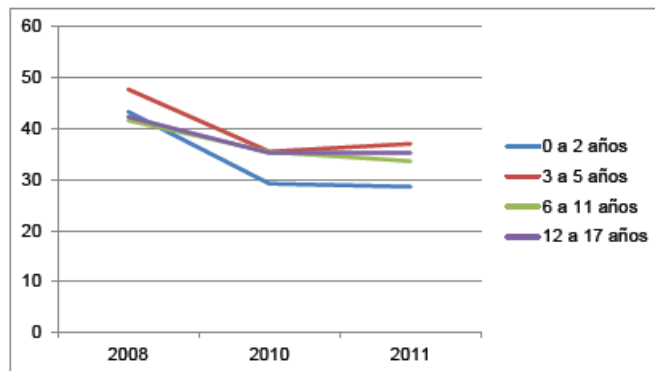


Fuente: Cariño Nuevo Latir 2013

4.1 Un resumen de la actualidad de educación en primera infancia

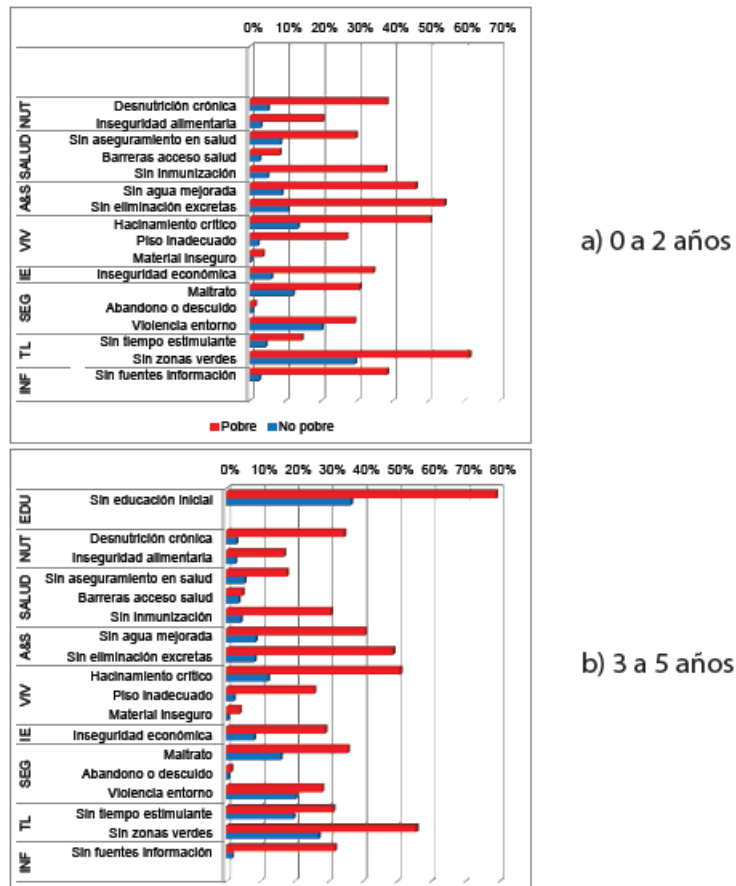
La situación de la infancia en Colombia ha mejorado en los últimos 50 años, pero sigue teniendo peores resultados que cuando se toma la población total, los menores de cinco años tienen por ejemplo en el caso del Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) un índice mayor que el de la población total, Martín y García (2013) muestran que el grupo de edad con mayor nivel de Pobreza Multidimensional (PM) es el de niños de 3 a 5 años (37%), por su parte los niños de 0 a 2 años tienen una PM alta (28.6 %) (Ver gráfico 1). Además mostraron que para los niños de 3 a 5 años, la dimensión más crítica es la falta de acceso a educación inicial, cerca del 80% (Ver gráfico 2). Siendo el doble dicha probabilidad de acceso para los niños no pobres que para los pobres. Según la medición objetiva de la pobreza, para el año 2008, el 46% de los colombianos se encontraban en situación de pobreza- medida por ingresos-, mientras que para los niños entre cero y cinco años ese porcentaje llegaba a 48%. En el caso de la indigencia, del total de la población colombiana el 17,8% se encontraba por debajo de la línea de indigencia y en el caso de los niños menores de 5 años, el 21% se encontraba en esa situación (Rubio et al., 2010).

Gráfico 1. Pobreza Multidimensional para Niños



Fuente: Martín, T., y García, S. (2013)

Gráfico 2. Pobreza Multidimensional por Categorías para niños



Fuente: Martín, T., y García, S. (2013)

Por otro lado, hay que tener en cuenta que hay muchas variables que afectan el desarrollo de la primera infancia, en este apartado se considerarán algunas, dado que el objetivo es concentrarse en educación. Por ejemplo, en el caso de los niños en condiciones de desplazamiento, según el Sistema de Información de Población Desplazada -SIPOD, el 5,2% de los niños entre cero y cinco años están en dicha situación, y esto lleva a que tengan problemas en su desarrollo psicosocial. Para el caso de la mortalidad infantil, Colombia sigue apareciendo muy por encima (20.5 por cada mil nacidos vivos) de países como Chile como Chile (9), Uruguay (14,3), Argentina (15,4) y Venezuela (18,8) (según datos del Banco Mundial). La mortalidad por EDA (Enfermedad Diarreica Aguda) fue de 11,8 por cada cien mil nacidos vivos y la tasa de mortalidad por IRA (Infección Respiratoria Aguda) fue de 24 por cada cien mil nacidos vivos para 2007.

La parte nutricional tampoco es alentadora, siguiendo a Otero (2011), muestra que según la ENSIN 2010, la desnutrición crónica, medida a través del retraso en talla del niño, se ha reducido un poco por regiones, excepto Región Orinoquia y Amazonía, respecto a valores 2005, pero aun así sigue siendo muy alto.

Cuadro 4. Comparación de desnutrición crónica en niños de 0 a 4 años por regiones (retraso en talla mayor a dos desviaciones estándar)

Características	2005			2010		
	%	IC(a)		%	IC(a)	
Total	15,9	15,0	16,8	13,2	12,5	13,9
Región Amazonía y Orinoquia	11,2	8,7	13,6	13,8	12,2	15,6
Región Caribe	18,0	16,4	19,6	15,4	14,0	17,0
Región Central	14,4	12,6	16,2	10,7	9,3	12,2
Región Oriental	14,5	12,2	16,8	11,3	9,9	12,9
Región Pacífica	15,8	13,9	17,8	12,3	10,7	14,2
Región Bogotá D.C.	16,9	13,7	20,1	16,4	14,1	18,9

Nota: IC(a) indica el intervalo de confianza al 95%.

Fuente: ENSIN 2005 y ENSIN 2010.

Fuente: Otero (2011)

La mayor parte del trabajo se realizó teniendo en cuenta que la preocupación era el acceso a la educación, y ojalá a una educación de calidad, por lo tanto, para entender el contexto colombiano, se siguió los parámetros del Ministerio de Educación sobre las Modalidades de Atención a los niños entre cero y cinco años, a continuación se hace una descripción textual del Ministerio sobre las mismas. Luego de hacer dicha revisión se plantea a través de Estadísticas cómo se caracteriza la asistencia a dichas modalidades de los niños menores de cinco años. Se mencionan las existentes, aunque el trabajo de campo se realizó solo con Centros de Desarrollo infantil (CDI).

4.2 Modalidades de atención a los menores de 5 años⁸

4.2.1 Modalidad de Entorno Familiar

Esta Modalidad presta Atención Integral en cuidado, nutrición y educación inicial a niños y niñas menores de cinco años, ubicados en zonas rurales dispersas o urbano marginales que por dificultades geográficas o de otro tipo no acceden a ninguna Modalidad de Atención Integral, fortaleciendo la labor educativa en el hogar.

4.2.2 Modalidad de Entorno Institucional

Esta Modalidad va dirigida a niños y niñas menores de cinco años ubicados en zonas urbanas, que no acceden a ningún servicio de Atención Integral por falta de oferta. En esta se ofrecerán los componentes de cuidado, nutrición y educación inicial durante cinco días de la semana, en jornadas de ocho horas diarias. También niños y menores de cinco años atendidos actualmente por los Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF, complementando los servicios de cuidado y nutrición con un componente educativo.

Para el presente trabajo se analizó la Modalidad de Entorno Institucional, es decir se trabajó con Hogares Infantiles y Centros de Atención Infantil en la parte cualitativa.

Las modalidades de entorno institucionales buscan atender a niños y niñas cuyas circunstancias no permiten el cuidado en sus hogares por diversas circunstancias que incluyen la inserción laboral de padres y madres entre otras y necesitan encargar el cuidado, crianza y educación a una institución.

A parte del trabajo directo con los niños, las acciones que se desarrollan en las modalidades institucionales también incluyen a las familias y/o cuidadores de los niños

⁸www.mineduccion.gov.co

y niñas de primera infancia como promotores y corresponsables de su desarrollo integral.

Igualmente son población objetivo de la modalidad, los niños y niñas con discapacidad leve, que les permita interactuar con los demás niños. En los casos de discapacidad severa, el Comité de Estudio y Selección de Usuarios, junto con el Centro Zonal del ICBF, evaluarán alternativas de remisión de un niño o niña a otro tipo de servicios del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

La precisión que antecede tiene una enorme trascendencia en relación con los temas de inclusión y atención diferencial, ya que reclama de los prestadores del servicio actitudes y aptitudes para la comprensión de temas y circunstancias diferenciales, como la discapacidad, que marcan y distinguen la vida del individuo frente a la de otros. Como su nombre lo indica, estas modalidades funcionan en espacios institucionales especializados para atender a los niños y niñas en la primera infancia. Estas modalidades están orientadas a los niños y niñas de primera infancia y sus familias y/o cuidadores, de manera prioritaria a los niños y niñas entre los dos años y hasta menores de cinco años y/o hasta su ingreso al grado de transición.

Sin perjuicio de lo anterior, esta modalidad está diseñada para atender las diferentes edades con la singularidad que eso implica, por ello estarán abiertos o atenderán a niños y niñas entre los seis meses y los dos años de edad. Las modalidades institucionales buscan atender a niños y niñas cuyas circunstancias no permiten el cuidado en sus hogares por diversos motivos que incluyen la inserción laboral o estudio de padres y madres o cuidadores, entre otras, y necesitan encargar el cuidado, crianza y educación a una institución especializada.

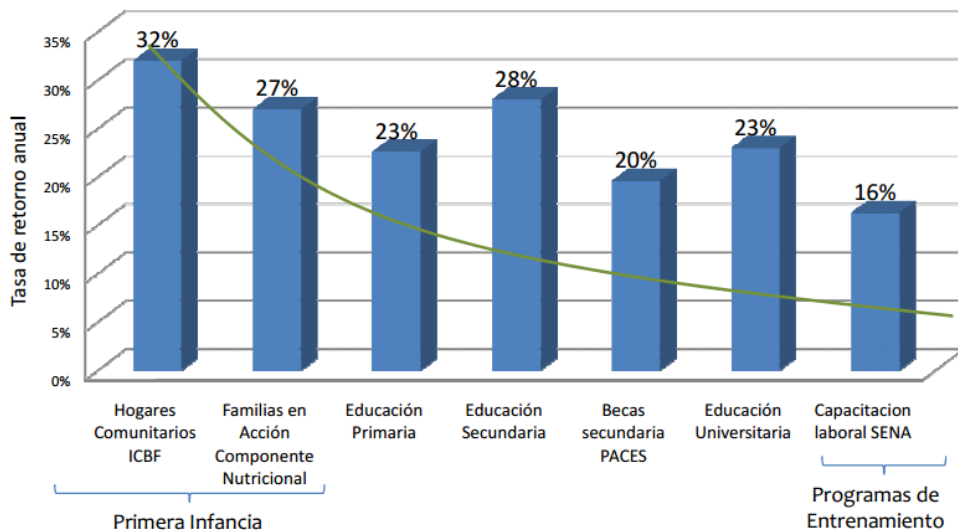
Se presentan a continuación las tres modalidades institucionales:

- **Hogares Infantiles:** fueron creados en 1974 e inicialmente con el nombre de Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP). La Ley 7 de 1979 establece recursos

para su financiamiento con el objetivo de atender a niños y niñas desde los seis meses hasta los seis años hijos de padres y madres trabajadores (Ver cuadro 6). El servicio en esta modalidad es financiado con las tasas de compensación de padres de familia y con los aportes del ICBF según normatividad vigente expedida por el Instituto, en la figura 3 se muestra la estructura de la misma.

El ICBF con datos de 2011 mostraba que atendía a 1.2 millones de niños bajo este programa. Además según se mencionaba antes, en el trabajo de Bernal y Camacho (2010), es el de mayor retorno por cada peso invertido, siendo la inversión en capital humano con mayor retorno (Ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Tasas de retorno para diferentes inversiones en Capital Humano



Fuente: Bernal y Camacho (2010)

Cuadro 5. Estructura operativa de la Modalidad Hogar Infantil



* Para unidades de servicio de menos de 90 niños y niñas el director asumirá la función de director

asistente. Es decir, no hay cargo de asistente administrativo.

** En lo posible el asistente administrativo debe ser de medio tiempo

*** Los profesionales de apoyo psicosocial y nutrición tendrán una dedicación proporcional al

número de niños a su cargo. Para estos profesionales el estándares de referencia es de 1 por cada

200 niños y niñas.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

- **Lactantes y Preescolares:** esta modalidad surgió de manera independiente como un servicio operado por organizaciones privadas para atender a niños y niñas vulnerables que no podían ser cuidados en sus familias por diversas razones incluida la inserción de sus familias al mercado laboral. Con el tiempo comenzaron a recibir aportes parciales del ICBF hasta convertirse en una modalidad de atención del Instituto. De igual manera a los Hogares Infantiles, el servicio en esta modalidad es financiado con las tasas de compensación de padres de familia y otras fuentes además de los aportes del ICBF según normatividad vigente expedida por el Instituto.

- **Centros de Desarrollo Infantil:** esta modalidad surge en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre, como una apuesta por atender a los niños y niñas menores

de cinco años vulnerables con educación inicial como el eje central del proceso y articulando otros componentes de la atención integral. Su diseño se basa en la experiencia de los Hogares Infantiles y otras modalidades institucionales tradicionales del ICBF, de la modalidad institucional del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia PAIPI desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y el ICBF y otras experiencias locales como las de la Secretaría de Integración Social de Bogotá (Ver cuadro 7).

Fondo para la Atención a la Primera Infancia y el PAIPI: las modalidades institucionales posibilitan una educación inicial con identidad propia y centrada en responder a los intereses y necesidades de la primera infancia, donde el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte se constituyen en experiencias fundamentales de la educación de las niñas y los niños, convirtiéndose en una etapa diferente a los primeros grados de enseñanza primaria.

Lograr un trabajo intencionado en educación inicial, implica partir de la observación y escucha de los intereses y características de los niños y las niñas para proponer experiencias que posibiliten su máximo desarrollo. Una educación inicial de calidad parte de reconocer a los niños y niñas como sujetos activos y participes en su proceso de desarrollo.

Esta mirada del trabajo pedagógico en educación inicial está basada en la comprensión del niño y la niña como un sujeto integral, de allí que las acciones y experiencias propuestas busquen promover su desarrollo de manera integral, es decir, promueven el desarrollo de todas sus dimensiones: corporal, socioemocional, cognitiva, artística y comunicativa. Esto permite tomar distancia de posturas según las cuales la educación inicial ha de centrarse en la preparación para los grados de la básica y en los resultados académicos

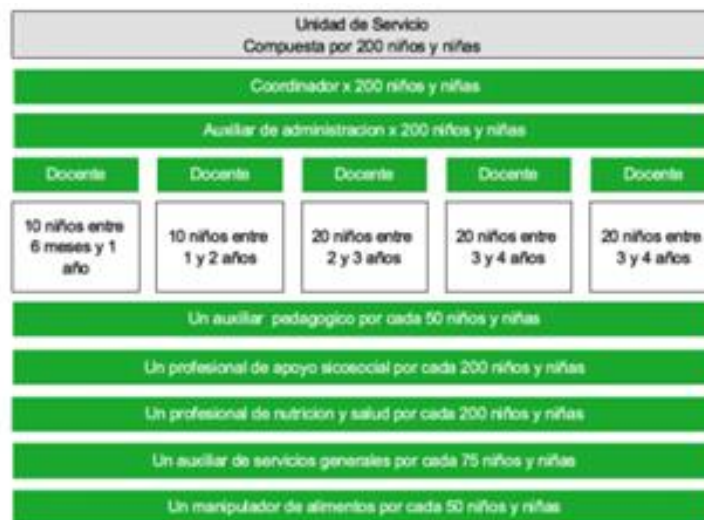
Las modalidades institucionales son espacios para que las acciones de salud y nutrición sean realizadas con la calidad requerida, además de ser escenario de formación

para propiciar hábitos de vida saludables. No es suficiente verificar el acceso de los niños y las niñas a los servicios de salud, sino además incluir en su propuesta aspectos relacionados con la creación de hábitos saludables, generación de espacios en condiciones higiénico sanitarias para la salud de niños y niñas y el consumo de los alimentos requeridos (nutrientes) para su edad.

Desde el punto de vista de la atención integral, los equipos de trabajo en la modalidad institucional deben estar en condiciones para hacer seguimiento a las acciones del desarrollo infantil en el marco del desarrollo integral, lo que significa que, el desarrollo nutricional es importante en cuanto hace parte del desarrollo integral del niño. En consecuencia, deben contar con conocimiento sobre los aspectos de valoración y seguimiento al desarrollo infantil.

Un día al mes, todas las modalidades institucionales tendrán un espacio para la planeación y seguimiento a los diferentes componentes del servicio, de acuerdo con las necesidades. Este espacio se desarrollará durante media jornada en la cual no se ofrecerá atención directa a los niños y niñas.

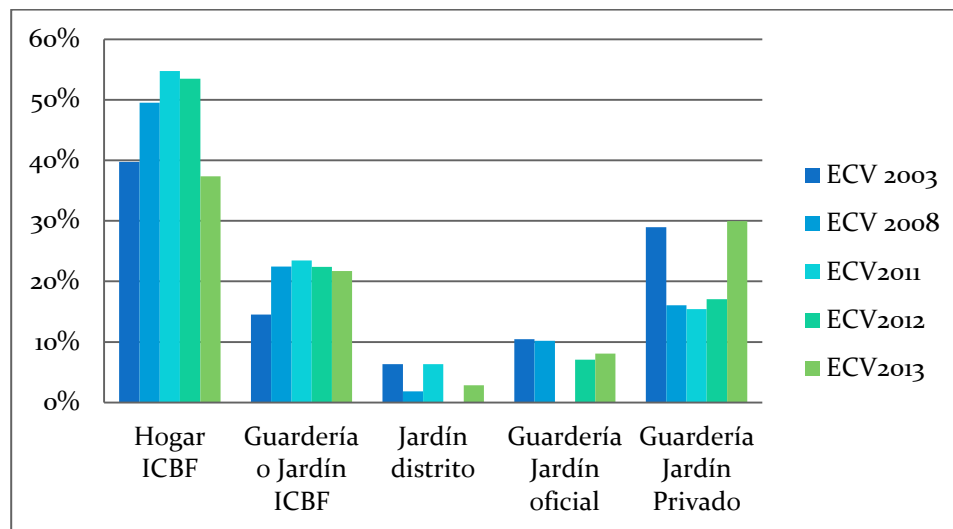
Cuadro 6. Estructura operativa de la Modalidad Centros de Desarrollo Infantil



Fuente: Ministerio de Educación Nacional

Teniendo en cuenta información de las Encuestas de Calidad de Vida 2003-2012 para Colombia y la Encuesta de Calidad de Vida 2013 para Cali, se muestra a continuación cuál es el tipo de jardín u hogar al que asisten los menores, si reciben alimentación o no de forma gratuita, si pagan o no por el servicio, entre otras variables, para entender cómo funciona la oferta de la Modalidad Institucional.

Gráfico 4. Tipo de Hogar, Guardería y Preescolar asiste?

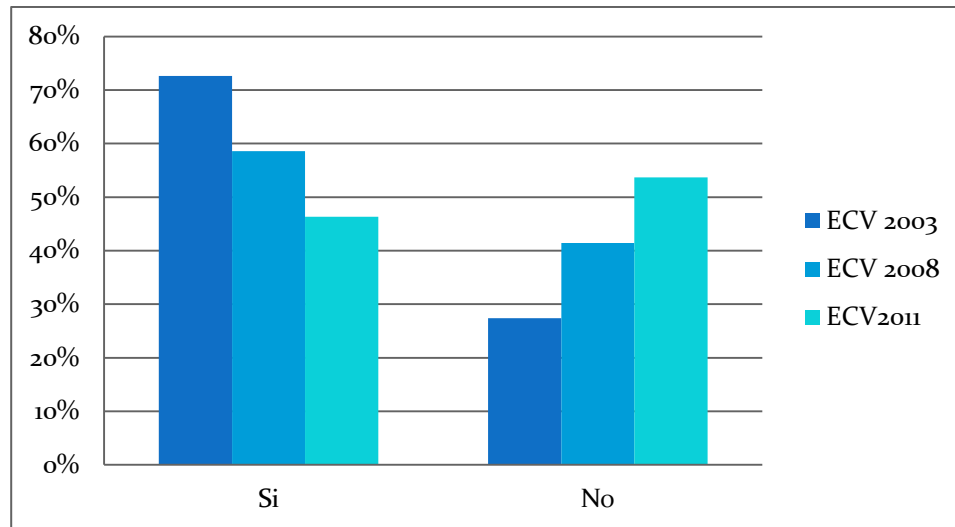


Fuente: Dane 2003-2012 para Colombia. EVC 2013 para Cali.

Teniendo en cuenta el gráfico 4 se ha presentado un aumento cercano al 50% para todas las ECV analizadas para Colombia en la asistencia a hogares del ICBF de los menores de cinco años, seguido de guarderías o jardines del ICBF con un 20% en promedio de participación, luego el jardín privado tiene una participación cercana al 20%, mientras los jardines oficiales que no son del ICBF o del distrito presentan una asistencia de los menores de cinco años por debajo del 10%. Para el caso de la ECV 2013 para Cali el comportamiento de la asistencia escolar por tipo de hogar es la siguiente, primero está el hogar del ICBF con un 38%, seguido del Jardín privado con un 30%, mientras el jardín público del ICBF tiene un porcentaje de asistencia del 21%, y los jardines oficiales que no son del ICBF o del distrito por debajo del 10%. En

conclusión, ha ido creciendo la participación en los hogares y jardines infantiles, pero todavía sigue siendo baja a pesar de la apuesta de las políticas de primera infancia.

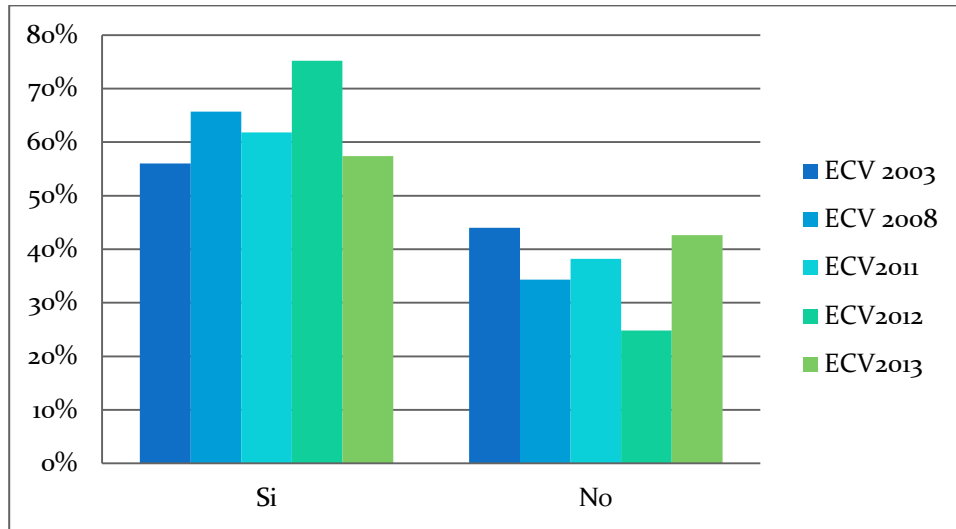
Gráfico 5. Paga matricula



Fuente: Dane 2003-2008-2011 (ECV 2012 para Colombia y ECV 2013 para Cali no tienen la variable)

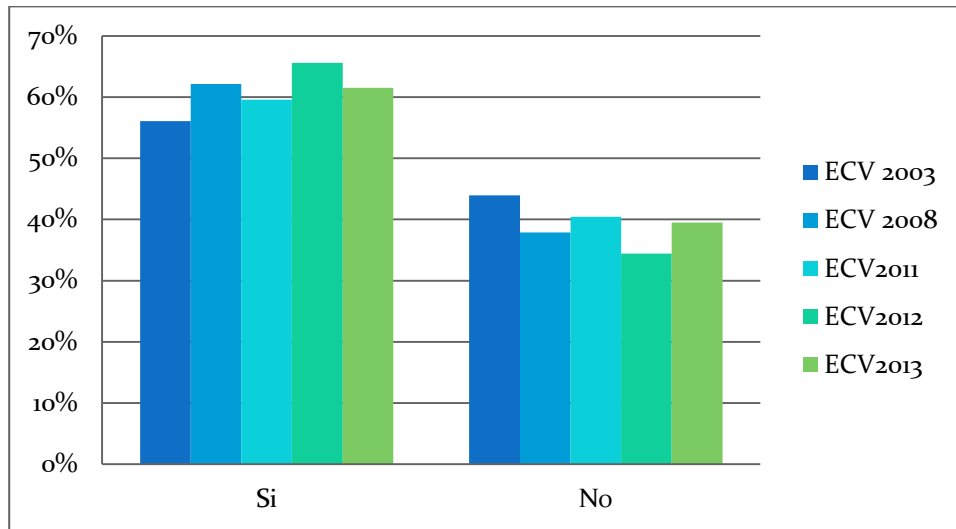
En el cuadro anterior se preguntó si se pagaba o no por matrícula, la información estaba disponible solo para Colombia entre el 2003-2011, se nota que se ha disminuido el cobro de dicho pago, se ha pasado del 70% en el 2003 al 40% en el 2011, debido a que la educación pública quitó el pago de la matrícula en los colegio oficiales, lo que supondría beneficiaría la tasa de asistencia escolar, pero más adelante veremos que no fue así, ya que la inasistencia escolar sigue por el orden del 60%. (Ver Gráfico 5).

Gráfico 6. Recibe Almuerzos de forma gratuita en el establecimiento educativo



Fuente: Dane 2003-2012 para Colombia. EVC 2013 para Cali.

Gráfico 7. Recibe Meriendas de forma gratuita en el establecimiento educativo



Fuente: Dane 2003-2012 para Colombia. EVC 2013 para Cali.

Otro beneficio importante que debe tener una repercusión en la asistencia a recibir educación temprana de los menores de cinco años debe ser si recibe alimentos de forma gratuita, para el caso de los almuerzos, más del 50% manifestó que los menores

reciben almuerzo, pero es preocupante que ese otro 50% no reciba a sabiendas de que la política incluye un almuerzo y dos meriendas como mínimo. Para el caso de las meriendas la situación es parecida (Ver gráficos 7 y 8).

Las estadísticas descriptivas muestran que las condiciones de la educación en primera infancia todavía son una preocupación, son el indicador más grave de la medición de pobreza multidimensional para niños, y a pesar de los esfuerzos no se mejora sustantivamente en gratuidad en alimentos y matrícula según las cifras de la ECV.

A continuación se presentan los resultados de la investigación cualitativa (Trabajo de campo en cuatro jardines infantiles) y la investigación cuantitativa (Modelos Multinivel) para identificar el efecto contexto en la decisión de enviar a los menores de cinco años a recibir educación temprana.

**CAPÍTULO 5: RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO Y LOS MODELOS
ECONOMÉTRICOS**



Fuente: Centro de Desarrollo Infantil Madre Alberta

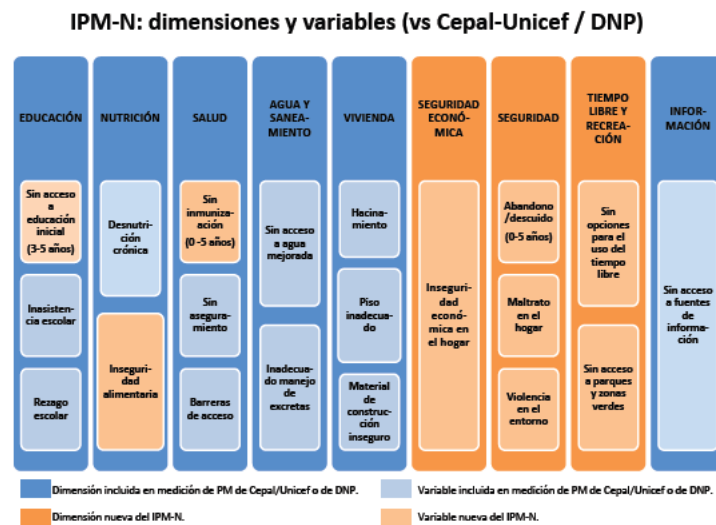
5.1 Estadísticas descriptivas

Teniendo en cuenta la información de las Encuestas de Calidad de Vida para Colombia 2003-2012 (excepto 2011 que no era representativa por regiones ni zona), se realiza una caracterización socioeconómica de los menores de cinco años que asisten a algún tipo de jardín u hogar de atención a la primera infancia. También para el caso de Cali además del trabajo de campo que se realizó en dicha ciudad, se realiza una caracterización teniendo en cuenta la ECV 2013 que hizo el Municipio de Santiago de Cali.

Para iniciar, en el cuadro 8 se hace una descripción de las principales variables asociadas al Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) para niños (García y Martín, 2005), con el objetivo de centrar la atención en una población que como mencionan los autores de dicho índice es vulnerable y que requiere atención a través de las diferentes políticas que se crean en torno a la protección social.

Entre los datos están las siguientes categorías:

Cuadro 7. Categorías del IPM para niños



Fuente: García y Martín (2013)

Son las categorías con las que se construye el IPM para niñez y se mantienen para hacer el análisis general de la categorización de la población, para el tema de educación se incluyen variables adicionales a los modelos que se mencionarán más adelante, son las variables más cercanas a las diez capacidades mencionadas anteriormente por Nussbaum.

En el cuadro 9 aparece la primera variable que es asistencia a un hogar comunitario o Jardín Infantil, se encuentra que en Colombia esa variable sigue apareciendo por debajo del 40% para todos los años de análisis de la ECV de Colombia y de Cali, es decir, el 60% de la población en edad de asistir a recibir educación temprana no lo está haciendo, las razones se muestran en el cuadro 6.

Para el caso de la afiliación a seguridad social en salud, aunque ha habido un aumento en el número de afiliados, todavía se puede ver que cerca del 60% de los menores que asisten a recibir educación temprana no tienen afiliación a ningún tipo de seguridad social. Para Cali el 49.15% de la población que asiste a recibir educación temprana no está afiliada como beneficiaria.

Por género se mantiene un 50% de niños y un 50% de niñas que asisten, es decir que el 50% de los niños en Colombia y en Cali no asisten a recibir educación temprana.

En el caso del acceso al agua siguen existiendo datos de más del 20% en la mayoría de las ECV para Colombia, que muestran que no les llega el agua las 24 horas a los hogares donde hay niños menores de 5 años asistiendo a recibir educación temprana. La ECV 2008 muestra esa cifra en un 80%, un dato atípico razón por la que no se deja dentro del análisis de estadísticas. Para Cali el 35,75% menciona no tener acceso las 24 horas al líquido vital. La ECV 2008 es una Encuesta que tiene valores atípicos en muchas de las variables analizadas, se debe tener en cuenta que puede tener algún error en la toma de dicha muestra.

Para el caso de las viviendas, cerca del 30% mencionan que viven en arriendo en las ECV para Colombia, en el caso de Cali el 49.15% menciona vivir pagando arriendo o subarrendado. Para la variable referente a seguridad económica, se tomó la variable de la percepción sobre los ingresos, en la mayoría de las ECV aparece que entre un 33% y un 47% los ingresos no alcanzan para cubrir lo mínimo. En Cali un 33.93% mencionan que los ingresos no alcanzan para cubrir lo mínimos en los hogares en donde hay niños que asisten a recibir educación temprana.

Para el caso de la variable referente a la alimentación, frente a la pregunta de si la última semana al menos un miembro del hogar había pasado hambre, en las ECV 2003-2008-2012 más del 50% respondió que sí (91,89%-65,67%-75,20%). La ECV 2010 muestra que sólo el 1.20% había estado en dicha situación. La variable no estaba para ser comparada con la ECV 2013 de Cali.

Finalmente, la percepción de inseguridad es muy alta en todas las ECV (36,83%-79,01%-97,30%-80,55%), para Cali es del 66.36%.

Cuadro 8: Estadísticas asociadas a los menores de 5 años que asisten a recibir educación temprana en Colombia y Cali 2003-2013

VARIABLES		COLOMBIA				CALI
		ECV 2003	ECV 2008	ECV 2011	ECV 2012	ECV 2013
<i>Asiste a un hogar o Jardín Infantil</i>	SI	34%		28,78%	31,07%	39,95%
	NO	66%		71,22%	68,93%	60,05%
<i>Asiste/Tiene Eps</i>	SI	34,68%	33,09%	43,67%	44,00%	50,85%
	NO	65,32%	66,91%	56,33%	66,00%	49,15%
<i>Asiste/Género</i>	HOMBRE	67,70%	51,50%	52,00%	46,59%	55,40%
	MUJER	32,30%	48,50%	48,00%	53,41%	44,60%
<i>Asiste/Acceso a Agua</i>	SI	89,39%		87,85%	79,79%	64,25%
	NO	10,61%		12,15%	20,21%	35,75%
<i>Asiste/vive en arriendo</i>	SI	32,21%	34,60%	32,79%	24,94%	49,15%
	NO	67,79%	65,40%	67,21%	75,06%	50,85%

<i>Asiste/Ingresos no alcanzan</i>	SI	33,21%	44,71%	41,86%	37,04%	36,93%
	NO	66,79%	55,29%	58,14%	62,96%	63,07%
<i>Asiste/Miembro del hogar no recibe alimentos</i>	SI	91,89%	65,67%	1,20%	75,20%	NA
	NO	8,11%	34,33%	98,80%	24,80%	NA
<i>Asiste/Acceso a la información</i>	SI	12,76%	7,3%	13,80%	18,52%	86,36%
	NO	87,24%	92,70%	86,20%	81,48%	13,64%
<i>Asiste/Se siente seguro en el barrio o vereda</i>	SI	36,83%	79,01%	97,30%	80,55%	66,36%
	NO	63,17%	20,99%	2,70%	19,45%	33,64%
TOTAL		100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: ECV 2003-2008-2011-2012 del DANE. ECV 2013 de Cali Municipio de Cali.

Las razones de no asistencia a recibir educación temprana están en el cuadro 6, con un mayor peso para la razón que dice que consideran que no está en edad de asistir, excepto la ECV 2008 que tiene un 60% de los datos perdidos, seguido de la razón de que prefiere que no asista. La tendencia es igual para Colombia y para Cali, al parecer los responsables de los menores de cinco años consideran que todavía no están en edad de salir de los hogares. En Cali la razón tener un familiar que lo cuida si tiene una representación importante, el 23.72% argumenta que no lo envía por esa razón, aunque la más representativa sigue siendo que no considera que tenga edad para asistir, eso demuestra cómo se pudo ver en el trabajo de campo que las familias no tienen suficiente información para tomar la decisión de enviar a los menores a recibir educación temprana (Ver cuadro 10).

Cuadro 9. Razones por las que no asisten los menores de cinco años a recibir educación

Razón de no asistencia	COLOMBIA				CALI
	ECV 2003	ECV200 8	EVC201 0	ECV201 2	ECV201 3
1. No hay institución cercana	10.8%	5,60%	11,92%	13,24%	1,98%
2. Es muy costoso	8,85%	1,38%	3,14%	2,12%	8,60%
3. No encontró cupo	2.94%	1,19%	4,07%	4,01%	6,52%
4. Prefiere que no asista todavía	13.48%	7%	18,95%	21,38%	10,40%
5. Tiene un familiar en la casa que lo cuida	11.79%	3%	7,51%	6,58%	23,72%
6. Considera que no está en edad de asistir	46.90%	18,97	51,27%	49,67%	45,46%
7. Otra, Cual?	5.24%	1,92%	3,14%	3,0%	3,31%
Missing		60.52%			
TOTAL		100%	100%	100%	100%

Fuente: DANE ECV 2003-2008-2011-2012 y ECV 2013 CALI

Para la asistencia por regiones, se puede determinar según el cuadro 11 que para el año 2003 Bogotá tenía una representación del 60.29%, el 40% restante se dividía con una pequeña representación en las demás regiones. Para el año 2008 la ECV muestra una menor representatividad de Bogotá, y cobran importancia Antioquia y el Valle del Cauca con un 12.59% y un 13.025. La ECV del 2011 muestra algo muy parecido a la del 2008. Mientras la ECV 2012 solo es representativa para asistencia escolar de menores de cinco años en Atlántico, Oriental, Bogotá y Antioquia con una mayor representación del orden del 46.31%. Las diferencias en la forma como se toma la muestra a través de los años es un problema que se debe corregir en las encuestas futuras, para el caso de la ECV de 2010 no es representativa para región, zona, ni hogar, de ahí que no se tenga en cuenta en la modelación.

Cuadro 10. Asistencia de los menores de cinco años a recibir educación por regiones en Colombia 2003-2012

REGIÓN/ASISTENCIA A RECIBIR EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA	ECV 2003	ECV2008	EVC2011	ECV2012
1. ATLÁNTICA	5,30%	13,35%	20.3%	15,08%
2.ORIENTAL	5,64%	11,88%	17.45%	10,69%
3.CENTRAL	5,52%	14,62%	13.23%	
4.PACIFICA	7,30%	12,13%	17.52%	
5.BOGOTA DISTRITAL	60,29%	7,78%	6.58%	27,92%
6.ANTIOQUIA	6,28%	12,59%	9.28%	46,31%
7. VALLE DEL CAUCA	6,77%	13,02%	11.18%	
8.SAN ANDRÉS Y PROVIDENCIA	1,63%	2,50%	2.13%	
9.ORINOQUIA Y AMAZONIA	1,29%	3,00%	2.21%	
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fuente: DANE ECV 2003-2008-2011-2012

Cuadro 11. Asistencia de los menores de cinco años a recibir educación por comunas en Cali 2013

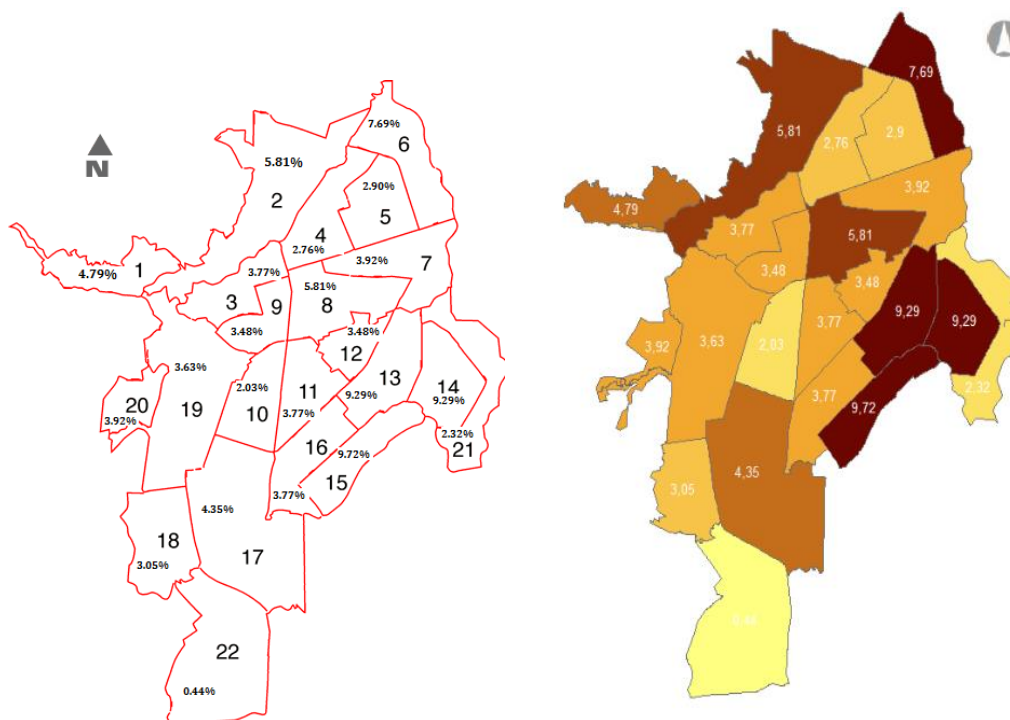
COMUNA	ECV2013
1	4,79%
2	5,81%
3	3,77%
4	2,76%
5	2,90%
6	7,69%
7	3,92%
8	5,81%
9	3,48%
10	2,03%
11	3,77%
12	3,48%
13	9,29%
14	9,29%
15	9,72%
16	3,77%
17	4,35%
18	3,05%
19	3,63%
20	3,92%
21	2,32%
22	0,44%
TOTAL	100%

Fuente: ECV CALI 2013

Para el caso de Cali, la representación geoespacial por comunas lo que trata de demostrar es qué tanta asistencia escolar hay para las diferentes comunas, las comunas

13, 14 y 15 son las que tienen mayor número de niños asistiendo a recibir educación temprana (Ver Figura 2).

Figura 2. mapa: asistencia escolar por comunas en cali 2013 para menores de cinco años



Lo que muestran los mapas es que hacia la periferia hay mayor asistencia escolar, también es el lugar en donde se han ubicado los Megacolegios y los Cariño, básicamente comunas 13 (9.29%), 14(9.29%) y 15(9.72%). La comuna 6 que es otra que aparece con alta asistencia escolar (7.69%) es la que limita con Palmira, la comuna 2 con una asistencia escolar del 5.81% es la que limita con los municipios de Dapa y Yumbo, son Colegios ubicados a las afueras de la ciudad los que aumentan dicho porcentaje. La comuna 1 incluye barrios que quedan en la salida al mar, es una comunidad grande y de escasos recursos, la asistencia escolar es del 4.79%. El centro de la ciudad y la zona de Pance tienen baja asistencia escolar. Se debe plantear crear Megacolegios también en el centro de la ciudad para aumentar dicha cobertura, aunque ya está iniciando un Cariño en el barrio la Selva de la comuna 10.

[Si se tuviese que caracterizar la investigación educativa hoy diríamos que ésta es empírica, multidisciplinar, multivariada y multinivel (Keeves y Mckenzei, 1999, Pág. 208). Además como lo mencionan Keft et al (1990), una vez que sabes que las jerarquías existen tiendes a verlas por todas partes.]

5.2 Modelo Multinivel

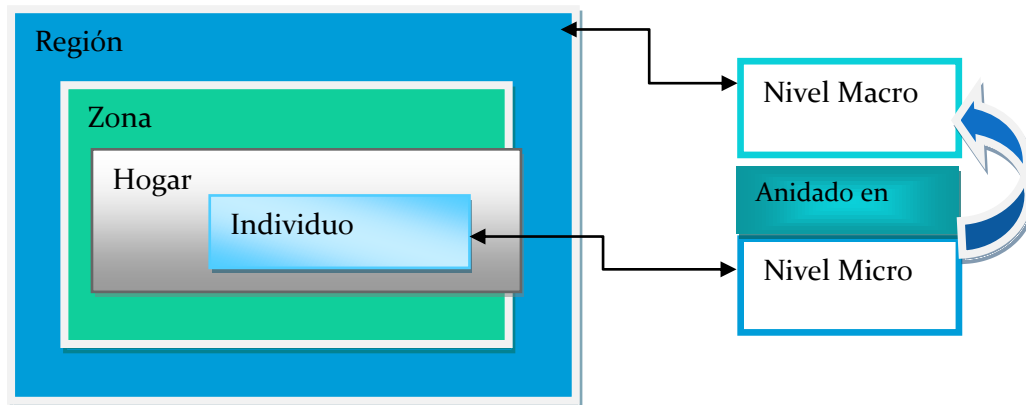
Utilizando la información existente en Colombia a través de las Encuestas de Calidad de Vida del Dane 2003-2012, se estimaron Modelos Multinivel para Colombia con el fin de determinar el efecto contexto (Región, Zona, Hogar) de enviar a los niños entre cero y cinco años a recibir educación temprana, para Cali se utilizó la ECV de 2013 realizada por el Municipio, para identificar el Efecto Comuna de enviar a los niños a recibir educación temprana. Es la primera vez que se hace un análisis de la educación en primera infancia utilizando todas las Encuestas de Calidad de vida desde el año 2003, y es la primera vez que se utiliza la Encuestas de Calidad de vida de Cali para tratar de aproximarse a la realidad de la educación en primera infancia en la ciudad, era importante realizar dicho análisis dado que el trabajo de campo se realizó en cuatro Centros de Atención Integral en Cali.

i. Para el caso de los Modelos Multinivel

Para el caso del método, en investigación educativa se usan los Modelos Multinivel, para adoptar una estructura jerárquica de los datos al marco de los modelos lineales generalizados, un ejemplo en la figura 1, en donde se puede observar un nivel dentro de otro para explicar el comportamiento de alguna variable. La investigación multinivel tuvo sus inicios en los campos de la educación, por ejemplo el modelo de Aitkin y Longford (1986) mostraba que cuando se hacía un análisis agrupando niños en clase, con metodologías establecidas, y determinados profesores, las diferencias significativas desaparecían y los niños formalmente enseñados no demostraban ser diferentes a los otros. Para el caso de esta investigación se plantea revisar el efecto que tiene la región, la vivienda y el hogar en la decisión de enviar a los menores de 5 años a

recibir educación temprana, en donde el nivel macro es la región, para este caso las 9 regiones que considera la Encuesta de Calidad de Vida desde el año 2003 hasta el 2012.

Figura 3. Estructura de los datos



Fuente: Amador y López 2007

Los Modelos Jerárquicos o Multinivel (Gaviria y Castro (2005), muestran que el aporte que supone dichos modelos está relacionado con el tratamiento adecuado del contexto y de las diferencias individuales. La lógica de los mismos se centra en estudiar datos jerárquicos o anidados.

ii. Ventajas de los Modelos Jerárquicos o Multinivel (Droper (1995):

a. Los modelos jerárquicos proporcionan un entorno natural en el que expresar y comparar las teorías acerca de las relaciones estructurales entre variables de cada uno de los niveles en una jerarquía organizativa o de muestreo.

b. Los modelos jerárquicos proporcionan calibraciones de la incertidumbre producida en el proceso de estimación cuando hay autocorrelación presente en los datos, muy natural en investigación socio-educativa.

c. Los modelos jerárquicos proporcionan un marco explícito en el que expresan juicios de similitud entre las variables de nivel superior.

[Ventajas conceptuales de los modelos multinivel:

1. *Se precisan modelos que no reduzcan a los individuos a generalizaciones estadísticas y no limiten los contextos a vagas generalizaciones.*
2. *Permite analizar simultáneamente contextos y heterogeneidad individual.*
3. *Combina investigación extensiva e intensiva (cualidad y cantidad)]*

Moelling y Tolber(1972) planteaban que la sociedad está organizada en jerarquías anidadas. Uno de los objetivos de las Ciencias Sociales han sido estudiar la interacción de las características individuales y las características del grupo y sus efectos sobre una variable respuesta.

Al ignorar la estructura jerárquica de los datos lo que sucede es que se elimina toda la varianza interna de los grupos. Por un lado, la agregación puede llevarnos a la “falacia ecológica” al transferir los resultados del grupo a los individuos (Robinson, 1950) y a los sesgos de agregación en donde la conducta es un acto individual (Roberts y Burstein (1980)).

Por otro lado, la elección de trabajar a un nivel únicamente individual produce el riesgo de caer en la “falacia atomística” (Alkei. 1969), que olvida el contexto en la conducta, se desarrolla y se produce una transformación de los resultados individuales a los niveles de grupo.

Con una y otra estrategia se elaboran conclusiones sobre un determinado nivel (individual o grupal) que puedan proceder de observaciones del otro nivel, ignorando la estructura básica de los datos.

iii. Aproximación a los Modelos Multinivel para el estudio del efecto hogar en la primera infancia en Colombia

La variación entre contextos es esencial en el marco de los Modelos Multinivel, a continuación se presenta una aproximación intuitiva a los fundamentos de dichos

modelos. El modelo a trabajar en la investigación incluirá cuatro niveles (individuo (i), hogar(j), zona(k), región(l)) El nivel macro será el nivel región.

El modelo en el nivel micro es:

$$Y_{ijkl} = \beta_{0jkl} + \beta_{1jkl}X_{1ijkl} + \beta_{2jkl}X_{2ijkl} + \dots + \beta_{pjkl}X_{pijkl} + \varepsilon_{ijkl} \quad (1)$$

$$\varepsilon_{ijkl} \sim N(0, \sigma_{\varepsilon}^2) \quad (2)$$

σ_{ε}^2 es la varianza dentro de los hogares, y se supone constante para todos los hogares. En un Modelo Multinivel, el modelo micro representa la relación dentro de cada contexto entre la variable respuesta y la variable predictora. El modelo macro representa la relación entre contextos, en el que los parámetros del micro modelos son las variables de respuesta de los macro modelos. Ese nivel es la variación entre los contextos.

El modelo Macro-Nivel es:

$$\beta_{0jkl} = \beta_{00} + \beta_{01jkl}W_{1jkl} + \beta_{02jkl}W_{2jkl} + \dots + \beta_{0Ljkl}W_{Ljkl} + \mu_{0jkl} \quad (3)$$

$$\beta_{1jkl} = \beta_{10} + \beta_{11jkl}W_{1jkl} + \beta_{12jkl}W_{2jkl} + \dots + \beta_{1Ljkl}W_{Ljkl} + \mu_{1jkl} \quad (4)$$

$$\beta_{2jkl} = \beta_{20} + \beta_{21jkl}W_{1jkl} + \beta_{22jkl}W_{2jkl} + \dots + \beta_{2Ljkl}W_{Ljkl} + \mu_{2jkl} \quad (5)$$

....

$$\beta_{pjkl} = \beta_{p0} + \beta_{p1jkl}W_{1jkl} + \beta_{p2jkl}W_{2jkl} + \dots + \beta_{pLjkl}W_{Ljkl} + \mu_{pjkl} \quad (6)$$

La distribución de la variación entre contextos es:

$$\begin{pmatrix} \mu_{0jkl} \\ \mu_{1jkl} \\ \mu_{2jkl} \\ \vdots \\ \mu_{pjkl} \end{pmatrix} = \begin{bmatrix} 0 \\ 0 \\ 0 \\ \vdots \\ 0 \end{bmatrix}, \begin{pmatrix} \sigma_{\mu_0}^2 & \sigma_{\mu_0\mu_1}^2 & \sigma_{\mu_0\mu_2}^2 & \dots & \sigma_{\mu_0\mu_p}^2 \\ \sigma_{\mu_1}^2 & \sigma_{\mu_1\mu_2}^2 & \dots & \sigma_{\mu_1\mu_p}^2 & \\ \sigma_{\mu_2}^2 & \dots & \sigma_{\mu_2\mu_p}^2 & \mu_p & \vdots \\ \vdots & & & & \sigma_{\mu_p}^2 \end{pmatrix} \quad (7)$$

Usando mejor la notación podría decirse:

$$Y_{ijkl} = \beta_{0jkl} + \sum_{p=1}^n \beta_{pjkl} X_{pijkl} + \varepsilon_{ijkl}, \quad \text{donde } \varepsilon_{ijkl} \sim N(0, \sigma_\varepsilon^2) \quad (8)$$

$$\beta_{pjkl} = \beta_{p0jkl} + \sum_{L=1}^n \beta_{pLjkl} W_{Lijkl} + \mu_{pjkl}, \quad \text{donde } \mu_{pjkl} \sim N(0, T) \quad (9)$$

Tanto en la ecuación (8) como en la ecuación (9), si se definen un par de vectores de unos, $x'_{oijkl} = [1, 1, 1 \dots 1]$, $W'_{oijkl} = [1, 1, 1 \dots 1]$, $\beta_{0jkl} = \beta_{0jkl} X_{oijkl}$ y $\beta_{p0jkl} = \beta_{p0} W_{oijkl}$, entonces:

$$\text{Con } \varepsilon_{ijkl} \sim N(0, \sigma_\varepsilon^2) \text{ y } \mu_{pjkl} \sim N(0, T)$$

A cambio de crear un vector constante, se tiene una forma de tratar a todos los parámetros de forma equivalente como coeficientes.

Especificar un Modelo jerárquico requiere de determinar tres elementos:

1. La media o las medias que componen la parte fija que hay que estimar (punto de corte y/o pendiente)
2. Las varianzas alrededor de la media (del punto de corte y/o pendiente)
3. Las covarianzas entre las distribuciones de punto de corte y las pendientes.

iv. El Modelo Nulo

El modelo nulo es el punto de comparación de cualquier otro modelo alternativo, no tiene sentido incluir variables explicativas en el modelo en ningún nivel si no existen varianzas estadísticamente distintas de cero en el modelo nulo.

Para el nivel micro:

$$Y_{ijkl} = \beta_{0jkl} + \varepsilon_{ijkl} \quad (6)$$

Nivel Macro:

$$\beta_{0jkl} = \beta_0 + \mu_{0jkl} (7)$$

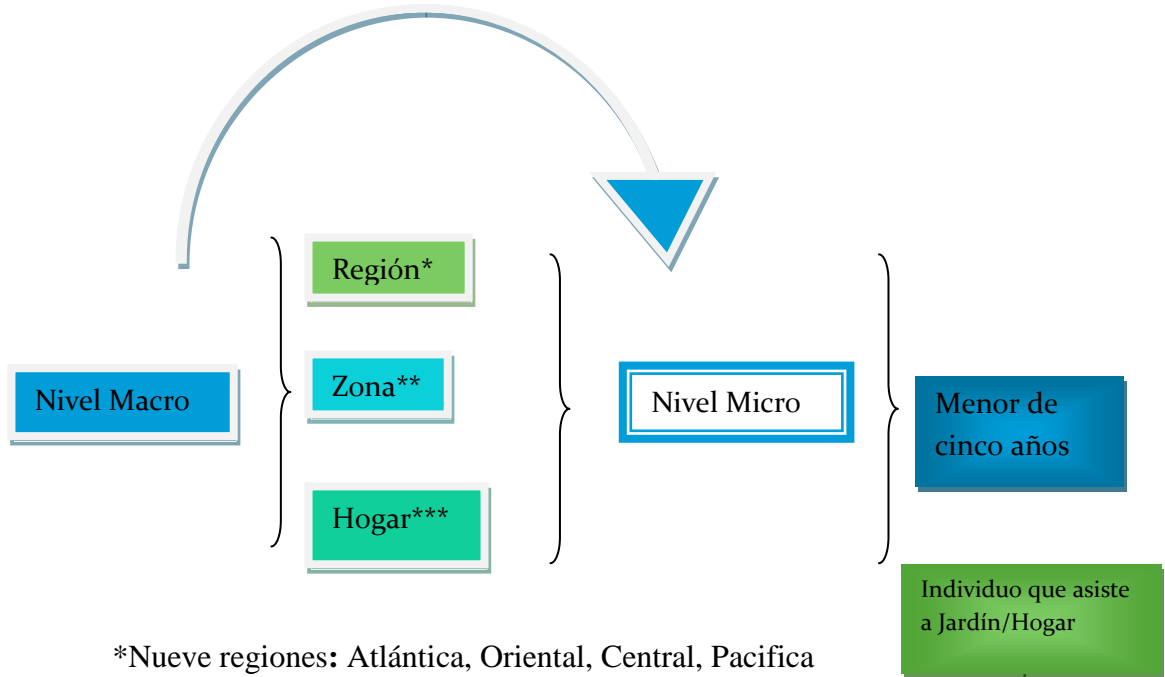
$$Y_{ijkl} = \beta_0 + \mu_{0jkl} + \varepsilon_{0jkl} (8)$$

$$\varepsilon_{ijkl} \sim N(0, \sigma_\varepsilon^2)$$

$$\mu_{ijkl} \sim N(0, \sigma_{\mu_0}^2)$$

Lo habitual es que no se encuentren varianzas significativas en ningún nivel. Entonces todos nuestros esfuerzos se centran en introducir variables explicatorias en el modelo que disminuyan la varianza no explicada. La estrategia del estadístico de bondad de ajuste consiste en comparar los modelos alternativos con el modelo nulo.

Figura 4. Caracterización micro y macro de los Modelos Multinivel para la asistencia a Jardín/hogar de los menores de cinco años en Colombia 2003-2012

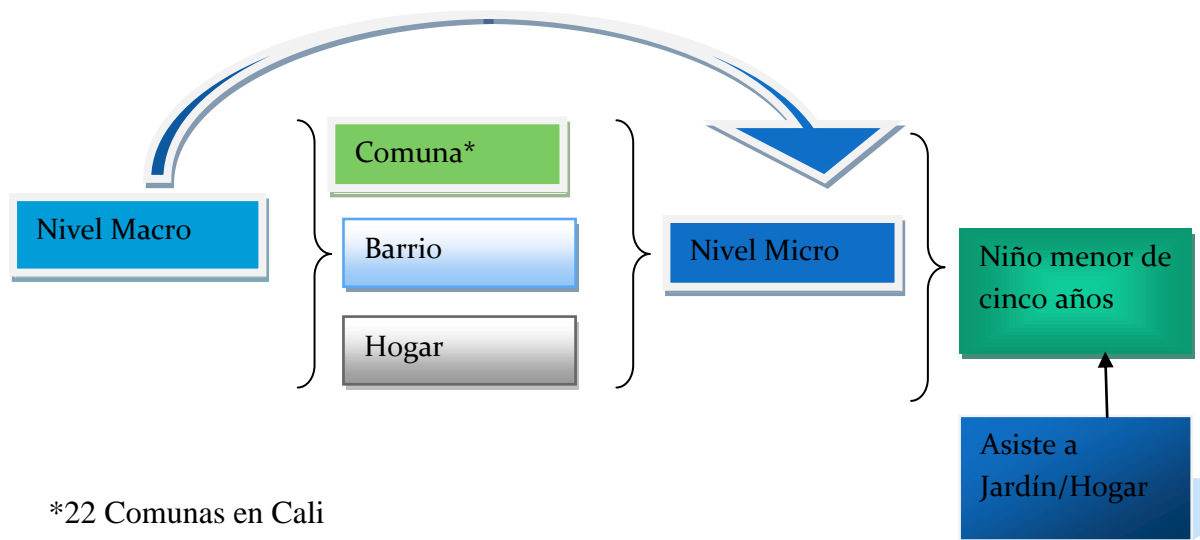


*Nueve regiones: Atlántica, Oriental, Central, Pacífica (Sin Valle), Bogotá, Antioquia, Valle del Cauca, San Andrés, Orinoquía-Amazonía.

** Zona (Urbana/Rural)

*** Número de personas en el hogar

Figura 5. Caracterización micro y macro de los Modelos Multinivel para la asistencia a Jardín/hogar de los menores de cinco años en Cali 2013.



*22 Comunas en Cali

** 385 Barrios

***Número de personas en el hogar

Tabla 1. Variables explicativas utilizadas (control) para el caso de Colombia 2003-2012 y para Cali 2013⁹

Educación	Nutrición	Salud	Agua	Vivienda	Seguridad Económica	Seguridad	Tiempo libre y recreación	Información
Variable dependiente: Asiste a un lugar comunitario, guardería o preescolar =1 No asiste=0	Algún miembro no consumió las tres comidas la semana pasada=1 No Consumió=0	Afiliación salud_e ps=1 Otro tipo o ninguna =0	Suministro diario de agua=1 No= 0	Tipo de tenencia/arrendada =1 Otro caso=0	Ingresos del hogar No alcanzan para cubrir los gastos mínimos=1 Otro caso=0	Se siente seguro en su barrio o vereda=1, Otro caso=0	Datos escasos en la mayoría de las ECV	Tiene Computador con acceso a internet=1, Otro caso=0

⁹ Siguiendo las variables del IPM para niños de García y Martín (2013)

5.3 Interpretación de los resultados de los Modelos Multinivel

En el modelo (Ver cuadro 12) se identifican las cuotas (conocidas en la literatura como Odds Ratios, se definen como el cociente entre la probabilidad de que ocurra un suceso y la probabilidad de que no ocurra) que permiten determinar que tanto asisten los menores de cinco años a jardín/hogar según las variables explicativas, por ejemplo, en el caso del sexo, ser hombre disminuye en 0.94 la asistencia de los menores de 5 años, para la ECV 2003. Para le ECV 2008 ser hombre aumenta en 1.05 la asistencia de los menores de 5 años a recibir educación temprana. La variable no resultó adecuada para la ECV 2011, para la ECV 2012 ser hombre disminuye en 0.3871 la probabilidad que asistan los menores de cinco años. Mientras que en el caso de Cali 2013, ser hombre disminuye dicha probabilidad en 0.6109. Para todas las ECV excepto 2008 resultó una disminución en la probabilidad de asistir a recibir educación temprana si es hombre. Algunos estudios sobre trabajo infantil Urueña et. al. (2011), están a favor de esta hipótesis, dado que algunos niños optan por estar en el hogar o laborando en mayor proporción que las mujeres.

La variable alimentos se refiere a que al menos un miembro del hogar no recibió las tres comidas en la última semana, para la ECV 2003 esto implica un aumento en la probabilidad de que asista el menor de cinco años al jardín/hogar en un 1,1857. Para la ECV 2008 también implica un aumento en la probabilidad en un 1,1705. Para la ECV 2011 resultó que presenta una disminución en dicha probabilidad en un 0,619, y para el 2012 la variable presentó multicolinealidad. Al parecer no hay una correspondencia entre problemas relacionados con la alimentación en el hogar y la asistencia escolar, eso puede deberse a que normalmente, y siguiendo un poco a Becker y su concepción altruista de los Jefes de Hogar, estos sacrifican su bienestar por el del hogar, entonces no hay una implicación directa entre la falta de alimentos que perciba algún miembro del hogar y la no asistencia escolar de los menores de cinco años.

Para la variable referente a la salud se refiere a tener EPS, para la ECV 2003 pertenecer al régimen contributivo disminuye la probabilidad de asistencia de los

menores de cinco años en un 0,8459. Mientras que para la ECV 2008 dicha probabilidad aumenta en 1.1073. Para la ECV 2011 la probabilidad disminuye en 0,9608, es muy parecido al comportamiento de la ECV 2003. Las ECV 2012 y 2013 para Cali muestran un aumento en la probabilidad de 1.5806 y 1.4901 respectivamente. En la mayoría de los años la tendencia es que tener acceso a la salud a través del régimen contributivo conlleva a una mayor asistencia escolar por parte de los menores de cinco años.

Para el caso de la vivienda se refiere a si el menor vive en vivienda arrendada y cero otro caso, para la ECV 2003 dicha condición disminuye la probabilidad de asistir en un 0.8654 y para la ECV 2008 en un 0.8911, de la misma forma para la ECV 2013 de Cali también significa una disminución de 0.5853. Mientras que para la ECV 2011 y 2012 tienen una probabilidad de aumentar la asistencia escolar si los menores de 5 años viven en vivienda arrendada en un 1.1665 y 1.807. Puede ser por el acceso a los subsidios.

Para el caso de la seguridad económica, se tomó la variable que se refiere a si los ingresos del hogar alcanzan o no para cubrir los gastos mínimos, tomando que no alcanzan como uno, cero otro caso. Para la ECV 2003 si los ingresos mínimos no alcanzan para cubrir los gastos mínimos del hogar hay una disminución en la probabilidad de asistencia de los niños menores de cinco años en un 0.9066, de la misma forma para la ECV 2012 y 2013 para Cali, en ambos años se presenta una disminución de la asistencia escolar en 0.7966 y 0.9628 respectivamente; para la ECV 2008 y 2011 se presenta un aumento en la asistencia escolar de los menores en 1.0438 y 1.0294 respectivamente si los ingresos no alcanzan, eso puede ser aceptado también, debido a que muchos niños asisten a los centros de atención a la primera infancia porque reciben además de cuidado alimentación.

La variable referente a acceso a la información se construye a partir de la variable que dice si tiene computador con acceso a internet en la casa, para la ECV 2003 tener un computador con acceso a internet aumentaba la probabilidad de asistencia de

los menores de cinco años en 1.1098, para la ECV 2008 es del 1.4226 y para la ECV 2012 de 1.3525. Sólo ECV 2011 muestra que el acceso a la información disminuye dicha probabilidad en un 0.9691. Para la ECV 2013 no había información que se ajustara al modelo.

Con excepción de ECV 2003 (0.9787) la variable referente a la seguridad presenta un incremento en la probabilidad de asistencia escolar de los menores de cinco años, se refiere a qué tan seguro se siente en el barrio o vereda, para la ECV 2008, 2011 y 2012 aumenta en un 1.16, 1.069 y 3.51 respectivamente. La percepción de seguridad hace que la asistencia escolar tenga una mayor probabilidad de darse. Para la ECV 2013 de Cali la variable no se ajustó al modelo.

Con eso se completan las variables control del IPM para niños que planteaba García y Martín (2013). Se tuvieron en cuenta para la ECV 2011, ECV 2012 Y ECV 2013, variables adicionales que no aparecen en las otras bases de datos pero que resultan relevantes para el presente estudio.

Para la ECV 2011 las variables son si el menor realiza actividades con el padre y con la madre y si es llevado a control y crecimiento, las dos primeras llevan a una disminución en la probabilidad de asistencia escolar de los menores de cinco años en un 0.8992 y 0.966 respectivamente, tiene sentido si se tiene en cuenta el cuadro 6 donde se mostraban las razones por las que no asistía, y una de ellas era que estuviera al cuidado de un mayor. La asistencia a control y crecimiento si presenta un aumento de la probabilidad de asistencia en un 1.5954.

Para la ECV 2012, la variable adicional es si tiene Familias en Acción, tener dicho subsidio aumenta la probabilidad de asistencia en un 1.2103. Finalmente para la ECV 2013 de Cali se introducen variables referentes a las actividades adicionales que los padres realizan con los hijos, por ejemplo leer cuentos, en ese caso aumenta la probabilidad de asistencia en un 1.6884. La otra variable es referente a quién lo cuida, si tiene alguien que lo cuida en la casa tiene menor probabilidad de asistencia en un 0.008.

Por último la variable estrato socioeconómico, en donde ser de estrato 1 disminuye dicha probabilidad en un 0,6152.

Cuadro 12. Modelo multinivel de asistencia escolar a menores de 5 años

Variable Dependiente	COLOMBIA				CALI
	ECV 2003	ECV 2008	ECV2011	ECV2012	ECV 2013
Asiste a Jardín/hogar	Odds Ratios	Odds Ratios	Odds Ratios	Odds Ratios	Odds Ratios
Variables Independientes					
sexo	0,9421	1,0579		0,3871***	0,6109**
raza					1,4436*
edad					4,00***
alimentos	1,1857	1,1705	0,619		
salud	0,8459**	1,1073	0,9608	1,5806	1,491
agua	0,8239*	0,9898	1,1412	0,7717	0,9579
vivienda	0,8654*	0,8911	1,1665**	1,807	0,5853**
Ingresos	0,9066	1,0438	1,0294	0,79669	0,9628
Información	1,1098	1,4226**	0,9691	1,3525	
Seguridad	0,9787	1,16*	1,069	3,5183	
leercuentos					1,6884**
cuidado					0,008***
Actividades padre			0,8992		
Actividades madre			0,9666		
Estrato					0,6152*
Control y Crecimiento			1,5954***		
Familias en Acción				1,2103	
EFFECTOS/VAR					
REGIÓN	0,5001616	8,810306		45,87361000	
ZONA	0,033882	0,167027		0,18820330	
HOGAR	0,0028844	0,0528697	1,9026	0,00000145	0,6061925
COMUNA					0,0506196
BARRIO					0,7667522

Fuente: DANE ECV 2003-2008-2011-2012 y ECV 2013 CALI

La mayoría de los modelos permitieron hacer la estimación en los cuatro niveles (Región, Zona, Hogar, Individuo), para la ECV 2010 no fue posible hacer la estimación

dado que no había representatividad regional ni por zona, la ECV 2011 tuvo solo representatividad por hogar. La estimación para los cuatro niveles se hizo para ECV 2003, 2008 y 2012. Aunque la ECV 2012 solo es representativa para cuatro regiones mencionadas antes. La estimación de la ECV 2013 para Cali se hizo también para cuatro niveles (Comuna, Barrio, Hogar, Individuo). A continuación se hace la interpretación de los Coeficientes de Correlación Intragrupos, a modo de ejemplo está el cálculo para ECV 2003, los demás resultados están el cuadro 13.

5.4 Coeficiente de correlación intragrupos ECV 2003:

La correlación intragrupos ρ es un estimador de la proporción de varianza explicada en la población. La siguiente ecuación establece que la correlación intragrupos es igual a la proporción estimada de la varianza del nivel grupo comparada con la varianza total estimada.

$$\rho = \frac{\sigma_{\mu_0}^2}{\sigma_{\mu_0}^2 + \sigma_{f_0}^2 + \sigma_{\xi_0}^2}$$

El coeficiente de correlación intragrupos mide la proporción de la varianza total que es explicada por las diferencias entre grupos. Según Rabash et al., (2005), en una distribución logística los residuos del nivel 1 poseen una distribución de $\frac{\pi^2}{3}$. Según las estimaciones presentadas en el Cuadro 12, el efecto Región para la ECV de 2003 sería:

$$\rho = \frac{0,5001616}{0,5001616 + 0,7564 + 0,0028844 + 3,29} = 0,1307 = 13,07\%$$

Lo que significa que el 13.07% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende de la Región en donde vive el niño menor de cinco años.

Y el efecto Zona (Rural-Urbano) será:

$$\rho = \frac{0,033882}{0,033882 + 0,5001616 + 0,0028844 + 3.29} = 0.00889 = 0.89\%$$

Lo que significa que el 0.89% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende de la zona en donde vive el niño menor de cinco años.

Y el efecto Hogar será:

$$\rho = \frac{0,0028844}{0,0028844 + 0,033882 + 0,500161 + 3.29} = 0.0008 = 0.08\%$$

Lo que significa que el 0.08% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende del hogar en donde vive el niño menor de cinco años.

Cuadro 13. Coeficientes de correlación intragrupos

	ECV 2003	ECV 2008	ECV 2011	ECV 2012	ECV 2013
REGIÓN	13,07%	71,51%		92,95%	
ZONA	0,89%	1,36%		0,38%	
HOGAR	0,08%	0,43%	36,64%	0,00%	12,86%
COMUNA					1,07%
BARRIO					16,27%

Fuente: DANE ECV 2003-2008-2011-2012 y ECV 2013 CALI

Para la ECV 2008, el 71.51% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende de la Región en donde vive el niño menor de cinco años. Los efectos Zona y Hogar son menores, tan son solo el 1.36% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende de la Zona, y el 0.43% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende del Hogar en el que habita el menor.

Para la ECV 2010, el 36.64% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende del hogar en donde vive el niño menor de cinco años. Para esta Encuesta no fue posible utilizar la información de regiones y zona porque no se ajustaban a los modelos.

Para la ECV 2012, el efecto región todavía es mayor, pero hay que tener claro que sólo es para cuatro regiones (Atlántico, Oriental, Bogotá y Antioquia). El 92.95% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende de la Región en donde vive el niño menor de cinco años, mientras el efecto zona es el 0.38% y no hay un efecto hogar.

Finalmente, para la ECV 2013 de Cali, el 16.27% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana depende del Barrio en donde vive el niño menor de cinco años (En la imagen 15 se puede ver el barrio de uno de los Centros de Desarrollo Infantil en los que se realizó el trabajo de campo), seguido del 12.86% de la varianza en la probabilidad de recibir educación temprana que depende del hogar en donde vive el niño menor de cinco años. El efecto comuna es apenas del 1.07%.

Con lo anterior se puede decir que el efecto Macro, en este caso el efecto Región tiene un mayor peso en la probabilidad de enviar a los menores a recibir educación temprana, el efecto hogar es el menor para la mayoría de las Encuestas, menos ECV 2011 donde no hay representatividad por región, y para el caso de la ECV 2013 de Cali, también el efecto contexto, en este caso el barrio tiene un mayor peso en la decisión de enviar a los menores a recibir educación temprana que el mismo hogar.

Se realizó un ejercicio con los Modelos Multinivel para las ECV 2003, 2008, 2012 que son las que tienen representación de Región y de Hogar, y se dejó por fuera la Zona que no tiene un gran Efecto en la participación o asistencia de los menores de cinco años a recibir educación temprana. El resultado fue similar, el Efecto Región sigue siendo más representativo, al sacar la Zona muchas variables ganaron significancia

estadística (ver cuadro 14), y los efectos región disminuyeron un poco, mientras los efectos hogar aumentaron.

Cuadro 14. Modelo multinivel sin efecto zona

Variable Dependiente	COLOMBIA			CALI
Asiste a educ temprana	ECV 2003	ECV 2008	ECV2012	ECV 2013
	Odds Ratios	Odds Ratios	Odds Ratios	Odds Ratios
VARIABLES INDEPENDIENTES				
sexo			0,7748***	0,6109**
raza				1,4436*
edad				4,00***
alimentos	0,7422**	0,8329*		
salud	0,8297**	1,7456***	1,8257***	1,491
agua	0,7994	0,5081***	0,9479	0,9579
vivienda	0,8524**	0,9434	0,8248	0,5853**
Ingresos	0,8888	1,0838	1,03	0,9628
Información	0,6844***	1,9610***	1,064	
Seguridad	0,8412*	0,7661	1,0398	
leercuentos				1,6884**
cuidado				0,008***
Estrato				0,6152*
Familias en Acción			1,0928	
EFFECTOS/VAR				
REGIÓN		4,44	1,04	
ZONA				
HOGAR	0,002	0,022	0,15	0,606
COMUNA				0,051
BARRIO				0,767
Correlación intragrupos				
REGIÓN		57,28%	23,22%	
ZONA				
HOGAR	6,68%	0,28%	3,45%	12,86%
COMUNA				1,07%
BARRIO				16,27%
BARRIO				0,00%

Fuente: DANE ECV 2003-2008- 2012 y ECV 2013 CALI

La información que mostraron los modelos econométricos se convirtió en insumo para la realización del trabajo de campo, por una lado permitió una caracterización de los hogares en los que los niños menores de cinco años son o no enviados a recibir educación temprana, y además se identificó que existe un peso importante del entorno en el que habita el niño sobre la decisión de que sus padres lo envíen a recibir educación temprana. El contacto con la comunidad y las posibilidades de realizar acciones de transformación social hizo del trabajo de campo una parte importante de la experiencia doctoral, así como también se enriqueció el debate de la utilización de Modelos Econométricos como insumo de las Metodologías Cualitativas como la Investigación Acción Participativa (González y Castillo, 2011).

5.5 Introducción al trabajo de campo

El trabajo busca acercarse a la realidad de algunos Centros de Atención Integral a la Primera Infancia que están funcionando en Cali con la Política de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre, para el trabajo se tomaron dos Centros de Desarrollo Infantil (CDI) de Fe y Alegría (Madre Alberta y Alegría de Crecer) una Escuela Pública del Barrio Siloé (Luis López de Meza), y un Centro de Desarrollo Infantil operado por el Municipio (Cariño -Nuevo Latir) con el fin de tener diferentes posturas en el cumplimiento de la política.

Se realizó el trabajo con los tres grupos involucrados en el desarrollo de la política (los niños, las familias y la institución), se trabajó la Teoría del Reconocimiento como el foco principal del trabajo, con el objeto de transmitir a los implicados la importancia del desarrollo de los niños desde dicha teoría en los factores (amor, derechos y valoración). Se escuchó a los niños sobre su papel en el Centro de Atención en el que estuviera (Se realizaron iconografías con ellos), sobre la valoración que recibe de sus padres y maestros y se transmitió a padres y maestros la necesidad de seguir trabajando en pro de la primera infancia.

Algo que aportó mucho del trabajo de campo, es que posibilitó un acercamiento a las realidades que los Modelos Econométricos no permitían, dejando de lado el sujeto que está haciendo parte de la transformación en dicha política, de ahí que se complementan de forma importante el trabajo de campo y las variables cualitativas para la interpretación de los datos mostrados anteriormente. El aporte real del trabajo de campo consiste en utilizar información suministrada por las personas para realizar recomendaciones y mejores explicaciones a los resultados de los modelos multinivel, además permitieron un acercamiento con las personas que están en el desarrollo de la política y que muestran las diferentes visiones sobre cómo está funcionando la misma, también fue un aliciente para seguir trabajando en pro tratar de mejorar aquellas cosas que se consideraron relevantes en el trabajo con las personas en los CDI, en este momento está andando un proyecto de Bibliotecas Públicas de carácter privado, ya está construida una cerca a la escuela Luis López de Meza dado que se identificó que los niños no tenían acceso a material de lectura. Está en proceso desarrollar dicho proyecto con el resto de Centros de Desarrollo Infantil con el fin de generar algún tipo de transformación social en la comunidad.

5.6 Introducción a la Investigación Acción Participativa

La información para realizar la IAP se obtuvo de los cuatro CDI mencionados antes. Es una propuesta de carácter comprometido con la realidad social. La IAP, surge como una tradición latinoamericana que está muy ligada a los movimientos sociales y se desarrolla al margen de la academia, su validez o significación no está dada por el rigor positivista, su rigor está en que contribuya a generar espacios de transformación social.

Todo parte de hacer una revisión crítica de lo que ha venido pasando, en el sentido de construir lo posible, de construir lo que podemos hacer, el inédito viable de Freire (1970), lo que no se ha hecho pero que se puede hacer. Potenciar la ciudadanía. La participación es un elemento común en este tipo de Investigación, y se hace de forma inductiva, son eminentemente localizadas, regionales. Análisis de la realidad en ese momento, para ver desde ahí qué tengo que hacer, análisis del momento de una política.

Hacer un análisis de realidad. Las opciones ontológicas y metodológicas son determinantes en este caso. En el presente es una necesidad; y finalmente la idea es determinar cómo se construye conocimiento colectivamente.

Hay cuatro elementos fundamentales que entran en juego en el desarrollo de una IAP: **1. Participación 2. La Formación 3.Socialización 4.Transformación**. El primero ligado a que se plantea una relación sujeto-sujeto, investigador e investigados están conscientes que el trabajo que se va a realizar es de vital importancia para la comunidad, la segunda ligada a que toda IAP lleva un trabajo de educador por parte del investigador, cumple una función educativa respecto a la comunidad, el tercero está ligado a la construcción de manera gradual de las condiciones para trabajar la IAP y a la información que se le devuelve a la información sobre los resultados del trabajo, siempre hay que contribuir a la comunidad y hacerla participe de la misma; y la transformación en la medida en que se logre algún cambio para bien del problema identificado desde la IAP.

Se utilizaron diferentes ayudas cuantitativas y cualitativas para construir la IAP, las primeras desde la construcción de unas estadísticas básicas para caracterizar la población a analizar, luego se pasó al tema cualitativo con Entrevistas realizadas a los maestros, a los padres de familia, a miembros diferentes de la comunidad, a funcionarios locales encargados de los CDI y finalmente a los niños. El trabajo con los niños incluye Iconografía, para ver su percepción frente al tema de la educación infantil.

En la IAP los datos se usan con la intención de descubrir las dimensiones del problema y así lograr una guía hacia la acción colectiva. Tanto los enfoques cualitativos como los cuantitativos pueden ser usados; hay que tener en cuenta que la participación de la gente es importante, y esto puede limitar el tipo de análisis (Park, 1989). El analista indica que: “(...) En los datos cualitativos se revelan las conexiones inherentes en las historias que cuentan las personas, no por medio de manipulación de estadística, sino por la revelación de un patrón de hechos coherentes. Las percepciones que resultan

son indispensables y complementarias a aquellas que indican los números” (Park, 1989; citado en Salazar, 2005, p. 161).

La IAP hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimiento, además es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad, es la reafirmación de que se requiere de un compromiso y de una postura ética y persistente en el trabajo por.... En fin, una filosofía de la vida en la misma medida que es un método (Rahman y Fals, 1989). Luego del recorrido por una metodología cuantitativa (Econometría) y una más cualitativa (IAP), se presenta a continuación un acercamiento a la dicotomía de las Teorías Cualitativas y Cuantitativas en la historia.

En el siguiente apartado se hace una comparación entre la Econometría y la IAP, buscando determinar qué tan compatibles y complementarias pueden llegar a ser en el análisis social.

Tabla 2. Características de los modelos econométricos y de la IAP en el análisis social

Modelos econométricos	IAP
Utiliza información cualitativa y cuantitativa, la primera la recodifica en forma numérica en la mayoría de los casos.	Utiliza información cuantitativa y cualitativa.
Observación sin control: perfecta relación Investigador-Investigado (sujeto-objeto).	Observación participante: buscando colaborar como investigador en el “empoderamiento político” de la población.
Inferencial, Comprobatoria y Deductiva.	Exploratoria, inductiva y descriptiva.
Orientada al resultado.	Orientada al proceso.
Datos "sólidos y repetibles"	Datos "ricos y profundos"
Generalizable.	No generalizable.
Particularista.	Holista.
Realidad estática. Realidad dinámica en el caso de la existencia de datos	Realidad dinámica.

longitudinales.

Objetiva, con inferencia en los datos.

Subjetiva. Con inferencias que utilizan la información cualitativa para ir más allá de los datos.

Utiliza los modelos teóricos de la teoría económica para hacer interpretaciones de la realidad.

Utiliza la sabiduría popular para entender los problemas que se presentan en una población, busca hacer una transformación social en la que la población participa activamente.

Fuente: basado en Pita y Pertegas (2002)

Existen muchas razones que llevan a pensar que el tipo de datos, las metodologías cuantitativas, como el caso de los modelos econométricos, entre otras cosas, dejan de lado información importante en el momento de hacer análisis socioeconómicos. Por tal razón, se acude a propuestas de tipo cualitativas, en donde se presente un acercamiento a la población objetivo, pero no sólo es importante el hecho de estar en el campo de estudio de la población analizada, sino también desde la postura del investigador, ésta debe ser más participativa, hay que lograr que la investigación no termine sólo en una revista indexada, o en una biblioteca, sino que permita que dicha investigación sea usada por las personas para mejorar las condiciones o problemas que se encuentran en la generalización de los modelos econométricos.

La revisión de las posturas adoptadas por el cuantitativismo y cualitativismo de las Ciencias Sociales, conlleva a acercarse a la complementariedad en dichas metodologías, con el fin de enriquecer los análisis sociales que se vienen realizando de forma aislada; reconociendo siempre los problemas inherentes a una u otra metodología, según lo planteaba Ortí en Delgado y Gutiérrez (1999).

Uno de los impactos de esta tesis será el aporte a las políticas existentes de educación en la primera infancia en Colombia, a partir de los análisis realizados con métodos cuantitativos (Modelo Multinivel) y métodos cualitativos (IAP).

5.7 La Economía Social: una redundancia

Se identifica que para lograr los objetivos que se plantean en el caso de la Investigación Acción (IA), se debe tener una cooperación entre las Ciencias Sociales, y según (Lewin, 1992, p. 16) “La economía tendrá que ser incluida para comprender y manejar las relaciones intergrupales con mayor eficacia”. El término IA proviene de Kurt Lewin, y fue validado por primera vez en 1944, la idea de este tipo de investigación partió de afirmar que la investigación que no producía sino libros no era suficiente, y que se debían incluir experimentos de laboratorio (Salazar, 2005).

La Economía como ciencia social debe acercarse a metodologías que lleguen a las poblaciones estudiadas, y dejar de lado la dicotomía: investigador-investigado (sujeto-objeto). Por su parte, Marx lo formuló de esta manera: “La teoría se convierte en una fuerza material tan pronto como arraiga en las masas”. Según Stavenhagen (1971): “(...) La teoría social más fructífera es aquella que puede ser comprobada no mediante una verificación estadística, sino mediante la resolución práctica y cotidiana de problemas de la vida real” (Salazar, 2005, Pág. 44). En la tesis se hace un acercamiento a las personas y también se involucran Modelos Multinivel con las ECV de Colombia, con el fin de tener las dos miradas.

Además de la participación social, y de ese llegar a las masas del que hablaba Marx, también se debe pensar en que los resultados de la investigación no deben quedar en la biblioteca del investigador, o de las universidades en las que “se circula constantemente el conocimiento”, muy relacionado con lo que Freire (1970) llamaba dialógica en su Pedagogía del Oprimido¹⁰.

¹⁰ Freire (1970) establece que la naturaleza del ser humano es, de por sí, dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Estamos continuamente dialogando con otros, y es en este proceso donde nos creamos y nos recreamos. En su teoría de acción dialógica, Freire distingue entre acciones dialógicas, estas son las que promueven entendimiento, la creación cultural y la liberación; y las que no son acciones dialógicas, las cuales niegan del diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen poder

Fals (1990) mencionaba que ser científico era estar comprometido con algo que afecta el futuro de la humanidad, por lo tanto la sustancia de la ciencia resultaba ser cualitativa y cultural; lo realmente importante no es la medición estadística sino la comprensión de las realidades. Fals (1990) incluye el concepto de ciencia popular, en contrapeso al de la comunidad de científicos occidentales que pretenden monopolizar lo que es ciencia. La ciencia popular de la que habla el autor, involucra ese saber popular que está arraigado a las culturas y a las generaciones, y que determina la base social de las mismas.

Gramsci (1976) señaló que en las clases trabajadoras existe una “filosofía espontánea”, que articula la práctica diaria. Según mencionaba Marx (1971), el dogmatismo no es sólo anticientífico, sino que se constituye en un obstáculo para el avance de iniciativas que puedan ayudar en la lucha de clases. Fals (1990) agrega la P (participativa) a la sigla IA, se cambia a la IAP, en donde la ciencia y sus técnicas dialógicas y participantes se convierten en obligatorias en todo esfuerzo que se haga para utilizar o llegar a conocer el saber popular. Es lo que se pretende hacer al involucrar la modalidad participativa.

Según (Zamosc, 1987), la unión de la investigación-acción en el proceso de promover el cambio social, plantea la posición de compromiso por parte del investigador, de manera más directa y personal. El autor menciona: “(...) Hasta los positivistas más intransigentes se ven obligados a admitir que existen zonas de la realidad social que resultan difíciles de estudiar con los métodos más cuantitativos y de más fácil verificación” (Salazar, 2005:90).

Por otro lado, Zamosc (1987) también menciona que este tipo de experiencias de investigación, ha mostrado que el conocimiento científico puede convertirse en un arma al servicio de los grupos populares, y que los investigadores pueden ayudar a fortalecer la opinión de éstos así como su posicionamiento político. Una de las funciones de la IA es, entre otras, apoyar las actividades organizadas de gentes del común con poco poder y escasos medios, que se reúnen para cambiar facetas de su medio social, en

busca de una sociedad más justa. “(...) desde el punto de vista metodológico es cuestionable si el conocimiento instrumental de tipo social producido en condiciones antisociales puede realizar su promesa y ser útil para fines de control (...) dejando de lado el asunto de la manipulación” (Park, 1989; citado en Salazar, 2005, p. 144).

Por su parte, Park (1989) no niega la importancia del conocimiento social instrumental, pero menciona que es importante reexaminar las bases metodológicas de las Ciencias Sociales, que sean más acordes con los rasgos de la sociedad humana en contraposición al mundo natural (Habermas, 1972).

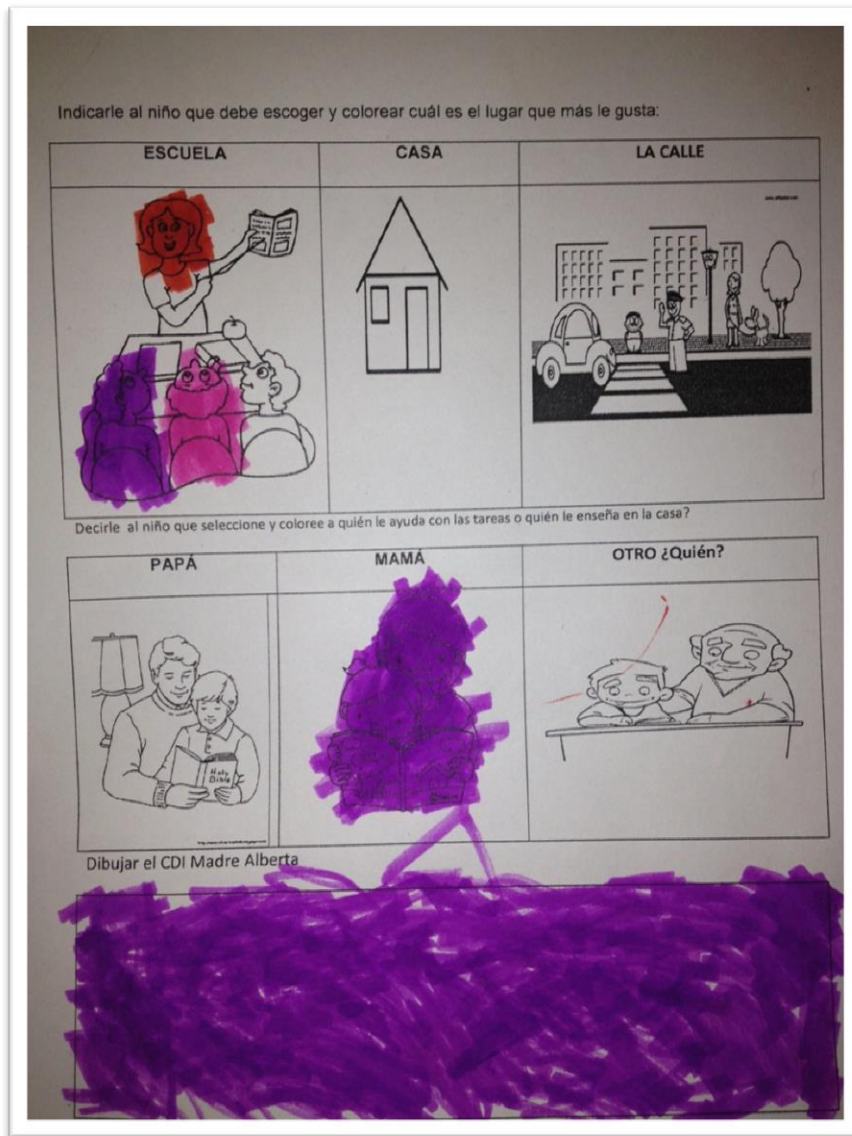
Lo anterior para ir construyendo un acercamiento de la Economía y el componente social de la misma que es fundamental en la presente tesis.

Se les pidió a los niños entre dos y cinco años de los Centros de Desarrollo Infantil CDI de Fe y Alegría que indicaran en qué sitio les gustaba estar, quién les ayudaba con las tareas en la casa y que hicieran alguna representación de la escuela (A través de una Iconografía como la de la Imagen 2) . La mayoría tomó con agrado el tema de trabajar en dibujos con algunas personas que llegaban a hablar con ellos a su “escuela”. Contaban cosas relacionadas con su hogar o con el CDI, y también mencionaban quién era la persona que más jugaba con ellos.

La iconografía fue la técnica utilizada para trabajar con ellos dado que muchos no tienen un desarrollo del habla que permitiera otro tipo de técnica cualitativa, además era una forma divertida para que “contaran” cómo son sus relaciones en el hogar y el CDI, entre otras cosas, porque lo que se trató de hacer con el trabajo de campo fue identificar cómo la Teoría del Reconocimiento se puede involucrar en el desarrollo de la política de educación en primera infancia. Debido a que los Modelos Econométricos dieron un panorama de la situación de la asistencia de los menores de cinco años a recibir educación temprana, pero dejaron de lado información importante sobre el sujeto en este caso el niño que hace parte de dicha política educativa.

Luego de la realización iconográfica se organizó según aparecieran las repeticiones en los dibujos, es decir, en forma de frecuencias de aparición de las personas que más jugaban o los acompañaba en la casa y a partir de allí se toma cuántos representan de la muestra total.

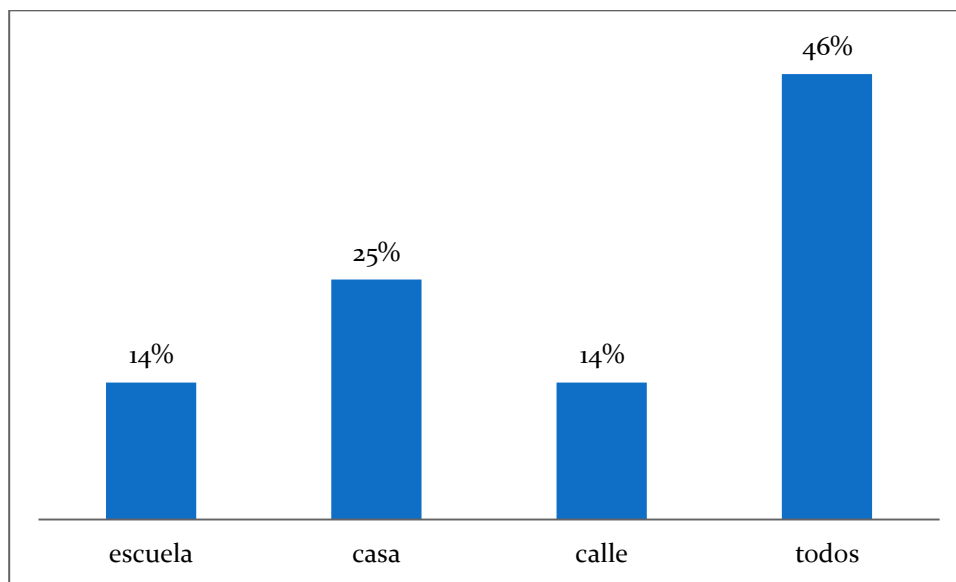
Imagen 2. Análisis de los gráficos coloreados por los niños entre cero y cinco años - CDI Madre Alberta



Fuente: CDI Madre Alberta, niña de 4 años.

En términos estadísticos de los 56 niños con los que se realizó el trabajo en el CDI Madre Alberta las respuestas sobre en qué sitio te gusta más estar se pueden resumir así: la mayoría dice que le gusta estar en los tres sitios (escuela, casa, calle), seguido de un 25% de los niños que dicen que prefieren la casa, y de un 14% que prefieren tanto la escuela como la calle en igual porcentaje (Ver gráfico 8). La mayoría son niños entre 0 y 5 años, que viven cerca al CDI es decir son estrato 2, hacen parte de la comuna 13. El CDI Madre Alberta tiene en total 368 niños recibiendo educación en primera infancia, se trabajó con 56 dada la disponibilidad para hacer el trabajo por parte de las profesoras.

Gráfico 8: ¿En qué sitio le gusta estar más? CDI 1

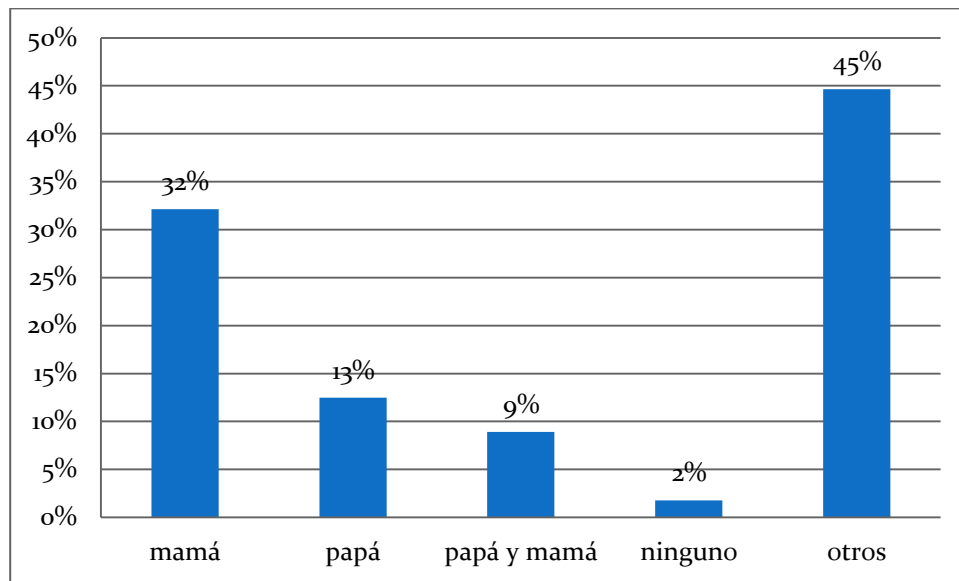


Fuente: CDI Madre Alberta

Para la pregunta sobre quién los acompaña a realizar las actividades en su hogar, la mayoría dice que otros miembros del hogar diferentes a la mamá o el papá con un 45%, seguido de la mamá con un 32%, en menos proporción por el papá 13% o ambos padres 9%. Un 2% contestó que ninguno (Ver gráfico 9). Para los otros CDI se cambió el formato en el que debían hacer el dibujo, dado que se decidió dejar más abierto el dibujo con el fin de capturar información extra o no sesgar la información, en ese

sentido la imagen 3 muestra el cambio en el formato, entre otras cosas porque si se observa la imagen 2 los niños rellenaban el rectángulo donde debían dibujar el CDI o simplemente le ponían techo y lo pintaban como si fuera la estructura y no lo que hacen dentro del CDI.

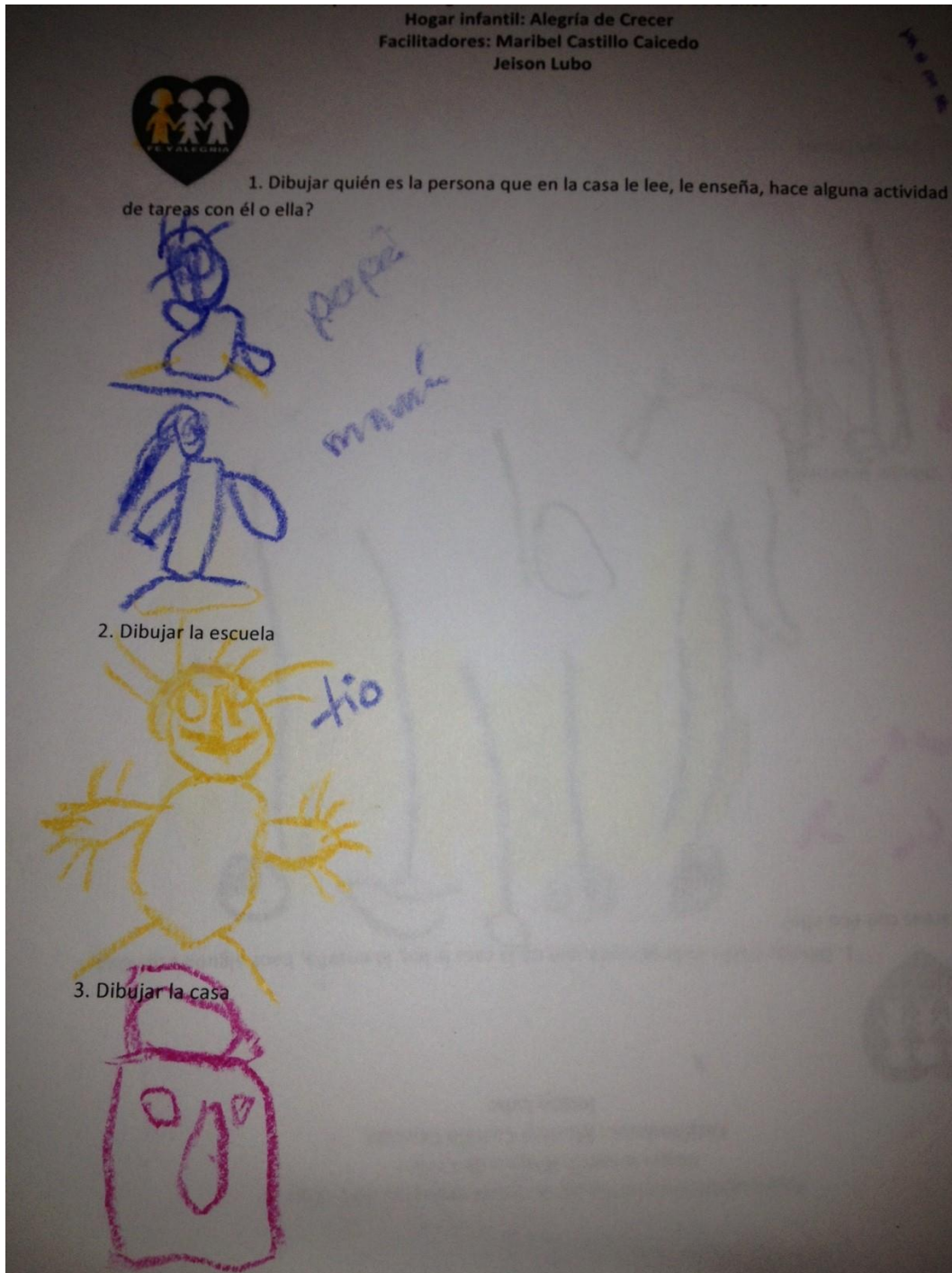
Gráfico 9. ¿Quién le acompaña en casa a jugar o hacer tareas -CDI 1?



Fuente: CDI Madre Alberta

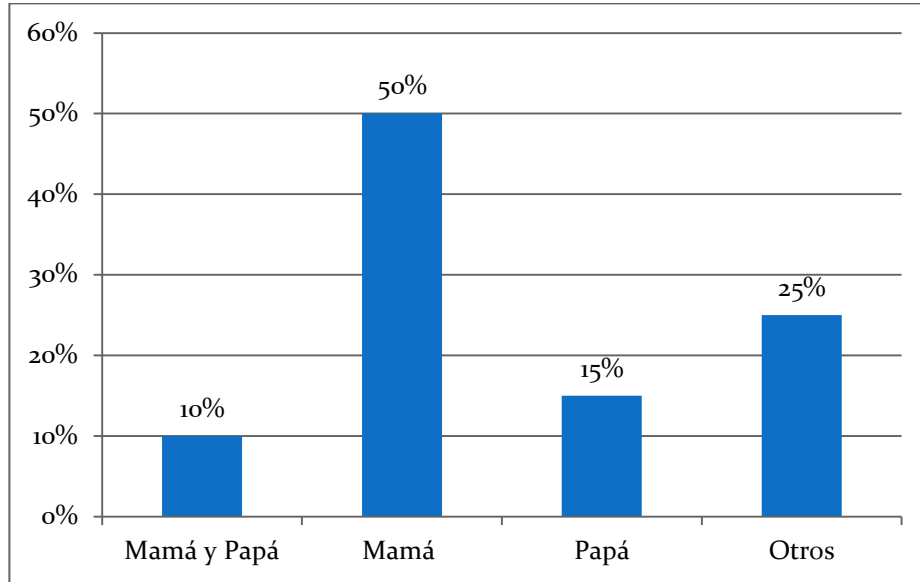
La información que se pudo tomar con los niños a través de las conversaciones que se tuvieron con ellos y del análisis gráfico, mostró una estrecha relación de la madre con los niños, y una simpatía hacia el colegio y las actividades que se realizan en el mismo. Los niños tienen una percepción positiva de lo que se hace en los CDI, algunos mencionaban que les gustaba la comida, las profes, y los juegos que se realizaban dentro del hogar de cuidado. Los niños asisten a una jornada de 8 a.m. a 4 p.m., que incluye el desayuno, meriendas y el almuerzo. Lo que contribuye con el desarrollo y crecimiento de los mismos; en la observación se identificó que el CDI cuenta con psicólogos, enfermeras, y expertas en pedagogía para cumplir con los requisitos de la Política de Cero a Siempre del Gobierno.

**Imagen 3. Análisis de los gráficos coloreados por los niños entre cero y cinco años-
CDI Alegría de Crecer**



Fuente: CDI Fe y Alegría: Alegría de Crecer. Niño de 3 años.

Gráfico 10. ¿Quién lo acompaña en casa a jugar o hacer tareas-CDI 2?

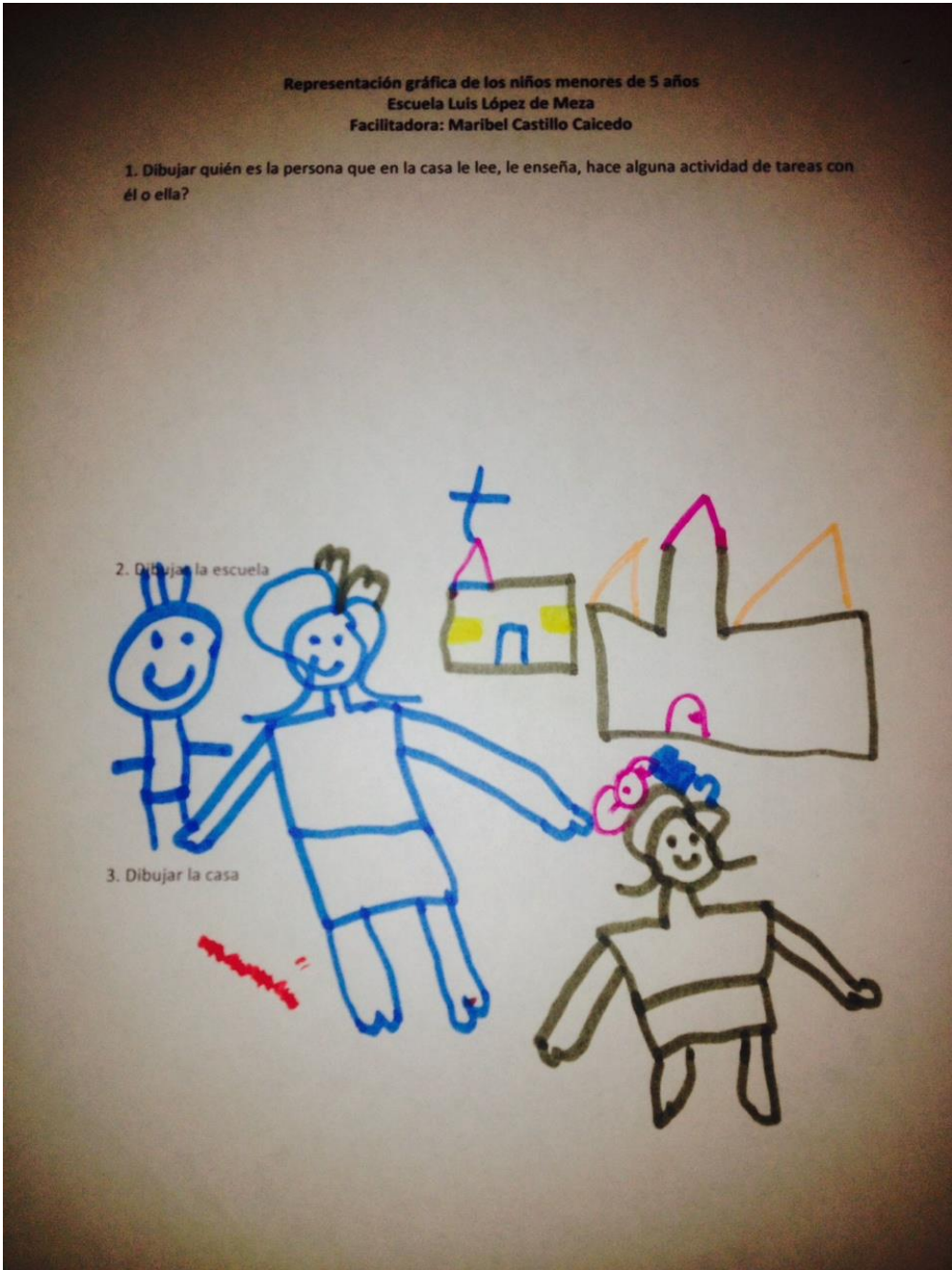


Fuente: Hogar Infantil Alegría de Crecer

Para el caso del hogar Alegría de Crecer, es un CDI más pequeño, tiene 175 niños recibiendo educación en primera infancia, queda ubicado en la comuna 14 y se realizó el trabajo con 35 niños entre cero y cinco años.

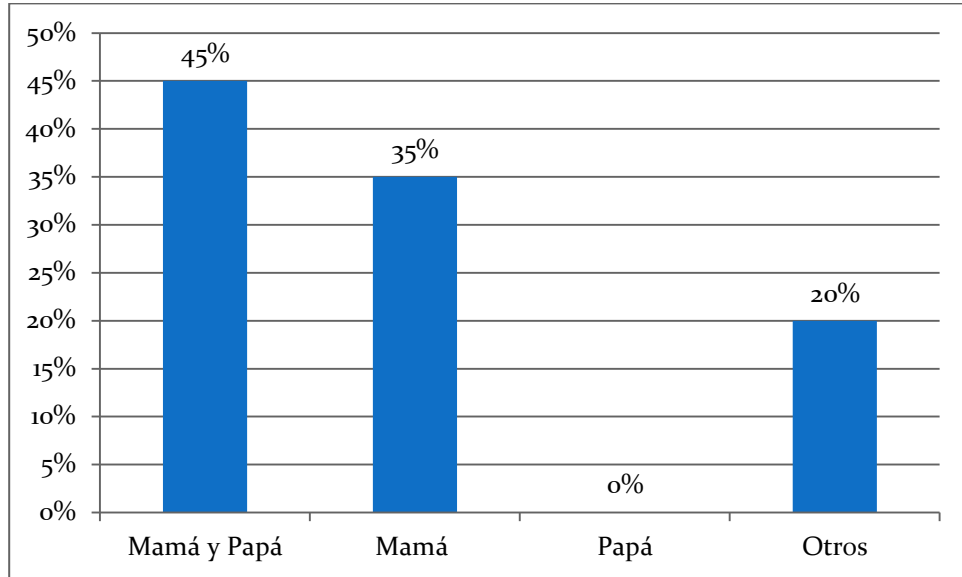
La mayoría de los niños manifestaban estar más en la casa con la mamá 50%, y realizar más actividades con la misma, seguida de otros como abuelos y tíos 25%, el papá aparece con una participación del 15%, finalmente mamá y papá con un 10% en las actividades que realiza con los hijos en el hogar, se identificó como se muestra más adelante que tal como lo planteaba Becker, la mayoría de los hogares a los que pertenecen estos niños, son hogares en donde el padre es el que garantiza la seguridad económica, por lo tanto tiene menos tiempo en el hogar (Ver gráfico 10).

**Imagen 4. Análisis de los gráficos coloreados por los niños entre cero y cinco años _
Escuela Luis López de Meza**



Fuente: Escuela Luis López de Meza. Niña 4 años

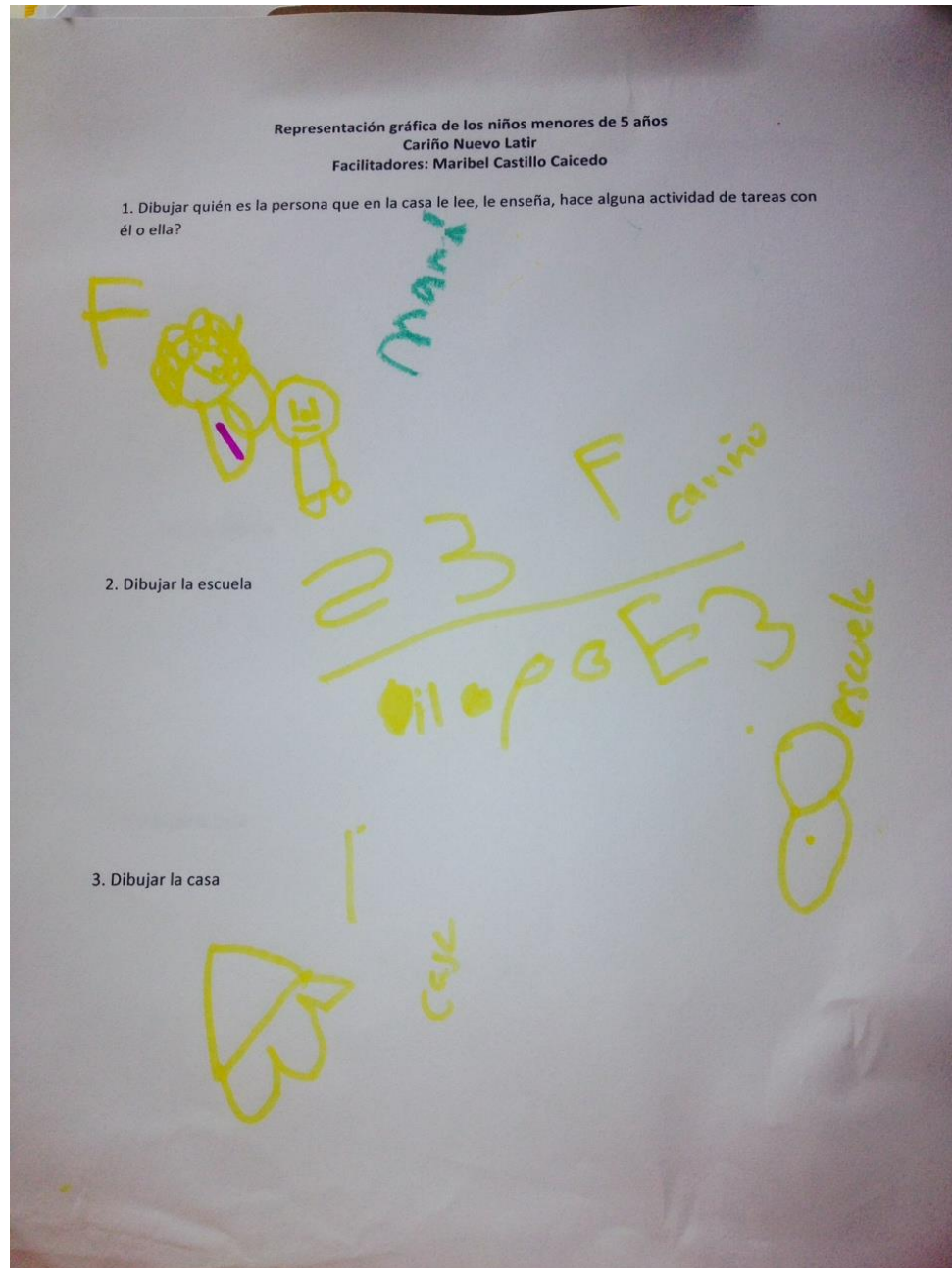
Gráfico 11. ¿Quién lo acompaña en casa a jugar o hacer tareas? CDI 3



Fuente: Trabajo de campo en la Escuela Luis López de Meza estudiantes de 4 años.

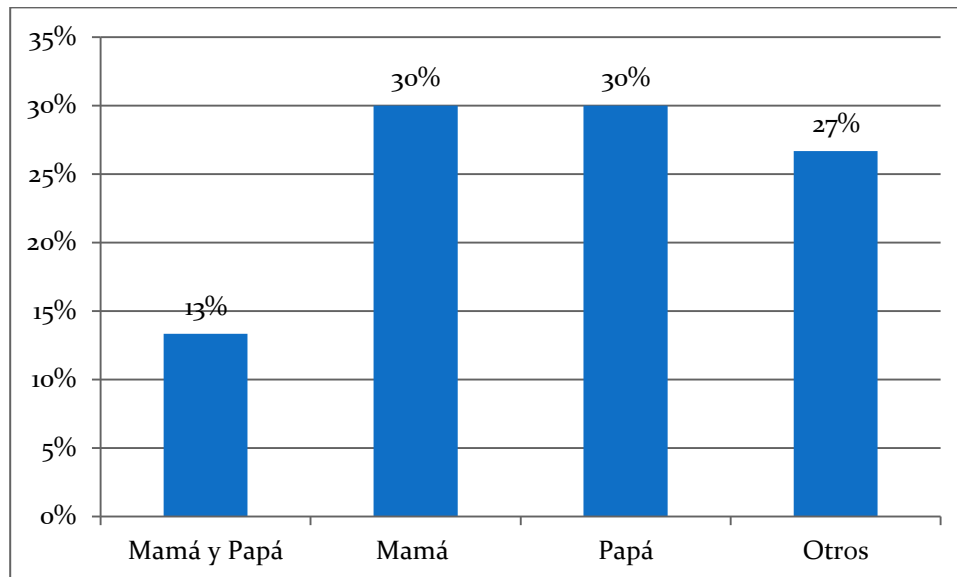
La escuela Luis López de Meza, es una escuela pública que brinda el servicio oficial no ICBF de modalidad institucional, por lo tanto las condiciones en la misma son un poco diferentes, en el sentido en que en dicha escuela hay hasta quinto de primaria. Cabe aclarar que la motivación de hacer el trabajo en dicha escuela es personal, dado que fue mi escuela primaria. Los resultados muestran que la mamá sigue teniendo un papel fundamental en el cuidado de los hijos, la mayoría manifestaron que ambos padres ayudaban en realizar tareas o acompañarlos a hacer otras actividades en la casa 45%, seguidamente un 35% dicen que es la mamá la que les acompaña más en casa, y el padre solo no aparece en dicha respuesta. El 20% de otros miembros del hogar fue constante, debido a que muchos están al cuidado de abuelos, primos, hermanos y tíos (Ver gráfico 11).

**Imagen 5. Análisis de los gráficos coloreados por los niños entre cero y cinco años _
Cariño Nuevo Latir**



Fuente: Cariño Nuevo Latir. Niño 4 años

Gráfico 12. ¿Quién lo acompaña en casa a jugar o hacer tareas? CDI 4



Fuente: Cariño Nuevo Latir

El Cariño Nuevo Latir es el más nuevo de los cuatro visitados, se trabajó con dos grupos de 20 niños cada uno, los resultados mostraron aspectos contrarios a los tres establecimientos analizados anteriormente, aquí tanto la mamá como el papá están pendientes de ellos en casa, se notó que pertenecían a familias numerosas, por tal razón, el 27% de los niños son acompañados en casa por otros miembros del hogar mientras realizan diferentes actividades, como caso particular una niña dibujó muchas personas que le ayudaban en casa y luego nos pidió otra hoja porque no le cabían todos los individuos que estaban con ella en su casa (ver imagen 6).

Imagen 6. Representación de una familia grande por una niña de cuatro años



Fuente: Cariño Nuevo Latir niña 4 años.

En el trabajo con los niños se buscaba observar cómo ellos interpretaban su relación en el hogar con sus padres, a través del cuidado que recibían. Apareció nuevamente la importancia del papel de la madre, aunque en muchos casos se muestra que otros miembros del hogar son los encargados del cuidado, el padre hace presencia en menor porcentaje. Se buscaba identificar qué tanto se podía fomentar el reconocimiento desde la categoría del *autoestima*, basándose en el amor o cuidado en los hogares, como casos particulares algunos niños manifestaban que les gustaba estar en el CDI porque se les cuidaba, porque jugaban, por la comida, y dos casos manifestaron estar mejor allí porque en su casa les “pegaban mucho”. Para la parte del reconocimiento a partir del respeto y la valoración, se pasó a escuchar a maestras y padres, para entender la parte institucional y del hogar (Ver Imagen 7).

Imagen 7. Trabajo de campo realizado con los niños en los CDI



Fuente: CDI Madre Alberta, CDI Alegría de Crecer, Escuela Luis López de Meza y Cariño Nuevo Latir-

Además del trabajo con niños, se realizaron dos grupos focales, uno con profesoras y otro con padres. A continuación se van a mostrar los principales hallazgos de los grupos focales (se realizaron en el CDI Madre Alberta, para los otros tres CDI se realizaron entrevistas con las coordinadoras debido a que no fue posible organizar el tiempo de las maestras y los padres como en el Madre Alberta), aún así las entrevistas con las coordinadoras fueron importantes para el trabajo, y ayudaron a entender mejor los problemas a los que se enfrentan desde la gestión de los mismos.

5.8 Características de los grupos focales

Los grupos focales son una herramienta de recolección de información a partir de una entrevista grupal, que puede ser semiestructurada (Aigner, 2006). El propósito principal del grupo focal es que surjan experiencias, inquietudes, comentarios y demás reacciones de los participantes. Los datos que surgen del grupo focal se dan en la interacción, en esa medida se diferencia de una entrevista grupal. En el grupo focal lo que se busca es apropiarse del conocimiento de los participantes a través de sus experiencias. El número de participantes es alrededor de 12 personas (Myers, 1998), los participantes se deben escoger porque tienen alguna relación con el tema a tratar. Se debe tener un moderador que permita organizar las opiniones en el grupo focal (Vogt, et al., 2004). Los participantes deben tener plena libertad sobre lo expresado en el grupo focal, por tal razón, en caso de utilizarse grabaciones deben estar convencidos de que el manejo de la información será confidencial, puede ser a través de un consentimiento informado por ejemplo (Freeman, 2006). El primer paso de la interpretación de los grupos focales es la transcripción de las conversaciones.

Los grupos focales siguen diferentes posiciones epistemológicas, desde el constructivismo contextual al realismo, por ejemplo esta última parte de los conceptos de confiabilidad y validez. Mientras que el constructivismo contextual no acepta el supuesto de una única realidad, el conocimiento en ese sentido depende del contexto, rechazando la objetividad y validando la reflexión por parte del investigador. Es una técnica muy versátil que permite hacer estudios con poblaciones heterogéneas.

Los grupos focales con los que se trabajó en la presente tesis eran los conformados por un mínimo de 12 personas por grupo, en la imagen 8 se puede observar parte del trabajo realizado con las maestras del hogar Madre Alberta. Se trabajó por grupos, dado que se les pidió que realizaran la lectura de un texto sobre la Teoría del Reconocimiento en los tres factores (amor, derechos y valoración)-imagen 9-y su aplicación en las actividades que realizan con los niños del Centro de Desarrollo Infantil.

Imagen 8. Grupo focal con profesoras del CDI Madre Alberta



Fuente: Grupo focal profesoras del CDI Madre Alberta de Fe y Alegría

Imagen 9. Los insumos del grupo focal

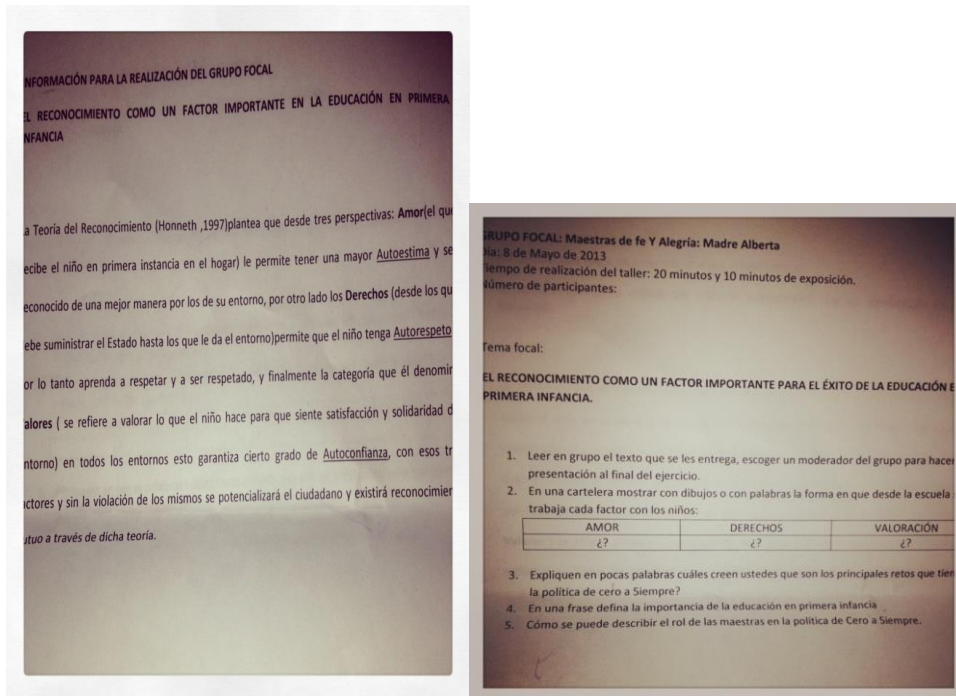


Imagen 10. Recomendaciones de las profesoras frente a la política de Cero a Siempre



Fuente: Trabajo realizado en el grupo focal de profesoras del CDI Madre Alberta de Fe y Alegría.

Luego del ejercicio salieron recomendaciones por parte de las maestras como (imagen 10):

Transcripción de información que plasmaron en las carteleras realizadas por cada grupo

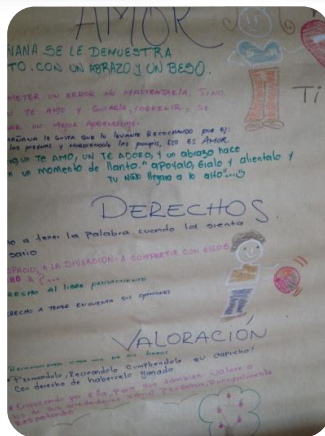
- *“Los niños son agentes de derechos y por lo tanto tienen que ser respetados por su diversidad cultural”*
- *“Los padres deben estar más comprometidos con el buen trato y la responsabilidad de los niños en el CDI”*
- *“ A pesar de que está muy nueva la política de Cero a Siempre se debe tratar de mantener así se cambie de gobierno porque es mejor que lo que había”*
- *“Si motivamos a los niños, los reconocemos ellos se potenciarán en el futuro”*
- *“Canciones, parque y diversión para que los niños no se aburran en los CDI o PAIPI”*
- *“ Hay que formar a las maestras en pedagogía para apoyar mejor el proceso de los CDI”*

Principales conclusiones del grupo focal e interpretaciones alrededor de la reunión con ellas:

La mayoría de las maestras manifestaron el interés por mejorar su acompañamiento al proceso de desarrollo de la Política de Cero a Siempre, están convencidas que es mejor que lo que existía y que si se sigue trabajando como se viene haciendo con algunas mejoras se podrán conseguir muy buenos resultados con los niños que están formando. La posición de los niños sujetos de derecho es lo más cercano que las maestras identifican institucionalmente con respecto al autorespeto, es decir, es allí donde se trabaja el tema del conocimiento de los derechos por parte de los niños. Por otra parte, en el tema de la valoración consideran que se está trabajando en pro de que a través de la lúdica se enseñe a los niños a desarrollar autoconfianza, a través de canciones y de participación activa de los mismos, aunque identifican falta de infraestructura para desarrollar mejores actividades lúdicas.

Para el caso de los padres, el grupo focal se realizó con doce personas que asistieron a la cita que hizo el rector del CDI, los padres estuvieron muy abiertos a realizar el ejercicio en el que se les explicó –el moderador- al igual que con las maestras que era adecuado que se aplicara la Teoría del Reconocimiento con los niños menores de cinco años en los CDI, los tres factores (amor, derechos y valoración) fueron trabajados por los padres, en las imágenes se muestra el trabajo que se hizo con ellos:

Imagen 11. Grupo focal con padres



Fuente: Grupo focal con padres del CDI Madre Alberta de Fe y Alegría

Transcripción de información que plasmaron en las carteleras realizadas por cada grupo

“Nos gustaría que a partir de los 4 años les enseñen más cosas: como números, vocales, entre otras”

“Apoyar haciendo el papel maternal en casa y en el CDI brindando una buena educación”

“La corrección con castigos es necesaria porque así nos criaron y aquí estamos bien”

“Mejorar la parte física del CDI, más parques y zonas de juegos”

Principales conclusiones de la reunión con los padres:

Los padres se sienten parte del proceso de la política de Cero a Siempre, están atentos a apoyar desde sus hogares las solicitudes que hagan los CDI, de todas formas piensan que no hay mucha conexión con la formación primaria, es decir algunos perciben que es muy lúdico y que falta que les enseñen de manera formal contenidos propios de grados un poco más avanzados, con el fin de que lleguen más preparados. Al igual que las maestras identifican falta de zonas verdes o de juegos para el desarrollo de actividad física por parte de los niños. Algunos consideran que la crianza de los hijos en el hogar debe ser igual a la que recibieron de niños, es decir que se deben tratar con un poco de “mano dura” a los niños para que respeten la autoridad. El tema de la autoestima lo trabajan escuchándolos y compartiendo lo que más puedan con ellos. Muchos están al cuidado de los abuelos u otros miembros en el hogar tal como se evidenciaba en las estadísticas del capítulo anterior.

Para las entrevistas con las Coordinadoras de los CDI, se encontró que las tres son mujeres con formación profesional, dos en educación y una en trabajo social, están encargadas de la gestión y deben responder ante Ministerio de Educación e ICBF.

Entre las principales preocupaciones de las Coordinadoras estaban:

Por el lado de la asistencia de los menores a recibir educación temprana

“ La política de primera infancia está empezando, de Cero a Siempre es mucho mejor que lo que había, y lo más complicado está en hacer entender a los padres de que los niños están mejor aquí con todo lo que hay detrás en términos de pedagogía y alimentación que en sus hogares, eso ha sido una lucha..”

Otra de las entrevistadas nos dijo: *“ Hemos tenido que ir hasta la casa de una niña y convencer a la abuela que es mejor que la traiga al CDI”*

Al parecer la política como se mostraba en el grupo focal a pesar de la difusión y de los trabajos de padres que hacen los CDI todavía no es bien entendida por las familias, esto puede responder a la baja asistencia que persiste a pesar de los cambios en la política.

Por el lado de la gestión

Las coordinadoras entrevistadas manifestaban que la gestión es complicada porque está en proceso de consolidación la política, todavía se está trabajando en mejorar muchas cosas.

Una de las coordinadoras mostraba su preocupación en torno a la gestión: *“ No es posible que en una reunión con el secretario de educación me plantee que debo bajar el presupuesto de los desayunos de los niños, depender del Ministerio de Educación y por ende de las secretarías es complicado, ellos no nos conocen ni siquiera, esto no es como el resto de la educación, trabajar con niños menores de cinco años requiere más que la cobertura, necesitamos estar más pendientes de ellos, y que pena con el señor secretario pero no voy a bajarle a los desayunos de los niños, eso afectaría todo el proceso que va muy bien... Además yo le dije: si su hijo estudiara en el CDI usted propondría que se le diera media galleta en lugar de una?”*.

Otra coordinadora manifiesta lo siguiente en torno a la gestión de la contratación de las docentes: “ No es fácil trabajar con maestras que todavía no tienen la formación adecuada, el Ministerio está en el proceso de formar a las Madres Comunitarias con estudios técnicos en primera infancia, apoyándose en el SENA y en otros prestadores de dicho servicio, pero por ahora estamos en ese proceso, el ideal sería que las maestras tuvieran educación universitaria en primera infancia, algunas de nuestras docentes lo son, pero es temporal, porque son atraídas por los buenos salarios de los Jardines privados”

Transcripción de la información de las entrevistas en profundidad

- “ La mayoría de las madres de los niños de los CDI son hijos de padres adolescentes, la responsabilidad de los niños recae en otros miembros del hogar”
- “ Muchas madres traen a los niños para no hacerse cargo de ellos en el hogar, pero no hacen nada, son menores de edad que normalmente han abandonado el colegio y están desempleadas”
- “ Algunos niños viven en contextos complicados, con padres que consumen alucinógenos, tratamos de hacer acompañamiento psicológico y remitimos los casos al ICBF”
- “ Los casos de maltrato también son enviados al ICBF, desde aquí tratamos de ayudar al niño a que esté feliz en el espacio del CDI, mientras el ICBF se encarga”
- “La presencia del CDI se volvió como una bola de nieve, tenemos los cupos completos, se está planteando ante el Municipio la apertura de otro cerca de aquí con las mismas características”

Hay varias alarmas que hacen las coordinadoras entrevistadas que no son capturadas por el modelo econométrico y que permitirá hacer una mejora al mismo en próximas investigaciones, el tema del embarazo adolescente parece ser una característica importante de los padres de los menores de cinco años en las comunas en las que se realizó el trabajo de campo. Por otra parte, el maltrato y el consumo de sustancias psicoactivas tampoco hace parte de las condiciones de los hogares que se

muestran en los modelos econométricos, son variables difícil de identificar desde ese tipo de metodologías, pero que da luces para los hacedores de política con el fin de identificar el grado de vulnerabilidad de los menores de cinco años que viven en hogares que tienen ese flagelo.

El desempleo juvenil sumado a lo anterior también es un problema que se presenta en la mayoría de los hogares de los niños que asisten a los CDI, entre otras cosas, y teniendo en cuenta los resultados estadísticos puede deberse a los bajos niveles educativos de los padres de los niños. Finalmente, y tiene que ver con el hallazgo del Modelo Económico con respecto al efecto contexto, las coordinadoras identifican un efecto bola de nieve por la construcción del Megacolegio Nuevo Latir en la comuna 13. El número de niños cada vez es mayor y han tenido que ir ampliando la cobertura.

Por otra parte, algunos de los aportes a la transformación social de la IAP fueron la socialización de un informe ejecutivo con los resultados encontrados del trabajo de campo, en donde se les mostró más en detalle algunas recomendaciones que hicieron los padres y las maestras. Se trabajó también con el CDI Madre Alberta en un curso sobre políticas de primera infancia, en donde se prestó el servicio de docente sin recibir remuneración a cambio, fue parte del aprendizaje y de tener contacto con las madres comunitarias que se están formando en el Técnico en Primera Infancia. Y finalmente, se sigue el proceso de construir unas bibliotecas infantiles cerca a cada CDI con el fin de que los niños tengan acceso a dicho material de lectura.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

El análisis de educación en primera infancia en Colombia sigue arrojando resultados preocupantes, con información primaria del DANE se mostraron problemas asociados a la asistencia escolar de los menores de cinco años, dificultades que persisten en el tiempo a pesar de las supuestas mejoras en la política con la implementación del programa de Cero a Siempre.

En la parte cualitativa, a través de la IAP, se observa que las personas con las que se trabajó muestran optimismo y compromiso frente a asumir tareas en pro de la primera infancia, aunque manifiestan que el efecto contexto es preocupante. Los Modelos Teóricos para explicar el papel de enviar a los menores de cinco años a recibir educación por parte de los padres se hizo teniendo en cuenta el Modelo de Economía de la Familia de Becker, pero también se revisaron las críticas al mismo, se planteó que para avanzar en la construcción de un modelo más aplicado a la situación socioeconómica de cada país, se debe involucrar -entre otras variables- el efecto contexto, caracterizado por el componente institucional y de variables socioeconómicas no considerados en los trabajos de Economía de la Familia.

Se hizo un acercamiento al enfoque de capacidades y la Teoría del Reconocimiento, y a partir de allí se trabajó la parte cuantitativa (Enfoque de Capacidades) con la utilización de las variables que determinan el IPM de los niños; por otro lado, se desarrolló la parte cualitativa (Teoría del Reconocimiento) con los trabajos de gráficos hechos por los niños, los grupos focales con padres y maestras, y las entrevistas con las coordinadoras de los CDI.

Las principales conclusiones radican en que se debe seguir trabajando para, desde la economía, conseguir propuestas que involucren el conocimiento del contexto social, algo como lo que hace la Economía Regional y Experimental, pero con metodologías menos ligadas a la Matemática o la Teoría de Juegos; existen

metodologías cualitativas que aportan de manera importante al trabajo que se hace con las mediciones empíricas o Matemáticas.

Imagen 12. Contraste entre el Barrio y el Cariño Nuevo Latir



Fuente: Cariño Nuevo Latir 2013

El efecto contexto -en este caso región- importa mucho en la decisión de enviar a los menores de cinco años a recibir educación temprana, si se dan las condiciones para que los niños vayan a un sitio bien dotado en el que van a aprender y a recibir nutrición, entre otras; la situación es, como mencionaba una de las coordinadoras, “*una bola de nieve*”. Las personas terminan por llevar a los niños a recibir educación si encuentran buenos establecimientos educativos (Imagen 12), allí es donde la parte institucional juega un papel muy importante ya que, según los modelos multinivel, el efecto región estuvo por encima del 50% en las ECV analizadas, mientras el efecto hogar apenas llegó al 10%, contrario a lo que se pensaba; es decir, el hecho de que el contexto ofrezca las condiciones adecuadas tiene un peso mayor en la decisión del hogar de enviar a los menores a recibir educación temprana.

Respecto al caso de los subsidios solo se pudo analizar Familias en Acción para el año 2012, pero se encuentra que dicha variable afecta positivamente la asistencia escolar de los menores de cinco años, otro punto a favor para el desarrollo institucional en conjunto con el desarrollo económico.

Para todas las encuestas de calidad de vida de Colombia se encontró que la inexistencia de variables que afectan la calidad de vida, como el acceso al agua potable, la vivienda, la salud, la seguridad, la seguridad económica, y la información, afectaban positivamente la asistencia escolar de los menores; este estudio es para diez años, y se siguen presentando brechas considerables en estas variables, todavía el 20% de los hogares manifiestan no tener acceso al agua potable durante los siete días de la semana, algo que diez años después no presenta una mejoría clara entre la ECV 2003 (10.21%) y ECV 2012 (21%), o 2013 (35%) para Cali.

Mientras no se garantice una mejora para los niños menores de cinco años en relación a las condiciones mínimas en el hogar, la asistencia a los CDI estará marcada por lo que manifestaban las maestras y coordinadoras de los mismos en torno a que los niños viven en condiciones complicadas, teniendo que ir ellas hasta los hogares de los niños para que las familias entendieran la importancia de la política de educación en primera infancia. El análisis del impacto de la política se puede hacer en unos años con medición de tasa de permanencia y paso a la educación primaria, así como rendimiento escolar de los menores en la educación primaria, dicha preocupación de la consistencia en la información se le transmitió a las coordinadoras para que se lo plantearan al encargado a nivel municipal. Es importante tener bases de datos más completas sobre lo que pasa con la infancia en Colombia, pues la información todavía es limitada.

La educación en primera infancia requiere un compromiso no sólo de cobertura, también de calidad, se necesita de una educación que esté complementada con el cuidado, la lúdica y la nutrición. La presente tesis deja abierto el camino para que se siga trabajando -desde la investigación- en caracterizar la población entre cero y cinco años, a partir de dicha labor se pueden tomar decisiones más acertadas en pro de una mejor educación para los niños colombianos. Son ejemplo de la anterior afirmación el trabajo de García y Martín (2013) que encuentran el IPM para niños y el aporte de la presente tesis al mostrar que se debe prestar especial atención al efecto contexto, principalmente al efecto región, en donde la principal recomendación apunta a observar cómo la decisión del hogar está muy marcada por las condiciones socioeconómicas que

se determinan en cada región. El efecto zona en Colombia no fue tan importante dado que en el sector rural la educación en primera infancia es casi inexistente, ahí también se debe llamar la atención a los hacedores de política para que inviertan en este tipo de educación en la zona rural.

Según el Índice de Pobreza Multidimensional, más del 80% de los niños está por fuera del sistema escolar; y según el presente estudio, más del 60% está por fuera desde el 2003 y aún continúa sin acceso a la educación de primera infancia. A pesar de los esfuerzos que se han hecho, la revisión en el grupo focal con padres evidenció que la información sobre la educación en primera infancia no está llegando a los hogares.

El análisis de las ciudades, que se hizo con la ECV 2013, refleja la importancia del efecto barrio, es decir, existe un importante efecto comunidad dependiendo de las condiciones que tenga el barrio; se envía a los menores a recibir educación temprana si en el barrio hay buenos CDI, así lo manifestaron los padres y las coordinadoras en los grupos focales y en las entrevistas, Nuevamente se le da más validez al efecto contexto que al efecto hogar, o en últimas el efecto contexto tiene más peso que el efecto hogar, por tanto las políticas deben estar más orientadas a mejorar la infraestructura y el acceso a la educación; el trabajo con familias puede ser posterior.

El embarazo adolescente sigue siendo uno de los principales problemas frente a la asistencia escolar de los niños entre cero y cinco años, en las ECV no fue posible utilizar dicha información como razón de no asistencia de los niños debido a que la pregunta está enfocada en que la madre abandona el estudio por esa razón. Pero a través de las entrevistas con las coordinadoras y el grupo focal con maestras se identificó que la mayoría de los niños que asisten a los CDI son menores de edad, por lo tanto las condiciones en las que tiene que estar el menor no siempre son las adecuadas, dado que normalmente la madre adolescente abandonó sus estudios y no se encuentra laborando en la mayoría de los casos, o si está trabajando, el menor está al cuidado de otros miembros del hogar.

Se debe mejorar las encuestas para poder acercarse más a la realidad de los menores de cinco años, los módulos que tiene la ECV de Colombia, a pesar de que son los más completos entre lo que ofrece el DANE, todavía no presentan suficiente información sobre la calidad de la educación y la facilidad de acceso a la educación que disfrutaban los menores.

REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Tomado el 14 de octubre de 2008, de http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/texto/14/grupos_focales.htm
- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statical Modelling Issues in School Effectiveness Studies. *Journal of The Royal Statistical Society, Ser A*, 149, 1 – 43.
- Aguado, Osorio y García. (2009). Un Índice de Carencias en la Niñez. Una aproximación por Departamentos para Colombia. *Revista de Estudios Regionales*. 2ª Epoca, Mayo-Agosto 2009.
- Ariès, P. (1993). La infancia. *Revista de Educación* N° 254, España.
- Amador, M. y López-González, E. (2007). *Una aproximación bibliométrica a los modelos multinivel*. *Relieve*, v. 13, n. 1, pp. 67-82. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_3.htm
- Arrow, K. (1951). *Social Choice and Individual Values*. New York: Wiley. 21 Ed. 1963. New Hagen: Yale University Press.
- Arrow, K. (1963). *Social choice and individual values*. 2 ed. Yale University Press. New Hagen.
- Barrera, A. (1990). The Role of Maternal Schooling an Its Interaction with Public Health Programs in Child Health Production. *Journal of Development Economics*, 32, 69-91.

- Bainbridge, Meyers, Tanaka, Waldfogel(2005) "Who Gets an Early Education? Family Income and the Enrollment of Three- to Five-Year-Olds from 1968 to 2000" *Social Science Quarterly*, Volume 86, Number 3, September 2005.
- Baker, H y López, F (2010). *Early childhood stimulation interventions in developing countries: A comprehensive literature review*. Documento de trabajo # IDB-WP 213. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. " *Journal of Political Economy* 70(5): 9-49.
- _____. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *The Economic Journal* 75: 493-517.
- _____. (1973). A Theory of Marriage: Part I. *Journal of Political Economy* 81(4): 813-846.
- _____. (1974a). A Theory of Social Interactions. *Journal of Political Economy* 82(6): 1063-1093.
- _____. (1974b). A Theory of Marriage: Part II. *Journal of Political Economy* 82(2): S11-S75.
- _____. (1976). Altruism, Egoism, and Genetic Fitness: Economics and Sociobiology." *Journal of Economic Literature* 14(3): 817-826.
- _____. (1977). Reply to Hirshleifer and Tullock. *Journal of Economic Literature* 15(2): 506-507.
- _____. (1981a). *A Treatise of the Family*. Harvard: Harvard University Press. (Ed. Castellana 1987. Madrid: Alianza Universidad).

- _____. (1981b). Altruism in the Family and Selfishness in the Market Place. *Economica*. 48: 1-15.
- _____. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza Universidad. (e.o. 1975).
- _____. (1993). *A Treatise on The Family*. Enlarged edition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Ben-Porath, Y. (1982). Economics and the Family-Match or Mismatch? A Review of Beckers A Treatise on the Family. *Journal of Economic Uterature* 20: 52-64.
- Berk, R. A., and Berk, S. F. (1983). Supply-Side Sociology of the Family: The Challenge of the NewHome Economics. *Annual Review Sociology* 9: 375-395.
- Bernal, R., Fernández, C., Flórez, C. E., Gaviria, A., Ocampo, P. R., Samper, B. y Sánchez, F. (2009). *Evaluación de impacto del programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF*. Documento CEDE No. 16, Universidad de los Andes.
- Bernal, R. y Camacho. A. (2010). *La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*. Documento CEDE No. 20, Universidad de los Andes.
- Bergstrom, T. Some evolutionary economics of family partnerships. *American Economic Review*, 97, 2, 2007, pp. 482-486.
- Blake, J. (1968). Are babies consumer durables? A critique of the economic theory of reproductive motivation. *Population Studies* 22, 1. pp. 5-25. *Journal of Political Economy*, 81, 2, part 2, 1973, pp. S279-S288.

- Boocock (1995). Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes The Future of Children Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs. Vol. 5 • No. 3 – Winter.
- Bryk, A. S. y Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Cairncross, A K. (1958). Economic Schizophrenia. Scottish. *Journal of Political Economy*, 5: 15-21.
- Castaño, E. (1998). *El Efecto Colegio sobre la Variabilidad del Rendimiento en Matemáticas*. Lecturas de Economía, no. 49, jul.-dic.
- _____. (2000). *Modelos Jerárquicos en Educación*. Misión Social, DNP, Bogotá, mimeo.
- Caldwel, J. (1990). *Cultural and Social Factors Influencing Mortality in Developing Countries*. Annals of the American Academy of Political & Social Science, 510, 44-59.
- Conpes (2007). *Documento CONPES 109: política pública nacional de primera infancia Colombia por la Primera Infancia*. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá
- Connelly (2000). *Marital Status and Full-time/Part-time Work Status in Child Care Choices*. Working Paper #99-58. Bowdoin College, y la Universidad de Pekín.
- Cunha, F. y Heckman, J. (2010). *Investing in our young people*. Working Paper 16201, National Bureau of Economic Research.

- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 15, No. 2, pp. 213-238.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2006). Programa Familias en Acción. Impacto del Programa a un año y medio de su ejecución. Bogotá: DNP, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y SINERGIA.
- Egido. (2000). Una educación inicial para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 22, pp. 157-160.
- Freeman, T. (2006). Best practice in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56 (5), 491-497.
- Furuta , M. y Salway, S. (2006). Women's Position Within the Household as a Determinant of Maternal Health Care Use in Nepal. *International Family Planning Perspectives*, 32, 17-27.
- Gajardo. (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar" Formas y Reformas de la Educación Serie Políticas. MARZO 2003 - Año 5 / N° 14.
- Goldstein, H. (1986). *Multilevel statistical models*. London: Arnold. Longford, N. T. (1993). *Random coefficient models*. Oxford: Clarendon Press.
- García, B. Y. (2005). La educación colonial en la nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No 7, Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Rudecolombia, pp.217-238.
- Ghez, G. & Becker, G. (1975). *The Allocation of Time and Goods over the Life Cycle*. New York: Columbia University Press.

- González, J. I. (2005). El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol. 3, n° 2 julio-diciembre de 2005. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE.
- Gronau, R. (1973a). The Intrafamily Allocation of Time: The Value of the Housewives Time. *The American Economic Review* 63(4): 634-651.
- _____. (1973b). The Effect of Children on the Housewife's Value of Time. *Journal of Political Economy*, 81(2): S168-5199.
- Gonzalez, J. I. y Castillo, M. (2011). Econometría + Investigación Acción Participativa: ¿se reconoce la utilidad de usarlos juntos en las Ciencias Sociales? *Revista de Ciencias Sociales*. Ed. Universidad del Zulia Luz V. XVIII, fasc.2. pp. 353 – 364.
- Gustafsson y Stafford. (1995). Links Between Early Childhood Programs and Maternal Employment in Three Countries The Future of Children LONG-TERM OUTCOMES OF EARLY CHILDHOOD PROGRAMS Vol. 5 • No. 3 – Winter.
- Hannan, M. T. (1982). Families, markets, and social structures: An essay on Becker's. A treatise on the family. *Journal of Economic Literature* 20, 1, 1982, pp. 65-72.
- Heckman, J. J. (2004). Invest in the Very Young. Center of Excellence for Early Childhood Development. Encyclopedia on Early Childhood Development.
- _____. (2007). School, skills, and synapses. Presentado en Presidential Lecture of the Western Economics Association, Seattle.

- _____. (2010). Reflexiones sobre la importancia de invertir en la primera infancia. Documento presentado en el foro Nutrición Infantil para la Prosperidad de Todos de la Fundación Éxito, Bogotá.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.
- Jones, G. W. (1995). The demise of universal marriage in East and South-East Asia. Paper presented to The Continuing Demographic Transition: The John C. Caldwell Seminar, The Australian National University.
- Mcdonald, P. (2000). Gender equity, social institutions and the future of fertility. *Journal of Population Research* 17, 1, pp. 1-16.
- Lavrín, A. (1994). La niñez en México y en Hispanoamérica rutas de exploración. En Gonzalbo Aizpuru, P. y Rabell, C. (comps.). La familia en el mundo iberoamericano, México: Universidad Nacional Autónoma de México. p. 42.
- Lancaster, K. J. (1966^a). Change and Innovation in the Technology of Consumption. *The American Economic Review* 56(2): 14-23.
- Lancaster, K. J. (1966^b). A New Approach to Consumer Theory. *Journal of Political Economy* 74: 132-157.
- Leontieff, W. (1947). Introduction To a Theory of the Internal Structure of Functional Relationships. *Econometrica* 15(4): 361-373.
- Marcelo, D. (2005). Rentabilidad Social e Individual de la Educación: Una Interpretación a Partir de los Modelos Jerárquicos, Tesis de grado, Magister en Economía. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Martín, T. y García, S. (2013). Pobreza infantil: concepciones y mediciones. Análisis de situación de la pobreza infantil en Colombia. Universidad de los Andes y Unicef.
- García, S., Mosquera, J. y Martín, T. (2013). Índice de pobreza multidimensional en niños, niñas y adolescentes (IPM-N). Análisis de situación de la pobreza infantil en Colombia. Universidad de los Andes y Unicef.
- Mitchell, W. C. (1912). 'The Backward Art of Spending Money. *The American Economic Review*, 2: 269-281.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Colombia estrena Política Educativa para la Primera Infancia. Revolución Educativa Colombia Aprende. Abril de 2009.
- Mitchell, W. C. (1912). 'The Backward Art of Spending Money. *The American Economic Review*, 2: 269-281.
- Morishima, M. (1959). 'The Problem of Intrinsic Complementary and Stability of Goods. *Metroeconomica* 11: 188-202.
- Mushkin, S. (1962). Health as an Investment. *Journal of Political Economy* (70) 2, 129-157.
- Myers, G. (1998). Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups. *Language in Society*, 27 (1)85-111. Tomado el 15 de Octubre del 2008, de Base de datos Celsius.
- Nagar, S. y Sharma, S. (2006). Impact of Educational Intervention on Knowledge of Mothers Regarding Childcare and Nutrition in Himachal Pradesh. *Journal of Social Sciences* 12 (1), 139-142.

- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. Paidós Estado y Sociedad.
- Otero, A. (2011). *Combatiendo la mortalidad en la niñez: ¿Son las reformas a los servicios básicos una buena estrategia?* Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional No. 139, Banco de la República.
- Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S., (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo. España 2002. *Cad Aten Primaria*, 9: 76-78.
- Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014) “Prosperidad para todos”.
<http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=4-J9V-FE2pI%3D&tabid=1238>
- Robinson, W. C. (1997). The economic theory of fertility over three decades. *Population Studies* 51, 1, pp. 63-74.
- Rubio, M., Pinzón, L. y Gutiérrez, M. (2011). *Atención integral a la primera infancia en Colombia: Estrategia de país 2011-2014*. División de protección social y salud, Notas técnicas #244, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Samuelson, P. (1956). Social Indifference Curves. *Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 1-22.
- _____. (1976). An Economisrs Non-Linear Model of Self-Generated Fertility Waves. *Population Studies* 30(2): 213-217.
- Sanderson, W. C. (1980). A Nonutilitarian Economic Model of Fertility and Female Labor Force Participation. *Revue Economique* 6: 1045-1080 Reid, M. G 1934.

- Save the Children (2006). State of World's Mothers 2006. Saving the Lives of Mothers and Newborns. Recuperado 28 de Mayo de 2006, www.savethechildren.net/australia/publications/mothers_report/2006/SOWM_2006_Embargo.pdf.
- Searle, Casella, Mcculloch. (1992). Variance components. New York: John Wiley & Sons.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Ed. Planeta. México.
- Serrano M., E. D. (2002). Economía de la familia: modelos de comportamiento intrafamiliar y asignación de recursos. Tesis Doctoral en Ciencias Económicas, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sherlock, Synnes y Koehoorn (2007). Working mothers and early childhood outcomes: Lessons from the Canadian National Longitudinal study on children and youth Division of Neonatology, Children's and Women's Health Center of British Columbia, 4480 Oak St, Vancouver, British Columbia, Canada V4H 3V4.
- Stiglitz, Editores: Kaul, Grunberg Y Stern (1999). BIENES PÚBLICOS MUNDIALES Cooperación internacional en el siglo XXI. Publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Nueva York Oxford Oxford University Press.
- Urueña, Tovar y Castillo. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, no. 2. Manizales, Colombia, Julio-Diciembre 2009.

- Unicef. (2005). Estado Mundial de la Infancia 2005: La Infancia Amenazada. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- _____. (2007). Pobreza Infantil en Perspectiva: Un Panorama del Bienestar Infantil en los Países Ricos. Un Amplio Análisis de la Vida y el Bienestar de Niños, Niñas y Adolescentes en las Naciones Económicamente Avanzadas. Italia: Innocenti Report Card, 7, 1-52, Centro de Investigaciones Innocenti.
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de Intervención Social: Reflexión, metodología y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Vargas, E. y Santibañez, L. (2010). The promise of earlychildhood development in Latin America and the Caribbean. Banco Mundial.
- Vogt, D., King, D. y King, L. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing Content Validity by Consulting Members of the Target Population. *Psychological Assessment*, 16 (3), 231–243.

ANEXOS

MODELO ECV 2003

Mixed-effects logistic regression Number of obs = 2182

No. of Group Variable	Observations per Group		Integration			Points
	Groups	Minimum	Average	Maximum		
regionbog	2	101	1091.0	2081	7	
zona	2	101	1091.0	2081	7	
numhog	24	1	90.9	508	7	

Wald chi2(8) = 11.12

Log likelihood = -1374.2086 Prob > chi2 = 0.1948

asiste1	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]	
1.eps1	.8459415	.078983	-1.79	0.073	.704476	1.015815
1.sexo	.9442173	.0908555	-0.60	0.551	.781928	1.14019
2.agua	.8239447	.1241447	-1.29	0.199	.6132627	1.107005
1.vivien	.8654192	.084431	-1.48	0.138	.7147969	1.047781
1.ing1	.9066682	.0924741	-0.96	0.337	.742389	1.1073
1.alimen	1.185735	.2041247	0.99	0.322	.8461613	1.661584
1.inform	1.109841	.1236557	0.94	0.350	.8921176	1.380701
1.seg1	.9787808	.0937809	-0.22	0.823	.8112009	1.18098

Random-effects Parameters Estimate Std. Err. [95% Conf. Interval]

regionbog: Identity

var(_cons) .5001616 .9659522 .0113554 22.03023

zona: Identity

var(_cons) .0338882 .708234 5.50e-20 2.09e+16

numhog: Identity

var(_cons) .0028844 .0085533 8.63e-06 .9641947

LR test vs. logistic regression: chi2(3) = 5.79 Prob > chi2 = 0.1221

MODELO ECV 2008

Mixed-effects logistic regression Number of obs = 6744

No. of	Observations per Group	Integration
Group Variable	Groups	Minimum Average Maximum
region	10 9	674.4 4418 7
clase	23 3	293.2 4418 7
tam_hogar	192 1	35.1 4418 7

Wald chi2(8) = 10.33

Log likelihood = -1463.1499 Prob > chi2 = 0.2425

asiste5 Odds Ratio Std. Err. z P>z [95% Conf. Interval]

1.eps1 1.107339 .120614 0.94 0.349 .8944696 1.370867

1.sexol	1.057955	.0970399	0.61	0.539	.8838761	1.266318
1.agua	.9898063	.1389107	-0.07	0.942	.7517813	1.303193
1.vivienda	.8911119	.0893645	-1.15	0.250	.7320995	1.084662
1.ingresos	1.04382	.1081244	0.41	0.679	.852028	1.278786
1.alimentoss	1.170559	.2147427	0.86	0.391	.8170294	1.677061
1.informac~n	1.422649	.2609307	1.92	0.055	.9930645	2.038066
1.seguridad	1.165355	.136275	1.31	0.191	.926659	1.465536

Random-effects Parameters Estimate Std. Err. [95% Conf. Interval]

region: Identity

var(_cons)	8.810306	4.740544	3.068927	25.29271
------------	----------	----------	----------	----------

clase: Identity

var(_cons)	.167027	.1087408	.0466254	.5983438
------------	---------	----------	----------	----------

tam_hogar: Identity

var(_cons)	.0528697	.0496963	.0083772	.3336693
------------	----------	----------	----------	----------

LR test vs. logistic regression: $\chi^2(3) = 6142.58$ Prob > $\chi^2 = 0.0000$

MODELO ECV 2011

Mixed-effects logistic regression Number of obs = 3038

Group variable: P5010 Number of groups = 6

Obs per group: min = 1

avg = 506.3

max = 1212

Integration points = 7 Wald $\chi^2(10)$ = 23.65

Log likelihood = -1818.601 Prob > χ^2 = 0.0086

asiste1	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]	
1.activida~s	.966668	.163937	-0.20	0.842	.6933017	1.347822
1.activida~p	.8992611	.0826608	-1.16	0.248	.7510048	1.076785
1.controlcre	1.595498	.1889171	3.95	0.000	1.265053	2.01226
1.eps	.9608316	.078581	-0.49	0.625	.8185257	1.127878
1.ingresos	1.0294	.0866517	0.34	0.731	.8728361	1.214048
1.alimentos	.6190105	.2484258	-1.20	0.232	.2818952	1.359278
1.seguridad	1.069015	.277083	0.26	0.797	.6432162	1.776686
1.informac	.9691646	.1203158	-0.25	0.801	.7598469	1.236144
1.vivienda1	1.165306	.099572	1.79	0.073	.9856145	1.377757
1.agua	1.141286	.137599	1.10	0.273	.9010929	1.445505

Random-effects Parameters Estimate Std. Err. [95% Conf. Interval]

P5010: Identity

var(_cons) 1.902664 1.428896 .436628 8.291108

LR test vs. logistic regression: $\chi^2(01) = 24.00$ Prob $\geq\chi^2 = 0.0000$

MODELO ECV 2012

Mixed-effects logistic regression Number of obs = 4098

No. of	Observations per Group	Integration
Group Variable	Groups	Minimum Average Maximum
Points		
Region	4 405	1024.5 1831 7
P3	10 2	409.8 1203 7
Cant_hogar~a	21 1	195.1 1183 7

Wald chi2(8) = 10.22

Log likelihood = -140.48014

Prob > chi2 = 0.2502

asiste2	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]	
1.sex1	.3871103	.1678539	-2.19	0.029	.1654808	.9055698
1.fea	1.210396	.6406381	0.36	0.718	.4289471	3.415476
1.seguridad	3.518315	2.996255	1.48	0.140	.6628837	18.67377
1.ingresos	.7969781	.3833216	-0.47	0.637	.3104882	2.045727
1.informac	1.352526	.7410912	0.55	0.582	.4621103	3.958636
1.vivienda	1.807065	.8148879	1.31	0.189	.746669	4.373401
1.agua	.771713	.4363539	-0.46	0.647	.2547747	2.33752
1.salud	1.580621	1.07024	0.68	0.499	.4192553	5.959048

Random-effects Parameters Estimate Std. Err. [95% Conf. Interval]

Region: Identity

var(_cons) 45.87361 36.81473 9.515953 221.1432

P3: Identity

var(_cons) .1882033 .6141735 .0003139 112.8227

Cant_hogar~a: Identity

var(_cons) 1.47e-13 1.33e-06 0 .

LR test vs. logistic regression: chi2(3) = 61.99 Prob > chi2 = 0.0000

Note: LR test is conservative and provided only for reference.

MODELO ECV 2013 CALI

Mixed-effects logistic regression Number of obs = 934

Group Variable	Observations per Group		Integration		
	Groups	Minimum	Average	Maximum	Points
comuna1	22	2	42.5	94	7
p10_nom	381	1	2.5	19	7
p15	408	1	2.3	19	7

Wald chi2(10) = 115.41

Log likelihood = -305.17221 Prob > chi2 = 0.0000

asiste1	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]	
2.sexo1	.6109352	.1508147	-2.00	0.046	.3765899	.9911095
edad1	4.00474	.5724074	9.71	0.000	3.026286	5.299546
1.razam	1.443652	.3865878	1.37	0.170	.8541295	2.440064
1.leercuen~s	1.688481	.4284977	2.06	0.039	1.026788	2.776589
1.benefici~o	1.491084	.3902949	1.53	0.127	.8926843	2.490612
1.estrato3	.6152496	.190664	-1.57	0.117	.335171	1.12937
1.cuidado1	.008976	.004465	-9.47	0.000	.0033858	.023796
1.vivienda	.5863602	.1481743	-2.11	0.035	.3573257	.9621985
1.ingresos	.9628893	.2522061	-0.14	0.885	.5762677	1.608898
1.agua2	.9579947	.3743095	-0.11	0.913	.4454305	2.060375

Random-effects Parameters Estimate Std. Err. [95% Conf. Interval]

comuna1: Identity

var(_cons) .0506196 .1275508 .0003626 7.065932

p10_nom: Identity

var(_cons) .7667522 2.211209 .002691 218.4761

p15: Identity

var(_cons) .6061925 2.225342 .0004548 807.949

LR test vs. logistic regression: chi2(3) = 10.70 Prob > chi2 = 0.0135

Note: LR test is conservative and provided only for reference.