

NARRATIVAS SOBRE LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA: LOS
EDUCADORES INICIALES DE LOS JARDINES INFANTILES DISTRITALES EN LA
LOCALIDAD DE CHAPINERO EN BOGOTÁ COMO AGENTES EDUCATIVOS

ELSA MARITZA GONZALEZ ROJAS
HELMAN MAURICIO ROJAS SEPÚLVEDA



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE POSTGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C. 2017

NARRATIVAS SOBRE LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA: LOS
EDUCADORES INICIALES DE LOS JARDINES INFANTILES DISTRITALES EN LA
LOCALIDAD DE CHAPINERO EN BOGOTÁ COMO AGENTES EDUCATIVOS

ELSA MARITZA GONZALEZ ROJAS
HELMAN MAURICIO ROJAS SEPÚLVEDA

Trabajo de Grado realizado como requisito para optar al título de
Magister en Educación

Dirigido por:
Dr. Fabián Andrés Llano

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE POSTGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C. 2017

Nota de aceptación

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, D.C., 2017

Dedicado a:

A Dios, por la vida que me ha dado, por los años vividos,
por la sabiduría y experiencia adquirida.

A mi hija, la razón de mi existir.

A ese ser especial que me ha brindado su comprensión
y apoyo incondicional, en todo momento.

Agradecimientos

A las directivas de la FCIDCA,
por brindarnos la oportunidad
de crecer intelectual y profesionalmente,

A Fabián Llano por compartir sus conocimientos y experiencia,
por su paciencia y motivación

A Nancy Pinto Coordinadora de Integración Social de la Alcaldía de Chapinero
por su paciencia y compromiso

A los profesores de los jardines de la Localidad de Chapinero que
Compartieron sus experiencias e
hicieron posible este proyecto.

RAE**1. Título:**

Narrativas sobre la educación de la primera infancia: los educadores iniciales de los jardines infantiles distritales en la localidad de Chapinero en Bogotá como agentes educativos

2. Trabajo para optar al título de:

Magister en Educación

3. Autores:

Elsa Maritza González Rojas

Helman Mauricio Rojas Sepúlveda

4. Director:

Dr. Fabián Andrés Llano

5. Línea de investigación:

Pedagogía y Educación para la Inclusión y la Equidad Social: Género e Inclusión Social en Educación

NARRATIVAS SOBRE LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA: LOS EDUCADORES INICIALES DE LOS JARDINES INFANTILES DISTRITALES EN LA LOCALIDAD DE CHAPINERO EN BOGOTÁ COMO AGENTES EDUCATIVOS

RESUMEN

El problema de la calidad de la educación inicial está asociado a una desarticulación entre los enfoques y las concepciones que tienen las políticas públicas en materia de educación para la primera infancia, las instituciones formadoras de educación inicial y las entidades prestadoras del servicio educativo a los niños y niñas menores de seis años, con relación a las condiciones y necesidades de desarrollo cognitivo de la primera infancia, de los perfiles y conocimientos que requieren los educadores iniciales para amparar la formación íntegra e integral de estos niños y niñas y las condiciones que los jardines deben tener para que se logren los aprendizajes que requieren construir los niños y niñas en esta etapa y que valga decir, serán fundamentales para su vida.

Este proyecto apunta a señalar en qué medida las prácticas pedagógicas y la formación del docente inicial, inciden en los procesos pedagógicos y la calidad educativa en los niños y niñas de la primera infancia en los jardines infantiles distritales en la localidad de Chapinero en Bogotá. Por lo anterior, el marco metodológico se asume desde la investigación biográfico- narrativa, como tipo de investigación cualitativa, lo que permite un acercamiento personal con los docentes entrevistados y sus narrativas. Los resultados de la investigación permitirán evidenciar si las prácticas de los docentes iniciales desarrollaron experiencias propicias para asumir con calidad la educación integral de la primera infancia o por el contrario se evidencian rupturas entre su práctica y su realidad frente a este reto de la educación de niños y niñas menores de seis años.

PALABRAS CLAVE

Educación, Primera infancia, docentes iniciales, prácticas pedagógicas, jardines infantiles

ABSTRACT

The quality problem in early childhood education is related to a disjunction among the concepts and approaches embedded in early childhood education public policies, early childhood educational institutions and other organizations that provide educational services to children under six, the needs and conditions of early childhood's cognitive development, the required profile and knowledge for early childhood teachers to guarantee a complete and wholesome training, and the required conditions for kindergardens to provide the lifelong learning children demand at this stage.

This project seeks to determine how much pedagogical practices and initial teacher formation influence the pedagogical processes and quality of education for early stage children in districtual kindergardens in the Chapinero area of Bogotá. Therefore the methodological framework takes biographical-narrative research as a qualitative research type, allowing for personal closeness with the interviewed teachers and their narratives. The results of this research will show whether the early childhood teachers' practice enable them to take over complete early childhood education while maintaining high standards of quality.

KEY WORDS: Education, early childhood, early childhood teachers, pedagogical practices, kindergardens

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
Planteamiento De La Pregunta	17
JUSTIFICACIÓN	17
OBJETIVOS	20
Objetivo General	20
Objetivos Específicos	21
MARCO REFERENCIAL	21
Antecedentes	21
Educación De La Primera Infancia Y Formación De Los Educadores Iniciales	25
Primera Infancia Y Responsabilidad De Los Jardines Infantiles	30
Jardines Infantiles y Educadores Iniciales	35
MARCO TEÓRICO	38
MARCO CONCEPTUAL	56
Concepción de Infancia.	56
Primera Infancia Como Etapa De La Vida.	61
Infancia Abandonada.	62
Infancia Acortada	63
Infancia y Educación	64
Educación Inicial	66
Tendencias de la Educación Inicial hoy	67
La educación inicial desde una perspectiva asistencialista	67
La educación inicial desde una perspectiva de adelantamiento para la escolaridad	68
La educación inicial desde la perspectiva de la precocidad	69
La educación inicial desde la perspectiva del potenciamiento del desarrollo	69
Educadores Iniciales	70
Jardines Infantiles	71
Formación Docente	72
MARCO JURÍDICO	75
Contexto Legislativo En Colombia	79
MARCO METODOLÓGICO	83
Enfoque Cualitativo	85
Diseño Metodológico	86
Hipótesis	88
Población.	89
Muestra	89
Instrumentos	92
Fases De Investigación	94
Procesamiento de la información obtenida en las narraciones y análisis de resultados	95
La Educación De Los Niños Y Niñas De La Primera Infancia Como Hilo Conductor De Estas Narraciones	109
Los Jardines Infantiles Como Espacios De Realización De Sus Experiencias	122
CONCLUSIONES	130

Anexo 1 Sensibilización	135
Anexo 2 Guía Entrevista Semiestructurada	140
Anexo 3 Narrativas Sobre La Educación De La Primera Infancia	143
Anexo 4 Las Profesoras Como Protagonistas Principales De Estas Narraciones	144
Anexo 5 Educación Primera Infancia Como Hilo Conductor De Estas Narrativas	145
Anexo 6 Los Jardines Como Espacio De Realización De Sus Experiencias	146
Referencias	147

Índice de Tablas

Tabla 1. Distribución de la muestra por género	90
Tabla 2. Distribución de la muestra por edad	90
Tabla 3. Distribución de la muestra por formación académica	91
Tabla 4. Distribución de la muestra por experiencia	91

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución de la muestra por género	90
Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad	90
Gráfico 3. Distribución de la muestra por formación académica	91
Gráfico 4. Distribución de la muestra por experiencia	92
Grafico 5 Estructura para el análisis de los resultados	99

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad, plantea que la educación debe ser una oportunidad que se brinda a todos los colombianos a lo largo de la vida, comenzando por las niñas y los niños en primera infancia, a través de los procesos de educación inicial en el marco de la atención integral. Esta premisa se retoma en el Plan de Desarrollo 2016-2020 (Alcaldía Mayor de Bogotá) Bogotá Mejor para Todos, Bases del Plan sector educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, y ratifica que su pilar *igualdad de calidad de vida*, tiene como fundamento propiciar la igualdad y la inclusión social mediante programas destinados a población vulnerable y especialmente a la primera infancia, haciendo énfasis en el desarrollo integral desde la gestación hasta la adolescencia con una educación de calidad, en el marco de la ruta de atención integral a la primera infancia.

Por lo anterior, debemos preguntarnos sobre los aprendizajes que deben construir los niños y las niñas en sus primeros años de vida, y especialmente sobre los caminos que se deben transitar para que los infantes logren desarrollar su inteligencia, teniendo en cuenta que su desarrollo es “ el resultante de una compleja interacción de diversos aspectos de su realidad cognitiva, social, emocional, física además de otras dimensiones intangibles como los sistemas de creencias y las experiencias personales ”, como lo afirma (García, 2006, p.27) en su artículo Desarrollo y Estimulación de la Inteligencia en el Niño. En consecuencia, el propósito de la investigación es evidenciar la importancia del fortalecimiento y transformación de las prácticas y saberes de los educadores de primera infancia, lo cual permitirá incrementar la calidad de la

formación, de los procesos, de las acciones y de la gestión que llevan a cabo los profesionales que tienen la responsabilidad del desarrollo integral de los infantes en los primeros años de vida.

Con respecto a la responsabilidad de los educadores de la primera infancia, consideramos que los interrogantes que apuntan a nuestro tema de estudio son ¿En qué medida están los maestros iniciales, entendidos como educadores de primera infancia de los jardines distritales suficientemente formados para poder desarrollar el potencial de los niños y niñas en la primera infancia? O mejor ¿en qué medida poseen las competencias profesionales que hoy requiere la formación de los niños y niñas del nuevo milenio con todo lo que ello implica, especialmente para desarrollar en ellos la inteligencia y la capacidad para aprender cómo se está exigiendo?

En el artículo Elementos del Contexto de la Educación Infantil, se define el perfil del personal que atiende a los niños y niñas como el de un profesional especializado, con capacidad para tomar decisiones y con autonomía, que actúa coordinadamente con el equipo didáctico y con las familias, abierto a la innovación, que organiza el aula para dar respuesta a la diversidad y realiza de manera adecuada la evaluación formativa, conoce las circunstancias que rodean a cada uno de sus alumnos y da respuesta a las necesidades afectivas, tan importantes en esta etapa para que se produzca aprendizaje (Herrer, 2008).

En coherencia con lo expresado anteriormente, es necesario señalar una preocupación latente en dos sectores de la sociedad; el primero de ellos se enfoca en algunas instituciones empleadoras de docentes en primera infancia, las cuales perciben ciertas falencias en la formación de sus agentes educativos en cuanto al uso de estrategias didácticas para trabajar con niños y con padres de familia; y el segundo sector referido a las instituciones de Educación Superior encargadas de preparar a los agentes educativos integralmente en tanto éstas escuchan las voces de los empleadores quienes insisten en la desarticulación entre las exigencias del

mundo laboral y los resultados de la actividad académica, esta última enfocada en preparar teóricamente a los profesionales. (Ospina y Gallego, 2014)

Los profesionales en educación inicial, tienen el legado social como educadores de orientar, acoger y acompañar a la primera infancia en sus primeras experiencias escolares en el marco de la educación formal; por lo tanto, éstos asumen un compromiso consigo mismo, con los niños y con la sociedad, la cual además de gestar expectativas de un profesional íntegro, poseedor de amplios conocimientos teóricos y prácticos en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje espera idoneidad en el acompañamiento de la infancia.

En este orden de ideas, este trabajo toma como referente la investigación biográfico narrativa que ofrece un marco conceptual y metodológico porque “es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación” (Connelly y Clandinin, 1995, p.12) citado por Huchim y Reyes (2013) en su artículo La Investigación Biográfico Narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Este enfoque biográfico narrativo permite dar significado y comprender, a través de la “lectura”, en el sentido de interpretar, las vivencias de los docentes iniciales mediante la dimensión cognitiva, pero también desde lo afectivo y desde su quehacer con los niños y niñas de la primera infancia. Reconstruir sus vivencias, desde la auto interpretación de los mismos docentes otorga a la investigación, una forma creíble de construir conocimiento.

Es así como desde las narrativas tendremos una mirada de los docentes iniciales de los jardines distritales como protagonistas principales de su quehacer con la primera infancia, la educación de los niños y niñas de la primera infancia como hilo conductor de estas narraciones y los jardines como espacios de realización de sus experiencias. Lo anterior, nos llevará a identificar la formación y las competencias que poseen los docentes iniciales contratados en los

jardines distritales para la formación de la primera infancia, evidenciar la importancia de las prácticas y saberes de estos educadores iniciales en la calidad de los procesos que llevan a cabo con los infantes en los primeros años de vida , así como indagar una posible desarticulación entre las exigencias laborales y los resultados de la formación académica de los docentes iniciales contratados en los jardines infantiles distritales en la localidad de Chapinero.

Este enfoque nos permite evidenciar la problemática de la educación infantil, asociada al saber y al hacer de los docentes iniciales y dar respuesta a la pregunta orientadora de este trabajo investigativo ¿De qué manera los procesos pedagógicos y la calidad educativa en los niños y niñas de la primera infancia está relacionada con las prácticas pedagógicas y la formación del docente inicial en los jardines infantiles distritales en la localidad de chapinero en Bogotá?

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como demuestran los antecedentes de este estudio, la importancia de la educación inicial en el mundo se hace cada vez más relevante, más si se tienen en cuenta los aportes de los estudios que desde la neurociencia han aportado al desarrollo de la primera infancia. Entonces, las inquietudes de algunos autores como Munera (2014), Zapata y Restrepo (2013) y Ospina y Gallego (2014) entre otros, se enfocan en tres aspectos fundamentales: en primera instancia el Estado emite unas políticas públicas con relación a la primera infancia, pero la realidad entre lo señalado en estas políticas y los resultados de lo ejecutado generalmente no coinciden; en segundo término las instituciones de educación superior mantienen una preocupación permanente por la actualización de los planes académicos en los programas de donde egresan los docentes que van a tener a cargo la educación de los niños y niñas menores de seis años, sin tener presente que los profesionales al ingresar al mundo laboral encuentran un choque con la realidad entre la teoría y la práctica, y tercer aspecto está asociado a una normatividad para la creación de entidades educativas de preescolar, a pesar de esta legislación, existen un sinnúmero de jardines infantiles, con un sinnúmero de propuestas educativas, de modelos pedagógicos y de intereses institucionales.

Los estudios sobre la problemática de la educación infantil, retoman dos aspectos fundamentales asociados al saber y al hacer de los docentes iniciales. La percepción de las entidades empleadoras de docentes de primera infancia se enfoca en las falencias de la formación de los docentes y la desarticulación entre la teoría y la práctica cuando ingresan al mundo laboral. Lo anterior, evidencia que las Instituciones de Educación Superior no abordan adecuadamente desde sus espacios académicos el saber y hacer pedagógico de los profesionales

de educación inicial y su relación con los procesos de intervención requeridos en su ejercicio profesional.

Planteamiento De La Pregunta

Atendiendo lo anterior, para incluir las tres instancias mencionadas y su relación, la pregunta orientadora de este trabajo investigativo es: ¿De qué manera los procesos pedagógicos y la calidad educativa en los niños y niñas de la primera infancia está relacionada con las prácticas pedagógicas y la formación del docente inicial en los jardines infantiles distritales en la localidad de chapinero en Bogotá?

JUSTIFICACIÓN

*Lo que se haga por un niño se hace por un pueblo.
Cecilia Muñoz Vila*

La importancia y necesidad de la investigación sobre la educación de la primera infancia desde la formación de los docentes iniciales, contratados en los jardines infantiles distritales, se argumenta a partir de tres escenarios: el primero indaga sobre el nivel de formación de los educadores iniciales y las competencias profesionales que poseen con relación a los requerimientos que hoy demanda la formación de los niños y niñas de la primera infancia; el segundo escenario pretende evidenciar la importancia del fortalecimiento de las prácticas y saberes de los educadores de primera infancia en la calidad de los procesos que llevan a cabo con los infantes en los primeros años de vida y un último escenario para evidenciar una posible desarticulación entre las exigencias laborales y los resultados de la formación académica de los docentes que tienen a cargo los niños y niñas menores de seis años.

Hoy el mundo es consciente de la atención que se le debe brindar a la primera infancia. La neurociencia ha confirmado el acelerado proceso del desarrollo cognitivo, motriz, afectivo, social y físico en los primeros años de vida y en los cuales se va a fundamentar el futuro de ese ser humano. Las condiciones ambientales, los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla el infante deben garantizar espacios y experiencias que conlleven al potenciamiento de sus habilidades para que posteriormente pueda analizar, dar respuesta y soluciones a las situaciones problemáticas con las que se va a encontrar durante su vida. Así mismo, es importante que adquiera seguridad, confianza en sí mismo, que logre autonomía, que aprenda a aprender, a convivir a aportar al crecimiento de la sociedad y del país.

Las naciones se han unido y han firmado pactos donde reconocen los derechos de los niños y niñas, donde se comprometen a priorizar la atención a la primera infancia. Desde sus políticas públicas propenden por el cuidado, a brindar nutrición, salud, educación y acompañamiento a la población infantil menor de seis años. Sin embargo, las estadísticas mundiales muestran una realidad que contradice todo lo que se han propuesto las naciones. La desigualdad, la inequidad de oportunidades, la mortalidad de los niños, los altos índices de desnutrición, la pobreza en que vive la infancia llevan a la reflexión de participar activamente en minimizar el impacto moral, social, económico que esto conlleva a los países. La educación inicial de calidad para la primera infancia se convierte en un garante para una calidad de vida de estos niños y en herramienta fundamental para su futuro.

Esta educación inicial requiere de unos agentes educativos formados, capacitados, con un conocimiento pedagógico, didáctico y que como persona sea asertivo, empático, comunicativo, pero especialmente que sienta pasión por su quehacer, que sienta compromiso frente a la vida de estos niños, que a pesar de la diversidad y de los contextos en que se ve involucrado sea

consciente que de su práctica profesional depende una sociedad y un país sin desigualdad, sin niños marginados, sin niños en condiciones de pobreza, que no se vulneren sus derechos .

Lo anterior, parece ser sólo un ideal. Los estudios como los de Guzmán (2010) y Fandiño & Castaño (2014) presentan una imagen diferente de los educadores iniciales, donde se evidencia una desarticulación entre lo que aprenden en la universidad y lo que requieren en su práctica como profesional, entre las condiciones para las que son preparados y los contextos reales en que enfrentan su labor como educadores, entre lo que deben enseñar a los niños y niñas según los rangos de edad y lo que las instituciones, los padres y la sociedad esperan de la educación inicial, entre los imaginarios de trabajar en la educación de los niños y la oferta laboral que le plantean las instituciones.

Las instituciones que ofrecen el servicio de educación para la primera infancia se encuentran reglamentadas por entidades del Estado como la Secretaría de Educación Distrital, el Departamento Administrativo de Bienestar Social y el Ministerio de Educación Nacional, quienes atienden lo señalado en la legislación colombiana referente a la educación de la primera infancia y regulan el cuidado y la atención integral que se debe prestar en las instituciones que tienen a cargo los niños y niñas menores de seis años; adicional, el Estado se ha preocupado por ampliar la cobertura de educación inicial en entornos comunitarios.

Lo anterior, considera que existe un control para garantizar una educación para la primera infancia en términos de calidad, eficiente y eficaz y que los objetivos propuestos se cumplan. Pero, la realidad es otra, el sobrecupo de niños en las aulas de clase, las condiciones de nutrición, el maltrato por parte de algunos encargados del cuidado de los niños y niñas, la infraestructura física, la dotación de material, el asistencialismo en que se ha convertido la educación para los infantes donde prima el cuidar, alimentar, dormir y jugar sin ninguna intencionalidad

pedagógica, donde no hay profesionalismo sino “vocación” por parte de algunas de las personas responsables de estos niños.

Cambiar esta imagen de la educación inicial para la primera infancia se puede lograr cuando el docente inicial, los demás agentes educativos, la familia, la comunidad y el Estado se unan y articulen esfuerzos para cumplir desde el contexto de cada uno lo pactado por el bienestar de la primera infancia. Ahí radica la clave para solucionar los problemas de pobreza y desigualdad, en la medida en que la educación inicial desarrolle y potencie las habilidades cognitivas, motrices, afectivas, sociales y físicas de los niños y niñas, determine y garantice aprendizajes y resultados escolares futuros y conlleve al camino de la equidad, progreso económico y social de los países.

El Estado colombiano, la sociedad y los agentes educativos de la primera infancia asumieron la responsabilidad de promover condiciones para que los niños y niñas crezcan en entornos educativos donde se reconozcan sus derechos, se acepte su singularidad y diversidad y sean formados como seres sociales autónomos, creativos, críticos, sensibles y demás aspectos que permitan un desarrollo integral de la infancia. Cumplir a cabalidad esta responsabilidad con la primera infancia conlleva a una reflexión de si la formación de los docentes iniciales de los jardines distritales, proveen unos procesos pedagógicos que garanticen la calidad de la educación de los niños y niñas menores de seis años y así den cumplimiento a la Política Pública Nacional de Primera Infancia.

OBJETIVOS

Objetivo General

Develar de qué manera los procesos pedagógicos y la calidad educativa de la primera infancia se relacionan con una deficiencia en las prácticas pedagógicas y la calidad de la

formación de los docentes iniciales, que tienen a su cargo los niños y niñas en los jardines infantiles distritales en la localidad de chapinero en Bogotá.

Objetivos Específicos

Indagar el nivel de formación de los docentes iniciales y las competencias profesionales que poseen con relación a los requerimientos que hoy demanda la formación de los niños y niñas de la primera infancia

Evidenciar la importancia del fortalecimiento de las prácticas y saberes de los educadores de primera infancia, en la calidad de los procesos que llevan a cabo con los infantes en los primeros años de vida.

Indagar sobre una posible desarticulación entre las exigencias laborales y los resultados de la formación académica de las docentes iniciales de los jardines infantiles distritales

MARCO REFERENCIAL

*"No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana".
Plan de Acción de la Cumbre Mundial
a favor de la Infancia, 30 de septiembre de 1990.*

Antecedentes

Los estudios sobre la primera infancia desde la formación de los agentes educadores (docentes profesionales, madres comunitarias, sustitutas, educadores comunitarios, familia) en los jardines distritales plantean la importancia de apoyar la calidad de la educación inicial y velar porque responda por el desarrollo y enriquecimiento de las capacidades y habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices de los niños y niñas menores de seis años. Estos aspectos son

destacados en las políticas públicas de la primera infancia y en las que se infiere que los niños y las niñas nacen con igualdad de potencialidades. Es en la primera infancia donde las oportunidades sociales, económicas y culturales los igualan o diferencian, de manera que lo que pasa en la primera infancia determina el futuro no sólo de cada niño o niña sino de la sociedad en general.

Sin embargo, estas posturas no han tenido en cuenta la importancia de la formación de los educadores iniciales, su perfil profesional y los retos que enfrentan en la formación de estos agentes educativos que son responsables de los niños y niñas en la primera infancia en los jardines infantiles. Esta importancia radica en que la clave para solucionar los problemas de pobreza y desigualdad inicia en la atención a la primera infancia, en la medida en que una educación de calidad en esta etapa determina y garantiza los resultados escolares futuros, debido a que contribuye a una mejor preparación para la educación básica, permite un ingreso oportuno a primer grado de primaria, reduce la repitencia y la deserción, lo que conlleva al camino de la equidad, progreso económico y social.

Según Castañeda (2008) en su estudio *La Importancia Social y Política de la Primera Infancia*, hablar de equidad y cohesión en una sociedad es remitirse al estado de la situación de sus niños y niñas desde la aplicación de las políticas públicas de atención a la primera infancia en relación a educación, salud, nutrición, cuidado e intervención de la familia. De ahí sostiene que "en América Latina la pobreza tiene rostro infantil" (Castañeda, 2008, p.18) y se sustenta en datos estadísticos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL en donde la proporción de niños de 0 a 12 años en situación de pobreza es del 59% (51% en las ciudades y 80% en el campo), 8.8 millones de niños latinoamericanos y caribeños sufren de desnutrición crónica, la tasa de mortalidad infantil a nivel mundial es de 52 y la de América Latina es de 26,

como lo señala el Estado Mundial de la Infancia 2007, publicado por Naciones Unidas. Por lo anterior, Castañeda (2008) concluye que las sociedades no pueden aceptar la vulneración de los derechos de los niños y niñas menores de seis años, de la infancia, y adolescencia en general.

De igual forma, los estudios realizados por Segovia (2008) y Gómez (2008) presentan una correspondencia en las estadísticas presentadas para el caso colombiano. Estas cifras confirman que el 70% de los 4.300,000 niños menores de cinco años no reciben ningún tipo de atención en cuidado, protección y educación. De acuerdo con la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) aplicada en el 2003, el 50% de los padres considera que sus hijos aún no están en edad para asistir a una institución o tienen algún familiar que los cuida, en tanto que el 24% señala que sus hijos menores de cinco años no asisten porque no hay una institución cercana a su residencia.

Por otro lado, de los 1,3 millones de niños y niñas menores de cinco (5) años que reciben alguna forma de atención ya sea en hogares comunitarios de Bienestar ICBF o en hogares infantiles, el 62% asiste a los Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBI donde reciben cuidado y nutrición, y el 38% recibe atención integral y educación inicial en los hogares infantiles de esta misma entidad, o preescolares oficiales o privados. (Segovia, 2008; Gómez y Gómez, 2008).

Lo anterior, supone una reflexión sobre varios aspectos que son fundamentales cuando se habla de primera infancia: en primer lugar, la responsabilidad del Estado y de la sociedad para garantizar los derechos de la primera infancia integrando educación, salud, nutrición, cuidado y familia, derechos que deben responder a los ideales de equidad, diversidad cultural, inclusión y cohesión social. En segundo término, la vulneración de los derechos de la primera infancia afecta no sólo el futuro de los niños y niñas sin también el de la sociedad. En tercera instancia, es necesario recordar que la igualdad de oportunidades sociales, económicas y culturales y la

igualdad en el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas determinan la equidad. Por consiguiente, el apoyo a la educación que se les brinde a los niños y niñas desde su formación inicial determinará la igualdad o la diferencia.

De igual manera, las cifras señaladas anteriormente muestran que el compromiso con la cobertura, la equidad y la calidad se extiende a la implementación de un sistema de formación de docentes que presten el servicio de atención integral a la primera infancia articulando la educación inicial con el ciclo de básica primaria en el país. Igualmente, se debe reconocer que el jardín no es el único espacio en el cual los niños aprenden, ni los profesores son los únicos responsables de su formación, es necesario validar la relevancia que en este proceso tiene el entorno familiar, el entorno comunitario, los cuidadores y demás personas, especialmente si hablamos de atención integral en la primera infancia.

Ahora bien, Maya (2008) en su investigación *Sentir, Pensar, Hacer y Educar para la Vida*, señala que todo lo que el niño aprende en su primera infancia lo adquiere gracias a una combinación de habilidades latentes, innatas, y a sus experiencias. El desarrollo de los sentidos, el juego, el arte se convierten en espacios que los dotan de recursos, iniciativa, confianza para enfrentar y resolver problemas, a mantener buenas relaciones consigo mismo y con los demás, a que se desarrollen como seres individuales y sociales. Es decir, preparan a los niños y niñas en la conquista de su futuro. Sin embargo, lo planteado no ha sido atendido y países como el nuestro siguen mantenido en el olvido a los menores de seis años.

De acuerdo a lo anterior, es importante mantener presente que se educa para la vida y esto implica educar para que sientan, piensen y actúen. Acercar al niño al mundo de los sonidos, los colores, las formas, las texturas, los espacios, desde la perspectiva del juego, del disfrute, de la fantasía, promueve habilidades que le permitirán un diálogo consigo mismo, con el mundo que lo

rodea, aprende a comunicarse a expresar sentimientos, ideas y actitudes lo que le permitirá desarrollarse como un ser integral. Es precisamente esta pedagogía la que se debe fomentar en los jardines infantiles para lograr prepararlos para la vida.

El estado del arte que refiere este trabajo de investigación, revisa en primer lugar la relación existente entre la formación y competencias profesionales de los docentes iniciales con las exigencias de formación de la primera infancia; en segundo lugar, evidencia la importancia del fortalecimiento de las prácticas y saberes de los educadores frente a los procesos que llevan a cabo con los niños y niñas menores de seis años y por último indaga la posible desarticulación entre las exigencias laborales y los resultados de formación académica de los docentes iniciales de los jardines infantiles distritales en la localidad de Chapinero, en Bogotá.

Educación De La Primera Infancia Y Formación De Los Educadores Iniciales

Hablar de la calidad de la educación de la primera infancia y su relación con la formación y las prácticas pedagógicas de los agentes educativos en los jardines infantiles lleva a reflexionar sobre las concepciones que se tienen sobre la infancia y su educación, así como definir quiénes son considerados agentes educativos en los jardines infantiles para entender los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en nombre de la calidad de la educación de la primera infancia.

Según programa UNESCO, oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, citado por (Guzmán, 2010), señala que de acuerdo a la definición de la Convención Internacional de los derechos de niños y niñas, la infancia se refiere a la población menor de 18 años; sin embargo, hay un acuerdo en que la primera infancia comienza con el nacimiento, pero no se sabe cuándo termina, para algunos países termina a la edad de cinco años y otros a los seis años. Para la Organización Mundial de la Salud OMS el rango de la primera infancia va hasta los

cinco (5) años como umbral importante de sobrevivencia de los niños. En el sector educativo se toma como referente el ingreso a la educación primaria, por eso se considera la primera infancia hasta los seis (6) años. En Colombia el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF cubre desde cero (0) a siete (7) años.

Lo anterior, confirma que la primera infancia se encuentra en un estado entre lo visible y lo invisible. Esta situación se mantendrá mientras el Estado, la sociedad, la familia y las entidades que deben responder por el desarrollo integral de los niños en esta edad logren un imaginario de infancia que se acerque a la realidad de las necesidades de esta etapa para definir unas políticas públicas que potencien el acompañamiento y cualificación de las condiciones que les permitirá garantizar los derechos de los niños y niñas. Es decir, que el niño y la niña sean considerados sujetos de derecho.

El concepto de infancia que hoy se retoma es una construcción de la modernidad. Los sacrificios de los niños en honor de los dioses eran frecuentes y es con el surgimiento del Cristianismo que se empieza a dar una nueva mirada sobre el niño como sujeto, al llamar la atención sobre el respeto y el amor que se les debía ofrecer. En el siglo IV la infancia se concebía como posesión del adulto de la que se podía disponer y en el siglo XVII se asociaba a la infancia a la condición de dependencia que tenían los niños y niñas, pero también abarcaba a los criados que dependían de su amo, como lo plantea Ariés (1987) citado por Guzmán (2010).

Rincón (2012) en su artículo *La Construcción Simbólica de la Infancia, Una Mirada desde las Significaciones Imaginarias de los Maestros*, vislumbra cómo emergieron las nuevas concepciones sobre la infancia a partir de una matriz histórico cultural. Se pasó de una escuela medieval que no distinguía la edad de los alumnos ni señalaba ninguna condición específica de la niñez, a una significación psicológica y cultural del Renacimiento, donde se excluía al niño de

todo espacio reflexivo racional y se consideraba a los niños como cuerpos débiles, manipulables en procesos de formación, de ahí pasa a una tercera concepción determinada por la cultura global, los cambios científicos, tecnológicos, las transformaciones de estado-sociedad, donde la experiencia infantil está marcada por la “instantaneidad”, la satisfacción inmediata e incremento del “consumo”.

En Colombia, a principios del siglo XIX aparece la escuela pública que tenía como principio recoger a los niños de la calle y formarlos en valores deseables por la sociedad. También, en 1917 surge en el Gimnasio Moderno una sección para los niños de tres a cinco años, siguiendo el modelo de María Montessori y en 1928, el Gimnasio Femenino se funda para la educación de las niñas de clase alta, con un plan de estudios adecuado para la mujer. (Guzmán,2010)

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) citados por Guzmán (2010) en su libro Escuela y Concepciones de Infancia coinciden en que hacia los años veinte, las miradas sobre el niño se centraban desde lo socio-biológico, desde los resultados de los test psicométricos y desde la pedagogía activa. De esta manera, los adelantos de la pedagogía moderna en Colombia por medio de Agustín Nieto Caballero, enfatizó en la importancia de los centros de interés y la vinculación de higiene como factor potencial de superación de lo que en su momento se denominó la degeneración de la raza. Bajo estos planteamientos, la pedagogía tenía la función de civilizar a la población que se encontraba en la escala socioeconómica más baja de la sociedad, como lo señala Llano & Santamaría (2012). En este contexto, se estructuran unos discursos y se logran evidenciar enfoques claros del estudio de la infancia desde las posturas de Montessori y Decroly principalmente y posteriores a Piaget y de Freud.

Como lo señala Mancera (2012) en su trabajo Niños Expósitos y Menores en Bogotá: 1791-1920, a comienzo del siglo XX, en la ciudad de Bogotá, con el Decreto de 1905 y la Ley 98

de 1920 se da una mirada a la infancia expósita y menesterosa, que consideraba como “menores” a aquellos niños menores de diez y siete años (17), quienes eran categorizados por un médico y un profesor según su estado y circunstancias. Estos niños expósitos fueron tratados como sujetos en abandono moral y socialmente, potenciales criminales, quienes debían aprender la doctrina y algunos oficios para reformar sus costumbres de indigencia y ociosidad, ya que podrían ir en contra de la sociedad.¹

Como lo afirma Guzmán (2010) en su libro *Escuela y Concepciones de Infancia*, la educación infantil en Colombia en sus inicios fue un modelo asistencial, luego se hizo un énfasis educativo, pero no hubo un reconocimiento legal desde el Estado, posteriormente al dársele vida legal se empieza a hablar de diseño curricular y más reciente se impone el grado de transición como obligatorio. Actualmente, existen dudas en lo que se debe hacer en preescolar y lo que se debe hacer en primer grado debido a las concepciones que se tienen de primera infancia y de lo que está en capacidad de hacer.

Es preocupante que no haya claridad sobre cómo educar a la primera infancia y qué deben aprender en esta etapa de la vida frente a lo que debe aprender y cómo aprenderlo cuando inicia la básica primaria. Esto lleva a reflexionar sobre la formación y las prácticas pedagógicas de los agentes educativos iniciales; más si se tiene en cuenta que se espera de los educadores iniciales que intervengan en problemáticas sociales como aporte a la disminución de las tasas de pobreza y desigualdad.

¹ El "chino bogotano" es una realidad a comienzo de siglo y desde ese momento es ya objeto de estudios especiales, de reflexiones, de poemas y de novelas cortas en las cuales se narran sus aventuras. "El niño Agapito y el chino de Bogotá", de Januario Salgar, "La niña Agueda" de Manuel Pombo, el "Chino Lázaro", de Fermín Pimentel y Vargas, son expresión de esta realidad capitalina. Los "chinos bogotanos" son niños huérfanos y abandonados que tienen que buscar formas propias de supervivencia, que realizan pequeños trabajos y que se ven abocados a formar parte de pandillas callejeras. (Muñoz V., 1990).

Al hablar de agentes educativos, el Ministerio de Educación Nacional considera a todas aquellas personas que de manera intencionada o no intencionada intervienen en el desarrollo y el acompañamiento de los niños y niñas. Para esta investigación, se centrará en los profesionales en educación de primera infancia, llamados también educadores de preescolar o educadores iniciales, que tienen el legado de acompañar y orientar a los niños y niñas de la primera infancia en sus primeras experiencias escolares en el marco de la educación formal y porque se hace necesario, como lo afirman Arboleda & Gutiérrez (2012) en su artículo *La Educadora Infantil: Práctica y Conocimiento*, comprender el sentido, el qué y el cómo de la acción del docente supone reconocer que es un profesional que impacta la vida social, cognitiva y emocional de los niños y niñas y que sobre ellos recaen estereotipos de su labor en los campos donde se desenvuelven. Esto no excluye en el trabajo la importancia de esas otras personas que se ven involucradas en el desarrollo de la formación integral de los niños y niñas menores de seis años.²

La formación de los educadores iniciales para la primera infancia se ha transformado en las últimas décadas en el país, sin embargo, los estudios concluyen que prevalecen obstáculos teórico-prácticos de los educadores de primera infancia, es así como se señala una preocupación latente en dos sectores de la sociedad; el primero de ellos se enfoca en algunas instituciones empleadoras de docentes en primera infancia, las cuales perciben ciertas dificultades en la formación de sus educadores iniciales en cuanto al uso de estrategias didácticas para trabajar con niños y con padres de familia.

² “La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite, desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, y cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación y desarrollo de todos sus habitantes”...”Aprender la ciudad, transformándola en objeto de aprendizaje, aprender en la ciudad asumiéndola como contexto en el cual se desarrollan los procesos educativos y aprender de la ciudad comprendiéndola como agente educativo, es la propuesta base de la ciudad –educadora”. (Pérez, 2005).

El segundo sector referido son las instituciones de Educación Superior encargadas de preparar a los educadores iniciales integralmente en tanto éstas escuchan las voces de los empleadores quienes insisten en la desarticulación entre las exigencias del mundo laboral y los resultados de la actividad académica, esta última enfocada en preparar teóricamente a los profesionales, como lo señala Ospina & Gallego (2014) en su artículo Desarrollo Profesional de los Educadores Iniciales: Una Mirada hacia la Articulación de su Saber y Hacer.

Del perfil del docente inicial, se espera que desarrolle y optimice las competencias requeridas en la orientación de los procesos pedagógicos desde la enseñanza y el aprendizaje; que posea las habilidades interpersonales y habilidades comunicativas que le garanticen una intervención familiar para el acompañamiento de los niños y las niñas mediante condiciones pertinentes para el desarrollo de sus capacidades; así mismo, se espera que el docente logre articular los conocimientos adquiridos desde la teoría y las actividades experienciales desde su práctica profesional.

Quintero & Ramírez (2013), están de acuerdo en la “desarticulación entre las competencias para las que son formados los educadores de primera infancia y las expectativas profesionales que gesta la sociedad sobre ellos” citados por (Ospina y Gallego 2014, p.281). Lo anterior, cuestiona cómo y en qué momento las bases teóricas de los docentes iniciales pierden fuerza frente a las prácticas cotidianas y cómo esto repercute en la calidad educativa que reciben los niños y niñas de primera infancia en los jardines donde son contratados.

Primera Infancia Y Responsabilidad De Los Jardines Infantiles

La educación preescolar en instituciones educativas en el país tiene como fin preparar a los niños y niñas para que ingresen al sistema educativo formal. El Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes 109, 2007) señala que en el 2006, la oficina de Planeación del

Ministerio de Educación Nacional afirma que la cobertura en preescolar en niños y niñas entre cinco (5) y seis (6) años, presenta una tasa de cobertura bruta del 86% en transición y según los datos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del 2003, los niños y niñas menores de cinco (5) años que reciben un componente educativo, son atendidos por los Hogares Comunitarios del ICBF, en un 44%.

La formación de la primera infancia en la ciudad de Bogotá, está enmarcada en lo planteado por la Secretaría Distrital de Integración Social (2013) sobre la base de los Lineamientos Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, en donde se consignan los parámetros que direccionan el trabajo en los jardines infantiles garantizando un desarrollo y una atención adecuada a la población menor de cinco (5) años; de la misma manera, se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde a los requerimientos y demandas del desarrollo infantil por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal.

Se entiende entonces que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar el derecho a una educación de calidad, que involucra potencializar el desarrollo de los niños y las niñas, reconocer sus características y potencialidades, atenderlos integralmente a través de actividades pertinentes. Así mismo, reconocer la labor y la responsabilidad de los agentes educativos e incluir a la familia en los procesos que contribuyan al desarrollo de los niños y niñas. (Secretaria Distrital de Integración Social. SDIS, 2013).

Situar los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial implica para algunos agentes educativos que trabajan en el ámbito de la educación de la primera infancia el asociar currículo con institución educativa de carácter formal lo que conlleva a pensar que el currículo para los jardines infantiles busca la formalización de estas instituciones y ello

conduciría a “escolarizar” a los niños y niñas menores de cinco (5) años. Por tanto, se hace necesario aclarar algunas de estas inquietudes. La primera es que al referenciar los jardines infantiles como las primeras instituciones a las que asisten con regularidad los niños y niñas de cero (0) a cinco (5) años, fuera del núcleo familiar, estas se convierten en “escuelas”. Los jardines infantiles no tienen el carácter formal del término en el que se enseñan unos contenidos que posteriormente son evaluados para determinar si han sido adquiridos lo que le permitirán al niño o niña continuar al siguiente grado. Esta formalidad no es propia de la educación inicial. El desarrollo de los niños y niñas en la etapa de cero (0) a cinco (5) años no se da de manera lineal, ni por estadios específicos. Esto no implica que no se dé un desarrollo al máximo de sus potencialidades, que no exista un aprendizaje, que no haya un acercamiento a la realidad tanto local como universal.

Como lo señala la Secretaría Distrital de Integración Social, la educación inicial es la que se imparte en el primer ciclo vital de los niños y las niñas y su propósito primordial es la atención integral; los estudios acerca de este tema concuerdan en que éste es ante todo un proceso educativo donde el cuidado y el desarrollo no se pueden separar si lo que se busca es el desarrollo pleno del niño y la niña.

De igual manera, el currículo no implica que el jardín infantil centre su trabajo en preparar a los niños y niñas menores de cinco (5) años para la escolarización posterior, desafortunadamente, este aspecto es el que con mayor énfasis se presenta en la educación actual para la primera infancia. Se aclara que sí existen unos aspectos específicos para ser trabajados con los niños y niñas durante la etapa de educación inicial; por ello es que se habla de currículo para la educación inicial, entendiendo éste como “la especificación de los por qué y para qué van

los niños y niñas a los jardines infantiles y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hace en ellos” (SDIS, 2013, p.42).

Al indagar en el por qué y para qué van los niños y las niñas a los jardines infantiles y colegios se evidencia que este es un proceso que ha sufrido cambios desde el siglo pasado. A principios del siglo XX aparecen los jardines infantiles que recibían especialmente a los niños y niñas a partir de los seis años y posteriormente fueron ingresando desde edades más tempranas, hoy en día asisten desde los primeros meses de vida, independientemente del sector social.

Lo anterior, tiene un sustento relacionado con cambios en el último siglo como el ingreso de la mujer al mercado laboral, modificaciones en la estructura familiar, la infraestructura de las viviendas, entre otros cambios sociales y familiares que conducen a que los jardines infantiles contribuyan a garantizar el derecho de los infantes a la educación y el derecho de los padres y especialmente de las madres al trabajo fuera del hogar. Un segundo sustento, tiene que ver con los estudios realizados en las últimas décadas en los que concuerdan con la importancia y trascendencia del desarrollo que tengan los niños y niñas en los primeros años, es decir, que los desarrollos que tengan antes de los cinco años van a fundamentar sus posteriores procesos, siendo las oportunidades que les ofrece el medio físico y social las que van a posibilitar el mismo. En ese sentido, el Jardín Infantil se debe convertir en un espacio propicio para que los niños y las niñas puedan enriquecer sus experiencias, ampliar sus interacciones con pares y adultos y potenciar su desarrollo, independientemente de que sus padres y madres estén fuera del hogar por motivos laborales.

Para responder a la pregunta de lo que se debe enseñar a los niños y niñas en los jardines infantiles, es importante analizar con profundidad la definición de educación inicial que se encuentra en el Decreto 057 (2009), Artículo 2, donde se plantea que:

...es un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado (Decreto 057, 2009).

En ese orden de ideas, potenciar y enriquecer el desarrollo implica planear actividades y experiencias que lleven a los niños y niñas a explorar el medio, a enriquecer y extender su curiosidad e igualmente a expresarse a través de los diferentes lenguajes propios de su edad, esos lenguajes a los que el pedagogo Malaguzzi, denominó los “100 lenguajes”, para referirse a las potencialidades de los niños y las niñas (Secretaría Distrital de Integración Social. SDIS, 2013).

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, plantea que para lograr lo señalado anteriormente se requieren maestras y maestros con una formación permanente, que puedan acompañar, proveer, diseñar y planear un trabajo intencionado con los niños y las niñas. Este proceso implica comprender que los niños y niñas como sujetos construyen su mundo activamente con la mediación e interacción de un otro que le “lega el alfabeto cultural”, que les da significados culturales a los objetos, le muestra sus usos y le enseña las herramientas de la cultura a través de un trabajo pedagógico específico para este nivel educativo,

Entendido así el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas menores de cinco (5) años es lo que permite afirmar que la educación inicial, desde sus características e

intencionalidades, prepara a la primera infancia en su presente y desde los requerimientos de su ciclo vital para abordar posteriormente la educación en un sentido formal de escolarización.

Jardines Infantiles y Educadores Iniciales

El Estado colombiano, debe reconocer que una formación de los docentes en primera infancia de alta calidad, así como la formación de los demás agentes que intervienen en la educación de los niños y niñas menores de cinco años, es fundamental para la formación integral de esta población, especialmente si se tiene en cuenta que los niños y niñas entre los dos y tres años empiezan a estructurar las primeras interacciones con los pares, entre los cuatro y cinco se produce el mayor desarrollo del pensamiento creativo y de la expresión a través de múltiples lenguajes y a los seis años con el ingreso al primer año de escolaridad se empiezan a vivir las transiciones iniciales entre la primera infancia y la niñez, como lo señala Romero (2007) en su artículo Colombia por la Primera Infancia: ¿Utopía o realidad?.

Según las estadísticas del DANE (2013), Bogotá contaba con 2532 establecimientos que prestaban el servicio de preescolar, de los cuales 2469 estaban en el sector urbano y 63 en el sector rural; del total de establecimientos 905 eran oficiales y 1627 privados. El nivel educativo de los 9626 docentes de preescolar, estaba distribuido así: 215 contaban con bachillerato pedagógico, 364 eran normalistas superiores, 136 bachilleres con diferente modalidad, 1380 tenían un título técnico o tecnológico pedagógico, 212 contaban con el ciclo técnico o tecnológico en otra disciplina, 5264 eran profesional pedagógico, 485 profesional en otro campo, 1367 con postgrado pedagógico, 130 con postgrado en otra disciplina, no se reportan maestrías o doctorados.

En los jardines infantiles del Distrito se ha realizado un proceso de mejoramiento continuo en materia de formación y de proporción de personas adultas por niños y niñas a cargo.

En el caso de los jardines sociales y de los jardines administrados directamente por la Secretaría Distrital de Integración Social, los equipos pedagógicos están conformados por profesionales con título de licenciatura y técnicas en áreas afines a la educación infantil. Igualmente, ese organismo implementó, a través de alianzas con otras entidades del Distrito, un acompañamiento y orientación permanente para el diseño e implementación de proyectos pedagógicos y la realización de jornadas pedagógicas como escenarios de cualificación para la implementación de estrategias pedagógicas, como lo afirma Alarcón & Gómez (2008) en su documento Educación Inicial en el Distrito Capital: Escenarios y Retos de Articulación hacia Procesos de Calidad.

Romero (2007) afirma en su estudio que la formación de educadores de primera infancia debe entenderse como un proceso continuo, complejo y cambiante; entendiendo que la educación inicial se fundamenta en la promoción de prácticas pedagógicas que garanticen el desarrollo cognitivo, emocional y social, en la utilización de metodologías lúdicas y recreativas que permitan que los niños y niñas se expresen y participen desde los primeros años. También la educación inicial tiene como finalidad la adquisición de aprendizajes básicos asociados con aprender a aprender, desarrollar la curiosidad, conseguir confianza en sí mismo, tener autocontrol, competencias para comunicarse y relacionarse, trabajar con los demás. Igualmente, el educador debe formarse para desarrollar opciones de trabajo con la familia, reconociéndola como agente fundamental en el proceso educativo.

Amaya (2008) en su artículo Experiencia de Formación de Licenciados en Pedagogía Infantil señala que no siempre las instituciones asumen la inversión que requiere la formación permanente de los docentes iniciales. Los agentes educativos deben saber combinar saberes específicos y didácticos, que con los recursos logre transformar los saberes en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social, que sepa incorporar el entorno como parte activa del

proceso educativo, para que aunado a otras condiciones establezca la bases para un futuro académico exitoso de los niños y niñas.

Para ampliar la formación de los licenciados en pedagogía infantil de la Universidad Javeriana le apuntaron al Encuentro Anual de Prácticas Formativas y a la Cátedra de Pedagogía e Infancia. Estos escenarios que fueron creados a partir del primer semestre del 2007 tienen como propósito la discusión y actualización de temas asociados a la educación inicial, así como compartir y analizar las experiencias de las prácticas pedagógicas de estudiantes y docentes.

En la investigación Haciéndose Maestras, Problemas de Enseñanza en su Primer y Tercer Año de Trabajo de las Maestras de Educación Infantil realizada por Fandiño & Castaño (2014), se señalan las apreciaciones y los problemas que las maestras en el primer y tercer año de ingreso al mundo laboral en jardines infantiles experimentan. Estos problemas los abordan desde los niveles sociales, institucionales, de clase o didácticos y personales. Estas diversas aristas permiten entender aún más el panorama de la relación de los docentes iniciales y los jardines infantiles con los resultados esperados para la calidad de la educación de los niños y niñas menores de cinco años.

Una primera apreciación se da desde las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en su proceso de formación, pues no parecen ser suficientes para conocer la complejidad del sistema educativo colombiano para la primera infancia, debido a la variedad de ofertas y enfoques que proponen las instituciones que tienen a su cargo la educación de los niños y niñas en esta etapa. La segunda apreciación plantea que el trabajo de las educadoras infantiles posee unas características especiales que difieren de otros niveles de la educación, como son la demanda de afecto y cuidado que se debe asumir con los niños y niñas en esta etapa de su vida. Esta característica diferenciadora se percibe como si el trabajo se centrara en ello y no necesitara

una mayor preparación lo que implica un bajo reconocimiento a la labor que desarrollan por parte de la sociedad. (Fandiño & Castaño, 2014).

Son precisamente estas demandas de cuidado y atención permanentes lo que produce en los docentes una sobrecarga emocional y física, entendiendo que deben responder por la jornada escolar completa con un grupo de niños que en algunas instituciones mantienen y exigen la continuidad de enfoques tradicionales, donde existen unos currículos establecidos y que en algunos casos tienen que ver más con las demandas sociales que con las propias necesidades y aptitudes de los niños. Sumado a esto, algunos jardines infantiles cuentan con un promedio de 50 niños bajo la dirección de una profesional, mientras los jardines en concesión atienden entre 250 y 300 niños y es manejado por una caja de compensación.

Los apoyos institucionales como auxiliares, terapistas, psicólogos, varían de una institución a otra. En los jardines pequeños la directora o coordinadora asume todos los roles, lo que dificulta el trabajo de los docentes al no contar con un apoyo para solucionar situaciones particulares sobre las que no tiene experiencia y que a diario se presentan. Aunque no se puede generalizar, en algunos jardines no parece existir una cultura de la solidaridad con los docentes principiantes que posibiliten un ambiente más amable. (Fandiño & Castaño, 2014).

MARCO TEÓRICO

“En un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo”.
A. Bolívar y J. Domingo

El docente en su acción pedagógica se enfrenta a factores endógenos (genéticos, biológicos, emocionales, culturales) que, sumados a la pobreza, la inequidad y desigualdad de oportunidades de sus estudiantes van a influir de forma considerable en el desarrollo de sus

potencialidades y en el aprendizaje mismo. Es en este punto donde se hace necesario vislumbrar supuestos epistemológicos que permitan la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes iniciales y los procesos pedagógicos frente a la calidad de la educación de la primera infancia.

En este orden de ideas, la investigación educativa desde un enfoque biográfico-narrativo se presenta como una apuesta epistemológica joven que adquiere una gran relevancia al presentar otra perspectiva de lo que se entiende por conocimiento y es así como se considera más allá de una metodología (cualitativa), un enfoque que permite construir conocimiento en la investigación en educación.

Retomando lo señalado por Arguello (2014) en su artículo La Perspectiva Biográfica en la Investigación Educativa. Una Mirada a sus Antecedentes, Tendencias y Posibilidades, el desarrollo histórico como panorama de la epistemología biográfica dentro de la investigación educativa se debe ubicar en tres hitos fundamentales como son la influencia de la Escuela de Chicago, la nueva Modernidad y los estudios históricos dentro del movimiento postestructuralista.

La Escuela de Chicago, en la década de los veinte, logra un impacto fundamental en la manera de articular las experiencias de vida con la realidad sociocultural y con el contexto histórico como generadoras de conocimiento. Un referente clásico del impacto de la emergencia biográfica en el pensamiento social, es el trabajo *The Polish Peasant in Europe and America* (1918-1920) de William Thomas y Florian Znaniecki, quienes son considerados los precursores del enfoque biográfico en la sociología.

La nueva Modernidad, como lo señala Arguello (2014) se puede visualizar como un desplazamiento de cosmovisiones que sostuvo las sociologías emergentes, debido al crecimiento

de inmigrantes a América y el exilio en la etapa de la postguerra. Desde este planteamiento la biografía, las historias de vida, los relatos concebidos en la investigación social aportaron a la producción e interpretación de la historia política, social y cultural de los pueblos.

La Segunda Guerra Mundial supuso un auge en la investigación cuantitativa que llevó a un desinterés por todo tipo de material biográfico en general, como lo afirma Sandin (2003) en su obra *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. Sin embargo, el movimiento postestructuralista favoreció la recuperación del aporte de lo biográfico, desde los enfoques de la investigación histórica señalando una readecuación del yo, como lo señala Arguello citando “*Lo cierto es que para pensar al hombre no sólo hay que querer hacerlo sino querer que ese hombre sea reconocido en su totalidad y en sus características específicamente humanas*” (Corvez, 2000:11).

En la actualidad se vislumbra una progresiva recuperación del enfoque biográfico en la investigación educativa. En su artículo, Arguello (2014) identifica cuatro tendencias: La primera es la *investigación biográfica en torno a un personaje (individual o colectivo) como análisis integrador*, que recoge los estudios biográficos de líderes políticos y de maestros sobresalientes por la pertinencia de sus contribuciones o trabajos de instituciones educativas en cuanto a sus prácticas o procesos y cita como ejemplos el trabajo realizado por James W. Wilkie y Edna Monzón sobre 17 líderes de la revolución mexicana y el trabajo de Mary Kay Vaughan, de la Universidad de Maryland, USA.

La segunda tendencia es la *investigación biográfica como análisis temático a profundidad o biografía intelectual*, se concentra en la vida y obra de un personaje a partir de la representatividad en algún escenario del mundo intelectual, por ejemplo, las biografías intelectuales de Paul Ricoeur *Los sentidos de una Vida*.

Otra tendencia son los *estudios biográficos orientados a la comprensión de procesos psíquicos, sociales o culturales*, se menciona el trabajo editado por R. Solinger, M. Fox y K. Irani, *Telling stories to change the world*. La última tendencia, trabaja la *biografía desde sus relaciones con la literatura y la narratividad*, que abarca una amplia tipología biográfica.

En el campo que compete a esta investigación, cabe señalar que la investigación narrativa tiene una importancia creciente en los estudios sobre experiencias educativas. Se pueden mencionar como ejemplos, los citados por María Paz Sandín en su artículo *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*, el trabajo de Goodson (1988) sobre las historias de vida del profesorado y sobre los estudios del currículo en la enseñanza, Carreras del Profesor y Mejora Social (Huberman, 1988).

En este orden de ideas, la narrativa, al expresar dimensiones vitales de la experiencia vivida, se concibe como una forma de construir y configurar la construcción social de la realidad, donde la subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social y el “*juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento*” como lo señala Bolívar (2002), en su artículo *¿De nobis ipsi silemus?* Epistemología de la Investigación Biográfico –Narrativa en Educación.

En este contexto, la investigación biográfico narrativa se convierte en un medio pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico, entrar mediante el lenguaje al discurso subjetivo de cómo los seres humanos vivencian y dan significado a su vida y a su realidad. (Bolívar & Domingo, 2006).

Es así como la insatisfacción por silenciar las voces de los docentes en los modos habituales de la investigación educativa, la narrativa surge como herramienta que permite captar

la riqueza de las experiencias de los profesores y profesoras en su actuar, en su mundo, en su realidad.

En este orden de ideas, los relatos de vida de los profesores y profesoras posibilitan el acceso a información de primer orden para conocer el proceso educativo, pero se convierte también en un medio para que los docentes reflexionen sobre su vida profesional. Este enfoque permite dar significado y comprender el quehacer docente desde sus dimensiones cognitiva, afectiva y de su misma práctica como lo señala Porta (2010) en la entrevista realizada a Antonio Bolívar.

El entender la vida como un relato sujeto a revisión periódica ha fundamentado conceptual y epistemológicamente la narrativa, permitiendo tener el estatus de forma primaria al darle sentido a la experiencia humana. Concebir “*la vida como un texto (mental, escrito o hablado) que nos relatamos a nosotros mismos o a otros, sucesivamente sometido a exégesis, interpretación y reformulación*” como lo plantea Bruner (1988) citado por Bolívar, et al (2001:89) es una de las tesis centrales del marco conceptual de la filosofía y psicología, permite resignificar estos “textos” dados por la auto interpretación de los docentes y encontrar una forma verosímil de construir conocimiento en la investigación educativa. De igual manera, señala que la investigación educativa plantea dos formas de pensamiento, uno desde lo paradigmático y otro desde lo narrativo, enfatizando en que *la forma narrativa es un modo de ordenar la experiencia, de construir la realidad.* (Bruner, 1988, p.90).

Este conocimiento de la acción humana desde lo paradigmático se centra en un estudio científico de la conducta humana cuyo modo de verificación está argumentado con los procedimientos y métodos positivistas que se expresan con un discurso objetivo, abstracto, científico para llegar a un conocimiento formal, explicativo, predecible y el conocimiento desde

lo narrativo se centra en un saber popular con un enfoque hermenéutico, cuyo método es el relato desde lo biográfico, narrativo e interpretativo cuyo discurso se expresa a través de historias particulares, acciones, intenciones y deseos desde las voces de los actores generando un conocimiento práctico, creíble, que representa significados y no es transferible.

Así, conocer y pensar desde un modo paradigmático se argumenta desde la lógica, lo formal, lo abstracto porque su verdad es independiente del contexto; por contraste, el conocer desde un modo narrativo parte de la experiencia humana mediante la secuencia de eventos en tiempos y lugares convirtiendo los relatos biográfico- narrativos en otra forma legítima de construir conocimiento.

Para este enfoque biográfico- narrativo se hace necesario entender la narrativa misma, la investigación narrativa y el uso de la narrativa. La narrativa misma se asocia al relato oral o escrito; es así como las culturas se configuran e identifican a través de las narrativas y estas estructuras narrativas constituyen el marco para darle sentido al mundo, pero a su vez, las personas piensan, perciben y dan sentido a su realidad, a su experiencia de acuerdo con estructuras narrativas, el narrar su propia vida hace que el sujeto realice una auto interpretación de lo que es. Por tanto, existe una articulación entre las narrativas individuales y las narrativas culturales. Es así como la investigación narrativa se asocia a los modos de recordar, construir y reconstruir, puesto que el lenguaje no representa la realidad, sino que la construye desde la percepción y experiencia que dan sentido a la vida y al mundo de cada uno, entendiendo la narrativa en educación como “*una estructura de construcción de significados*” (Bolívar, et al, 2001, p.23).

El uso de la narrativa desde la antropología y la etnografía han sido decisivas en darle un status al enfoque biográfico narrativo en la investigación en educación. La investigación

educativa se interesa en este enfoque en el momento en que advierte que la dimensión personal, psicológica y actitudinal de los docentes van a condicionar lo que hacen; estos conocimientos prácticos o personales son el fruto de las experiencias de vida actuales, pero también las del pasado que conjuntamente configuran lo que es, cómo piensa y actúa el docente. Es así como retoma Bolívar, et al (2001) el planteamiento de Butt, Raymond y Yamagishi:

Es de esta profundidad de la experiencia e historia personal, expresada en términos del mundo privado personal del profesor, conjuntamente con el mundo social, y el mundo profesional como emerge el conocimiento del profesor, representando, podemos decir, los nichos pedagógico individual y quizá colectivo. (Butt et al., 1988:102)

En este orden de ideas, el enfoque biográfico narrativo, a diferencia de una investigación formal, científica, permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia, permite entender el sentido y significado que le dan los docentes a su trabajo, cuál es su actuar en los contextos profesionales, es comprender cómo el profesor construye su saber profesional y cómo la reflexión se convierte en un acto formativo. Pero estos relatos de los profesores están contruidos sobre una base social, colectiva pero también desde su individualidad, “*la subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social*” como lo afirma Bolívar en la entrevista realizada por Luis Porta.

Ahora bien, si la intencionalidad de estas narrativas están asociadas a develar la calidad de la educación que recibe la primera infancia desde las prácticas y procesos pedagógicos de los docentes iniciales contratados en los jardines distritales, es necesario retomar lo que se señala en el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito

emitido por la alcaldía Mayor de Bogotá (2013), lo cual compartimos para definir de alguna manera lo que se puede llegar a considerar como la educación para la primera infancia.

Este Lineamiento retoma un aspecto crítico frente a la igualdad de condiciones para la educación inicial, debido a que hace una diferencia entre la infancia de clase alta y media, donde el cuidado y atención esta proporcionado por la familia y permite que el jardín se centre en aspectos pedagógicos, mientras que el jardín para la infancia de bajos recursos, debe priorizar el asistencialismo, el cuidado, la protección y no hay espacio para lo pedagógico, a pesar de que las instituciones públicas tratan de encontrar un punto medio entre el asistencialismo y la intencionalidad pedagógica.

Así mismo, la educación inicial presenta tres tendencias, una dirigida a potenciar el desarrollo, otra a preparar para la escolaridad formal y la tercera asociada a esta última, se inclina por el fomento a la precocidad y la estimulación temprana. En este sentido, compartimos la idea de Malajovich (2000) que plantea que la diferencia radica más en la intencionalidad de la actividad más que en la actividad misma.

El Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), hoy Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), publica en el año 2000 el documento Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales, que recoge las políticas internacionales desde la perspectiva de los derechos y se considera el primero en hablar explícitamente de lineamientos de educación para niños de cero a cinco años. Pero, es en el 2003, con la publicación del documento Desarrollo Infantil y Educación Inicial que se desarrolla ampliamente este concepto de educación inicial.

La SDIS presenta el Cubo Pedagógico como propuesta que define los principios orientadores del proceso pedagógico de los jardines de la Secretaría, que están asociados a las dimensiones de desarrollo, a las estrategias de aprendizaje y a los niños y niñas según sus edades.

Posteriormente, la SDIS (2008) publica el documento La Calidad de la Educación Inicial: Un Compromiso de Ciudad, donde se enfatiza en la atención integral desde la garantía de derechos y la corresponsabilidad del Estado, familia y sociedad. En el 2009, esta misma entidad elabora los lineamientos y estándares técnicos de educación inicial cuyo compromiso es cualificar las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas y de cuidado que se dan en ellas. Los estándares que garantizan la calidad de la atención integral a la primera infancia en las instituciones del Distrito, son nutrición y salubridad, ambientes adecuados y seguros, proceso pedagógico, talento humano y proceso administrativo.

Por su parte, la Secretaria de Educación del Distrito, en la década del 2000, publica el documento Orientaciones para Promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación inicial con aportes conceptuales, metodológicos y didácticos orientados al grado de Transición. En el documento Respuestas Grandes para Grandes Pequeños: Lineamientos Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá, de Prescolar a 2°. Grado la Secretaría de Educación del Distrito en el año 2006 reconoce la desarticulación entre el preescolar y primaria que originan altas tasas de repitencia, baja motivación, y aún más crítico abandono temprano de la escuela.

El Ministerio de Educación Nacional en el 2005 plantea su preocupación por la educación de la primera infancia y conjuntamente con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar empiezan a trabajar sobre la Política Educativa. Es en el año 2009, cuando el Ministerio de Educación Nacional publica el documento Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia el cual permite a los agentes educativos asumir prácticas educativas apropiadas para facilitar el desarrollo de competencias en los niños y niñas menores de seis años.

Es así como las entidades señaladas anteriormente, asumen la Educación Inicial como aquella que propende por la garantía de derechos, potenciar el desarrollo de los niños y niñas de

la primera infancia, desde la modalidad de atención integral ofrecida por la SDIS y los jardines y colegios privados. Pero, persiste “*una impronta asistencial cuando se trata de atender a los niños pertenecientes a los sectores sociales más postergados y un mandato educativo para los sectores sociales más favorecidos*” (Malajovich, 2000, p. 115). Ahora bien, hablar de lineamientos pedagógicos y curriculares en educación inicial lleva a cuestionar si los jardines infantiles son instituciones educativas, ya que se asocian estos términos con educación formal, donde se adquieren unos conocimientos y se evalúan antes de continuar con otro nivel. Se comparte lo señalado por Zabalza (2008) en su libro *Didáctica de la Educación* sobre la importancia de generar currículos para la educación de los niños menores de seis años, como proyectos educativos sociales y culturales que den orientación a lo esperado de la infancia temprana en búsqueda de una sociedad más justa.

De ahí que el Estado Colombiano define como componentes estructurantes del lineamiento pedagógico y curricular para la educación de la primera infancia los pilares de la educación inicial y las dimensiones del desarrollo junto con sus apuestas pedagógicas. Los pilares de la educación inicial hacen alusión a la importancia del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, en esta infancia temprana. En cuanto a las dimensiones del desarrollo involucran lo personal - social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva.

El juego siempre ha estado presente en las programaciones y planeaciones de los maestros y maestras de educación inicial ya sea como principio pedagógico, como estrategia o como condición de desarrollo, debido a que las teorías pedagógicas y psicológicas consideran el juego como un valor formativo. De igual manera, el juego se considera en las prácticas pedagógicas como una herramienta de aprendizaje. El juego debe tener una intencionalidad, un

fin didáctico, un objetivo, en este sentido se ve el juego como medio de escolarización en la educación inicial.

En el juego se va construyendo el mundo y el lenguaje, se aviva la fantasía, sirve como medio para explorar sin miedo a equivocarse, pues el juego les permite a los niños y niñas cambiar una acción e inventar nuevos modos de proceder. Para que el juego propicie lo señalado anteriormente, Majalovich (2000) propone tres condiciones, satisfacción de necesidades vitales, seguridad afectiva y libertad para atreverse, de ahí que la propuesta es crear situaciones de carácter no estructurado, proporcionar apoyos materiales y humanos que requieran los niños y niñas.

Hablar de literatura en la primera infancia implica todas las posibilidades de construcción del lenguaje, oral, escrito y no verbal, es así como las experiencias literarias para la infancia implican libros de poesía, narrativa, imágenes, así como también cantos, ritmos, tradiciones de juegos de palabras, cuentos, de diferentes regiones de Colombia.

Los libros permiten a los niños y niñas adentrarse a otros mundos, mundos reales o imaginarios, descubrir que las imágenes representan realidades que le permiten desarrollar operaciones simbólicas complejas, dimensionar tiempos y espacios en los libros. Este encuentro con la literatura le permite a los niños y niñas desarrollar su pensamiento, sus procesos sintácticos y semánticos.

El arte en la educación inicial se considera un pilar debido a la variedad de experiencias significativas vivenciadas a partir de la música, la plástica, el arte dramático y la expresión corporal que aportan al desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia. El arte les permite distinguir y diferenciar sonidos, texturas, colores, olores, sabores, además, aprenden a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo. Estas experiencias

artísticas son oportunidades para expresar, comunicar, representar, descubrir y crear desde la vivencia con otros y con el medio.

El arte es de vital importancia para los niños y niñas debido a que posibilita el desarrollo de la creatividad, así como aporta elementos para su desarrollo individual y social. En el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, emitido por la Alcaldía Mayor de Bogotá en el año 2013, se hace referencia a los talleres como una de las estrategias pedagógicas más propicias para trabajar el arte y para potenciar el desarrollo de niños y niñas de la primera infancia.

Es natural que los niños y niñas dediquen gran parte del tiempo a explorar los ambientes en que se encuentran, esto les permite indagar, cuestionar, conocer y dar sentido a su mundo. Si bien el ambiente es complejo y resulta difícil abordarlo, se debe pensar que hay elementos del ambiente que no siempre les interesa o que no están en capacidad de comprender, y como lo señala Malajovich (2000) “*se deben dejar inquietudes, abordar lo justamente necesario y no tratar de conocerlo todo*”.

Dado lo anterior, es importante construir ambientes variados que permitan la exploración, comparar, analizar semejanzas y diferencias, categorizar, establecer relaciones, etc. La exploración es un acto complejo a través del cual se articulan diversas acciones de experimentación, emociones y procesos de pensamiento, ayuda en el proceso de desarrollo de los niños y niñas y en la construcción de la realidad.

Si bien la educación de los niños y niñas de la primera infancia debe fomentar variados aprendizajes el bienestar personal y el desarrollo social son fundamentales en los primeros años de vida. Como lo plantea el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito “*los niños son seres sociales por naturaleza, con el paso de los años*

algunos aprendizajes se pueden alcanzar o lograr, mientras que los daños o problemas a nivel de lo personal (lo afectivo, lo emocional) y de lo social, son de difícil recuperación” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p.) de ahí la importancia de hacer consciente el impacto de la acción pedagógica y el ámbito de los jardines en el desarrollo infantil.

Las relaciones de apego de los niños y niñas con su cuidador o maestra, cuando ingresan a los jardines infantiles, son fundamentales para su bienestar personal, su adaptación a los nuevos espacios, tiempos, relaciones, para la generación de confianza con otros, y este vínculo afectivo influye notablemente en su interés por aprender.

Para abordar la dimensión personal –social, el Lineamiento Pedagógico considera tres ejes fundamentales: la identidad, la autonomía y la convivencia. De ahí la importancia de generar espacios y estrategias en la que los niños y niñas vean la necesidad de interactuar con los otros en medio de charlas de grupo, juegos de equipo, preguntas sobre intereses comunes, de manera que permita el reconocimiento del otro y de sí mismo en el desarrollo de diversas experiencias.

La dimensión corporal, en los jardines infantiles, se evidencia en las rutinas de situaciones educativas que generan diversas manifestaciones corporales, y como lo plantea el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito se habla de un “cuerpo silenciado” cuando se requiere estar sentado y atento a la escucha, un “cuerpo instrumentado” cuando se utiliza en conceptos representados corporalmente, un “cuerpo objeto de tratamiento educativo” cuando se potencian habilidades y destrezas motrices ejercitando el cuerpo, “cuerpo objeto de atención” cuando se relaciona con hábitos de vida saludable, higiene, alimentación, sueño y cuidado del cuerpo, y “cuerpo implicado” se relaciona con la expresión libre a través del cuerpo.

La dimensión corporal en el ámbito pedagógico implica pensar una práctica intencionada que favorezca la relación del infante con el mundo, consigo mismo, que permita descubrir su cuerpo como medio de comunicación y de acción que conlleve a la adaptación y apropiación de su entorno.

La dimensión comunicativa va más allá de una cuestión de orden pedagógico, se debe concebir a los niños y niñas como sujetos con derecho a participar, como interlocutores de una cultura a través del uso de diferentes lenguajes. El uso que los niños hagan de estos lenguajes para comunicar expresar, participar, decidir, proponer y construir conocimiento depende de la riqueza de las experiencias que se les proporcione.

El trabajo pedagógico en esta dimensión busca proporcionar herramientas, ambientes y experiencias literarias y comunicativas para que los niños y niñas puedan expresarse de manera natural y espontánea a partir de interacciones con sus pares, con los adultos y la cultura.

La dimensión artística permite a los infantes descubrir maneras de conocer, transformar, representar e interpretar tanto el entorno y la cultura como así mismos, también le permite imaginar, inventar y transformar su realidad desde sus sentimientos, ideas y experiencias.

La Alcaldía Mayor de Bogotá (2013), en el documento Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, retoma la música, las artes plásticas y el arte dramático como experiencias significativas para potenciar la creatividad, la expresión, la percepción, la sensibilidad y la estética en los niños y niñas de la primera infancia.

La dimensión cognitiva se ha asociado al proceso que describe cómo el ser humano capta el mundo interno y externo, cómo organiza la información recibida a través de diversos medios y cómo construye y reconstruye el conocimiento para darle sentido a su realidad. Este desarrollo cognitivo está relacionado con la capacidad de percibir la realidad, actuar sobre esta,

representarla, así como con la capacidad de resolver problemas, de crear y recrear formas de ser, hacer y estar en el mundo como lo señala Zabalza (2008), lo cual se encuentra estrechamente relacionado con las condiciones ofrecidas por el ambiente, las experiencias vividas, las relaciones interpersonales, entre otros aspectos.

El desarrollo cognitivo es una experiencia social que supone la interacción entre los pares y los adultos y como lo afirman Hohmann, Weikart y Epstein (2010) en su libro *La Educación de los Niños Pequeños: Manual de High Scope para los Profesionales de la Educación Infantil* estas experiencias sociales tienen lugar en el contexto de vivencias reales lo que proporciona una alta gama de oportunidades para elaborar ideas sobre el mundo.

Como lo plantea la Secretaría Distrital de Integración Social, en la presentación del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito *“el contenido de este lineamiento es abordado desde la experiencia institucional acumulada, el conocimiento y las apuestas conceptuales del Distrito Capital en relación con la pedagogía y la educación dirigida a la primera infancia, al igual que los aportes teóricos, políticos y normativos del orden nacional e internacional”* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, p. 175).

Ahora bien, en este marco, el Ministerio de Educación Nacional, en su documento *La Práctica Pedagógica como Escenario de Aprendizaje*, señala que “la práctica pedagógica reclama una relación más armónica con el componente teórico en aras a mejores niveles de pertinencia y calidad” (p.5), debido a que la practica pedagógica se convierte en un espacio de auto reflexión, de confrontación de procesos de formación con situaciones reales que se vivencian en el ambiente educativo. Esta comprensión reflexiva contribuye en la consolidación del “saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educativa” (p.6).

Así mismo, la Ley 115 de 1994 demanda, para los programas de licenciaturas, el diseño de espacios formativos donde confluyan el desarrollo de competencias requeridas por los docentes, la apropiación de saberes disciplinares, una retroalimentación continua a partir de su experiencia de aprendizaje de su práctica pedagógica que lleva al futuro docente de observador activo a actor directo y reflexivo; con el propósito de hacer cumplir lo señalado en la Ley General de Educación “formar un educador de la más alta calidad, científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador...”

El Ministerio de Educación Nacional, si bien es cierto reconoce la autonomía de las Instituciones de Educación Superior, sugieren para los programas de Licenciatura tres tipos de práctica: práctica de observación, práctica de inmersión y práctica de investigación. La práctica de observación permite al estudiante identificar en contexto no sólo las teorías pedagógicas y didácticas aprendidas, sino que puede cuestionar sobre las dinámicas realizadas en el aula, las soluciones que se llevaron a cabo frente a algunas situaciones, así como aspectos institucionales. La práctica de inmersión involucra al estudiante en el desarrollo de la clase siempre bajo la supervisión y acompañamiento del docente, quien realizará una retroalimentación de su proceso de enseñanza. La práctica de investigación exige del estudiante un mayor dominio del saber disciplinar y del saber pedagógico debido a que esta práctica está asociada a la participación y desarrollo de un proyecto educativo con el acompañamiento de la universidad.

Atendiendo lo anterior, Guzmán R. y Ecima, I. (2011) confirman que independiente del nivel de formación de las profesoras, las prácticas se convierten en una fuente de aprendizaje, pero así mismo, las prácticas con una intención formadora que se proponen en el aula determinan en gran medida el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el nivel de preescolar lo que conlleva a valorar el trabajo que allí se hace y aprovechar las actividades que se desarrollan con

los niños y niñas. De igual manera, señalan que las teorías que aprenden los docentes en su carrera en la universidad no “explican las prácticas cotidianas ni les sirve para resolver las situaciones que se les presentan a diario” (p.8), de hecho, las docentes que participaron en su investigación plantearon que tratan de ajustar las razones que sustentan sus prácticas cotidianas a los planteamientos teóricos que aprendieron en la universidad, así como se ciñen a los métodos y procesos establecidos.

En cuanto a la relación entre teoría y práctica Álvarez (2012) plantea que la teoría y la práctica, en el campo educativo, se leen desde dos realidades independientes, el conocimiento que generan son diferentes, se realizan en contextos distintos lo que conlleva a una tensión entre la necesidad y la justificación; sin embargo, ignorar la importancia de la teoría y la práctica y su interrelación en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo profesional del docente genera una serie de contrariedades entre ese conocimiento académico adquirido y su acción en la realidad escolar, lo que “constituye uno de los principales problemas obstaculizadores de la mejora escolar y el desarrollo profesional docente”(p.384). Pero, también señalan que no es fusionar o confundir teoría y práctica, la importancia radica en el reconocimiento del “aporte que cada una realiza a la acción didáctica, para entender cómo se pueden establecer relaciones entre ellas dando pasos en su conciliación” (Álvarez, 2012, p.385).

La relación teoría – práctica reside en la capacidad del docente de afrontar sus procesos de enseñanza aprendizaje de un modo reflexivo, mediante “un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros” (p.398), es decir, tomar conciencia de su práctica, analizar las acciones y tomar decisiones retomando aportes de la teoría; y es precisamente esta habilidad para resolver problemas complejos o singulares que se le presentan en el aula lo que Schön (1983, 1987) denomina como conocimiento práctico, y plantea que el “pensamiento práctico se

construye y se desarrolla haciendo y reflexionando en y sobre la acción” como componente fundamental para el aprendizaje y desarrollo profesional del docente. Este enfoque lleva a preparar al docente como ser crítico, que tenga la habilidad y capacidad de analizar y decidir sobre su acción en el aula. (Garcia, Jiménez, 1991).

Cabe señalar que autores como Clandinin y Conelly (1984) y Shön (1983, 1987) señalan que el conocimiento práctico es personal e individual. Según Clandinin y Conelly (1984) el conocimiento práctico personal del docente está compuesto por filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos. Los conocimientos, creencias y teorías implícitas originadas en su historia de vida, es lo que denomina como filosofía personal, los ritos aluden a la forma de expresar aspectos asociados a sus significados profundos y ocultos relevantes de esa filosofía y estos significados están fusionados con imágenes que tiene una implicación emocional y afectiva del docente. Las unidades narrativas que cuentan con un conocimiento personal conducen a imágenes ante la necesidad de actuar frente a situaciones concretas y los ritmos se relacionan con los hábitos adquiridos asociados a su actuación personal que le permiten al docente adaptarse a los ciclos escolares fijos o convencionales y sentirlos como propios.

Ahora bien, Shön (1983, 1987) identifica en el conocimiento práctico tres tipos de conocimiento. Un conocimiento de primer orden que hace referencia a esquemas semiautomáticos o rutinas asociadas a la percepción y a la acción en el aula de clase denominado conocimiento en la acción. El conocimiento de segundo orden corresponde a la reflexión en la acción que genera conocimiento gracias a la confrontación que lleva al docente a corregir y filtrar sus planteamientos pasados, aprendiendo y construyendo nuevos esquemas conceptuales, es decir, es el conocimiento que orienta los procesos de reflexión frente a sucesos problemáticos. Por último, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción es el conocimiento de

tercer orden que describe, analiza y evalúa los conocimientos de primer y segundo orden teniendo presente el contexto de enseñanza aprendizaje.

En este orden de ideas, a la teoría y a la práctica en el campo educativo debe dársele el reconocimiento por el aporte de conocimiento que cada una origina desde dos realidades y contextos diferentes al proceso de desarrollo profesional de los docentes. No es priorizar la teoría sobre la práctica o reclamar un poder de la acción de la práctica sobre la teoría, es entender una relación dialéctica entre el conocimiento que da la teoría y el conocimiento que aporta la práctica docente, conocimientos que son de igual importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

MARCO CONCEPTUAL

*El estado de la situación de la primera infancia
es la expresión de los niveles de equidad
y cohesión en una sociedad.
E. Castañeda*

Iniciar una investigación sobre la calidad de la educación de la primera infancia y su relación con la formación de los educadores iniciales y las entidades distritales prestadoras de servicio a esta población, llevan inicialmente a retomar las concepciones que colectiva o individualmente se tienen acerca de lo que significa la infancia, lo que implica una educación para esta población, quienes son los denominados educadores iniciales involucrados en este proceso y cuál es la función que deben cumplir los jardines infantiles.

Concepción de Infancia.

Las concepciones de infancia se deben mirar desde los contextos históricos y a la luz de otras posturas desde donde se analice, para llegar a una reflexión del por qué aún no se precisa

qué se entiende por infancia. Existe un consenso que refiere a la población menor de 18 años como población infantil, pero para definir los rangos de edad para la primera infancia la definen entre el nacimiento y puede terminar a los cinco años, como lo plantea la Organización Mundial de la Salud OMS, por ser esta edad un umbral importante de sobrevivencia de los niños, Unicef, extiende la primera infancia desde el desarrollo prenatal hasta los ocho años, en el sector de la educación dan por terminada la primera infancia a los seis años cuando el niño ingresa a la educación primaria. En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, incluye a los niños de cero a siete años.

Guzmán (2010) entiende por concepciones de infancia, las ideas, creencias, mitos, justificaciones que hacen referencia al niño o niña menor de ocho años, en el marco de los procesos que viven las sociedades y está relacionado con la visión en que la sociedad se ha concebido así misma a través de la historia. Es decir, el mundo simbólico de las culturas, configura la concepción de infancia e incide en la manera en que se emprenden acciones con y para la infancia. Por tanto, las entidades donde se educan a los niños y niñas menores de seis años, ya sean hogares comunitarios, jardines infantiles o la misma escuela configuran una concepción de la infancia como construcción de la realidad la cual determina el comportamiento y la práctica de las personas que tienen a cargo a los niños y niñas de la primera infancia. En conclusión, las concepciones de infancia y las prácticas de los agentes educativos se generan mutuamente, se soportan en un pasado colectivo y se actualizan en la vida cotidiana.

En el texto Escuela y concepciones de infancia, se encuentran las concepciones de infancia desde la teoría y desde la práctica, como resultado de las investigaciones, entre los años 2005 a 2008, del programa de Pedagogía Infantil, en la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana. La primera investigación se orientó partiendo de la pregunta sobre las

concepciones de infancia que tienen las madres comunitarias, las educadoras de jardín infantil y las de Transición en el municipio de Chía. La segunda investigación se centró en las concepciones de infancia que tienen las estudiantes de primer semestre y las de último semestre del programa de Pedagogía Infantil. Los resultados fueron comparados para determinar las similitudes y diferencias del concepto de infancia entre los dos grupos analizados.

La primera investigación concluye que la concepción de infancia difiere entre las mismas educadoras, según estén trabajando con niños en preescolar, en transición o en primaria, así como el tiempo que lleven en su práctica laboral, si están con el sector público o privado y el estrato socioeconómico de los niños. De igual manera, evidencian una diferencia en la concepción de infancia entre las educadoras y las madres comunitarias. (Guzmán, 2010)

La concepción de infancia que señalaron las educadoras participantes en la investigación, la relacionaron desde la perspectiva de la motivación y la vocación, desligada de lo teórico. De igual manera, resaltan la necesidad de asumir el rol de madre con los niños y las niñas ya que los ven como sujetos que requieren de protección, cuidado, afecto y formación en valores para el futuro. Se infiere también que asumen la infancia como un estado del ser humano que cambia a otra etapa cuando ingresa a la primaria y termina cuando aprenden a reflexionar como producto del crecimiento y de la maduración biológica, y de nuevo se evidencia que no lo argumentan o lo asocian con los procesos formativos. Lo anterior sugiere que la infancia es una etapa de la vida en la que no se reflexiona, sólo se actúa. (Guzmán, 2010)

Estas concepciones de infancia llevaron a la autora a cuestionarse por qué la teoría que se aporta a lo largo de la formación académica, tiene poco peso en las prácticas pedagógicas y en la configuración de concepciones de infancia.

En la segunda investigación, que involucró estudiantes de primero y último semestre del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, las estudiantes del primer semestre no tienen claridad sobre la delimitación de la infancia, sus categorías de análisis se basan en el sentido común más que de una información concreta y estructurada. Señalan que el fin de la infancia se da cuando inician la primaria, para otras con los cambios físicos que se perciben alrededor de los 12 ó 14 años de edad, algunas señalan que cuando se alcanza un desarrollo de la personalidad y se es más responsable, para otras la infancia nunca se termina, también sugieren que la infancia termina por las condiciones socioeconómicas que les toca vivir a los niños y niñas y otros por presión social forzados por la tecnología y los medios masivos de comunicación. Para este grupo la concepción de infancia, también se asocia con personas carentes de conocimiento, su cerebro aún no está listo, aprenden por imitación y se le debe desarrollar la motricidad. (Guzmán, 2010)

Para las estudiantes de último semestre, se señala la infancia como etapa vital para el futuro de las personas, por ello hacen énfasis en la educación con sentido desde el desarrollo integral de los niños y niñas para conseguir una transformación social. También señalan que los niños de hoy, gracias a la tecnología y a los medios de comunicación son más activos, más avanzados, está en constante aprendizaje, es decir, son sujetos activos en la construcción de conocimiento, por tanto, se deben desarrollar sus potencialidades. En cuanto a la terminación de la infancia, se alude a lo proclamado en la Ley de Infancia incluyendo los deberes y derechos que tienen los niños y niñas, así como señalan que la infancia no debería acabar bajo el argumento de que se debe conservar, la imaginación, la espontaneidad, la sinceridad y la curiosidad por aprender.

Nossa, et al (2007) señala en su investigación *Concepciones de Infancia en el Programa de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia*, las diferentes concepciones de infancia que los estudiantes del programa tuvieron en los años 1984 a 2002. La información se extrajo de los trabajos de grado presentados por los estudiantes para obtener su título. En referentes conceptuales detuvieron su mirada en lo histórico, lo legislativo, así como en las propuestas del Programa Licenciatura de Educación Preescolar enmarcadas en un contexto histórico, social y educativo.

Las diversas concepciones de infancia desde el programa ofertado por la universidad Pedagógica y desde los estudiantes se presentan en tres etapas que cubren los años de 1984 al 2002. En el periodo 1984-1988 señalan las condiciones de los niños colombianos menores de seis años, desde la perspectiva cultural y socio histórica, manteniendo el concepto de potencialidad de “hombre de mañana”, y para los estudiantes prevalece la concepción de seres sociales, que al pertenecer a una comunidad apprehenden el mundo y trascienden hacia una formación integral. (Nossa, et al, 2007)

En el periodo 1988-1998 plantean como objetivo de la Licenciatura en Educación Preescolar la construcción de una visión crítica de las concepciones de infancia, en las que predomina la autonomía y la construcción del conocimiento que faciliten la expresión y la comunicación de los niños a través de la implementación de proyectos pedagógicos. Desde la perspectiva de los estudiantes se evidencia una tendencia pedagógica al referirse a la forma en que los niños se acercan al conocimiento del mundo que los rodea, enfocados en una tendencia constructivista. (Nossa, et al, 2007)

Para el periodo 1998-2002 se mantienen las miradas de infancia. En el año 2001, para la acreditación del programa de Educación Infantil la concepción de infancia se determina desde la

perspectiva del desarrollo integral teniendo en cuenta las etapas del desarrollo psicológico, biológico y social. La concepción de infancia de los estudiantes en este periodo lo aprecian como un ser con potencialidades y capacidades para llegar a ser, como sujeto con necesidades, intereses y expectativas. Se evidencia la influencia de las propuestas de Jean Piaget y de Lev Vigotsky. (Nossa, et al, 2007)

En el Documento CONPES 109 (2007), se define que conceptualmente, el niño desde su gestación es un ser social activo y sujeto de derechos; es concebido como un ser único, que posee una identidad específica, un ser en permanente evolución, siendo esta la etapa crucial para el desarrollo biológico, psicológico, cultural y social del niño.

Primera Infancia Como Etapa De La Vida.

Delgado (2000), citado por Guzmán (2010), observa que en el Antiguo Testamento señalan unas obligaciones y unos derechos a los 13 años, a los 20, 25 y 30 años, de lo que se infiere que reconocían una diferencia en el desarrollo del individuo. En la época de Alfonso El Sabio, los niños eran desposados a la edad de siete años, porque creían que ya tenían la capacidad de discernimiento, y también porque los niños se convertían en mercancías de cambio para hacer alianzas entre las familias. En el s. XVII, Ariés (1987) señala que en la burguesía surge la idea de infancia asociada a la condición de dependencia que tenían los niños. En Colombia a mediados del s. XX Muñoz y Pachón (1991) afirma que el concepto con respecto al niño, pasa de ser un niño obediente, a ser un niño independiente. (Guzmán, 2010).

En la primera mitad del s. XX, se amplía la mirada sobre la infancia debido a la aparición de nuevos campos del saber, como la paidología, la puericultura y la pediatría. Lo que permitió concebir el concepto moderno de infancia, como la etapa de mayor trascendencia en el desarrollo

y en la vida del ser humano, afirmación realizada por Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) citados por Nossa, et al. (2007).

Infancia Abandonada.

A pesar de los avances sociales, culturales, científicos, políticos y económicos, es inadmisibles que aún se abandone a niños y niñas que se encuentra en la primera infancia, y en el peor de los casos se asesine, como sucedía en la antigüedad. Delgado (2000) citado por Guzmán (2010) refiere que, en Roma, en la antigüedad era habitual el infanticidio, el aborto, el abandono de los niños que nacían con deficiencias físicas, estaban enfermos o cuando el niño no asumía sus faltas, el padre tenía la posesión y podía disponer de sus hijos sin ninguna restricción. En Babilonia, otra forma de abandono y sacrificio de niños era utilizarlos como rehenes políticos y como prenda por deudas señala De Mause (1994) citado por Guzmán (2010).

En la América prehispánica, existieron algunos pueblos que sacrificaban a los niños que tenían alguna característica particular como el nacer albino, con labio leporino, o con manos con seis dedos. En la época colonial, los niños considerados ilegítimos por haber nacido de madres solteras, en estado de adulterio o de relación incestuosa eran abandonados, como lo afirma María Emma Mannarelli (2007) citada por Guzmán (2010), y los hijos de mestizos, negros o indígenas aprendían un oficio para su vida en calidad de sirvientes. Los hijos de blancos podían aprender a leer y escribir y después se dedicaban a algún oficio.

En Francia se decretó la creación de un hospital oficial para impedir que murieran los recién nacidos abandonados, allí se les cuidaba y educaba para que fueran útiles a la nación como soldados, obreros o habitantes de las colonias francesas. Consideraban que no era necesario que muchas personas se educaran, porque lo que necesitaban eran agricultores, artesanos, marineros y soldados. En España, los niños abandonados eran recogidos en los

hospicios para ser educados y posteriormente se enviaban a algún artesano o algún agricultor para que les enseñara su oficio, o eran dados en adopción. Las niñas al cumplir los 10 años servían como criadas. (Guzmán, 2010)

Otra situación que hoy en día persiste es la mendicidad de los niños y niñas. Esta infancia marginada es el resultado de la guerra, de la descomposición familiar, de la violencia, en donde el Estado ha sido incapaz de evitar la vulneración de los derechos de los niños y las niñas, a pesar de los acuerdos, de las leyes y decretos nacionales como internacionales que se firman en pro del cuidado y la protección de la infancia.

La Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) reconoce que los niños (menores de 18 años) son sujetos con derecho a un desarrollo físico, mental y social. En la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales y considera que “el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad”

Infancia Acortada

Al hacer un breve recorrido histórico de cómo se percibió y se vivió la infancia en distinto lugares y épocas de la humanidad se concluye que la sociedad ha avanzado en algunos aspectos, pero que están alejados de las implicaciones que la infancia y su educación representan para la evolución de las civilizaciones; que la legislación de diferentes países permanece en el papel sin trascender a la práctica, que los Estados permiten la vulneración de los derechos de los niños y niñas, sin reflexionar que ellos serán el soporte de los hoy adultos y quienes impactarán en la construcción de la sociedad del futuro.

Hoy en día, se sigue viendo al niño y a la niña que por diferentes circunstancias se ve obligado a trabajar, lo que impide que vivan la etapa de su infancia con lo que esta representa, aprender a través del juego, experimentar la fantasía, la imaginación que la inocencia le provee, tener la atención y la protección de una familia, de un adulto, y la educación para su desarrollo cognitivo, emocional, afectivo y social. (Guzmán, 2010)

Adicional a lo anterior, los medios masivos de comunicación, el acceso a la tecnología y el mundo del consumo que proyecta una visión hedonista de productos y servicios, están convirtiendo a los niños y niñas en adultos prematuros, hacen que su iniciación en la vida sexual sea cada vez más temprana, que quieran parecer más adultos que niños, como si la infancia no fuera significativa en su desarrollo, por el contrario, se convierte en algo que hay que superar rápidamente.

Infancia y Educación

La educación es definida por Guzmán (2010) como un proceso a través del cual se aprende lo que la sociedad considera necesario para que puedan insertarse en ella, aclarando que la educación que se imparte no es igual para todos, está sujeta al contexto social, al género y a la raza.

En Grecia, la educación de los niños era asunto del Estado y se orientaba a desarrollar la fortaleza y el valor necesarios requeridos para la seguridad de la nación. En la Edad Media, hubo una preocupación por la educación de los niños que se dedicarían al clero y de aquellos nobles destinados a ser gobernantes. Esta educación medieval se caracterizó por el establecimiento de unas normas rígidas y los castigos físicos. En el S. XVI Comenio hizo grandes aportes a la educación de los niños: resaltó la importancia de las diferencias individuales, concibió la educación temprana como garantía de educar al niño orientándolo por el buen camino y habló de

la “escuela materna” en donde la familia era vital en la educación del niño en sus primeros años.
(Guzmán, 2010)

En 1912 se funda el Instituto de Ciencias de la Educación J. J. Rousseau, en donde se busca conocer la naturaleza del niño que da lugar a enfoques como los de Montessori, los de Decroly, los de Piaget y los de Freud y al surgimiento de tendencias como el psicoanálisis y el enfoque sistémico. Lo anterior, permitió una concepción de infancia como algo universal e invariable y analizar la pertinencia de las acciones educativas de acuerdo con los contextos de los niños y las niñas, como lo afirma Guzmán (2010).

Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), citados por Guzmán (2010) señalan que en los años veinte a la infancia se le miraba desde tres posturas diferentes, una socio- biológica, otra relacionada con los test psicométricos y una última basada en el discurso de la pedagogía activa. Estas posturas respondían a las creencias de que los estudiantes venían determinados por su herencia biológica y que la educación no podía modificarla. La aplicación de test en el ámbito educativo permitía medir diferentes aspectos del desarrollo del niño y se clasificaba según los resultados.

Debido al fortalecimiento del Estado como institución, se define la concepción de la infancia como hijos del Estado, que desde temprano pasan a manos de un personal especializado que se encarga de su cuidado en guarderías y jardines infantiles. Es así como la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia (2012), en el documento base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional “De cero a siempre” indica que, en Colombia, a partir del siglo XIX, el Estado se interesó en la educación de los niños de bajos recursos socioeconómicos y por primera vez se concibe una concepción de infancia en la que se relaciona la educación y el desarrollo de los niños.

A finales de los años 80 aparece el programa Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y con las madres comunitarias se empezó a dar atención a los menores de seis años ante los peligros en que se encontraban. A pesar de los esfuerzos para contar con un personal formado, instalaciones adecuadas, estrategias intencionadas de educación inicial, materiales y elementos para el desarrollo infantil temprano, se encontraron dificultades, por lo que se toma la decisión de entregarlos a terceros. El Ministerio de Educación Nacional concentró sus esfuerzos en la implantación del grado cero para niños y niñas de cinco años en el sistema educativo formal.

Educación Inicial

La Ley General de Educación, (Ley 115, 1994), define la educación preescolar como “la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognoscitivos, sicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativas” y así mismo señala que la educación preescolar “comprende como mínimo un grado obligatorio en los establecimientos estatales para niños menores de seis años de edad”. Con el Decreto 057 (2009) se conceptualiza la educación inicial como “...un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años.

Otro aporte para la definición de educación inicial, es presentado por la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación con la publicación en el 2010 del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, que fue construido teniendo presente las políticas tanto nacionales, como internacionales sobre el derecho a la educación de la primera infancia. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010)

El concepto de educación preescolar, presente en la Ley 115 (1994), es ampliado por el concepto de educación inicial en el momento en que define el derecho a la educación a partir del nacimiento. Esto permite hablar de dos ciclos en la etapa educativa, el primero comprende de 0 a 3 y el segundo cubre la población de niños entre los 3 a 5 años. Estos ciclos se organizaron atendiendo las características del desarrollo de los niños y las niñas

Hoy en día, existe el consenso de que la educación para la primera infancia va más allá de la preparación para la escolaridad, esta educación inicial busca proporcionar a los niños y niñas interacciones y relaciones sociales de calidad, que sean oportunas y pertinentes, que las experiencias sean significativas en la medida en que potencien sus capacidades y adquieran competencias para la vida.

Tendencias de la Educación Inicial hoy

Teniendo en cuenta el marco histórico y político que enmarcan las nociones de infancia y educación se caracteriza las concepciones y enfoques que han marcado la educación inicial hasta hoy en el país. Es así como se vislumbra la educación inicial desde un enfoque asistencialista o se percibe como un adelantamiento de la escolaridad de los niños y niñas menores de seis años, también, se ve desde la perspectiva de la precocidad y desde el fortalecimiento del desarrollo integral infantil, enfoques que se retoman como perspectivas fundamentales en el documento base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional “De cero a siempre” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia., 2012)

La educación inicial desde una perspectiva asistencialista. Esta tendencia surge en el mundo occidental que vio la necesidad de atender las necesidades básicas de nutrición, salud, higiene y la formación de hábitos de los niños y niñas más pobres de la sociedad lo que originó como respuesta las instituciones de atención a la primera infancia. En países como Inglaterra

incluyeron la enseñanza de aprendizajes básicos de lectura, escritura y matemáticas; pero es en países como Francia e Italia que involucran el juego, las canciones, los cuentos, entre otras actividades que apuntan a las características de los niños y niñas en la primera infancia.

Sin embargo, en Colombia, aunque se documentan algunas experiencias en el siglo XIX, en el que la atención a los niños y niñas pobres, además de buscar la satisfacción de las necesidades básicas ofrecía un trabajo pedagógico, lo que se terminó generalizando en las instituciones públicas que atienden a los niños y niñas más pobres, es una imagen de instituciones asistencialistas, donde los niños y niñas van a comer, dormir, adquirir hábitos y en ciertos casos a prepararse para la primaria. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia., 2012)

La educación inicial desde una perspectiva de adelantamiento para la escolaridad.

Esta tendencia comparte los inicios de la educación inicial donde las primeras instituciones de atención a los niños y niñas pobres, así como a los hijos e hijas de trabajadoras, sintieron la necesidad de incluir en la atención la enseñanza de contenidos del ciclo de básica primaria. Hoy en día, la educación inicial pone su mirada en ejercitar tempranamente a los niños y niñas como preparación para la escuela, es así como se inicia a los niños y niñas en la lectura, la escritura y la aritmética. Estas actividades, de “lápiz y papel” que se realizan en mesas, tienen la intención adicional de acostumar a los niños y niñas a estar sentados y trabajando en silencio. Estas actividades son definidas para el ciclo de preescolar, en la Ley 115 y que se inicia a partir de los tres años, como lo afirma la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia (2012).

Lo anterior, se justifica en el peso de las demandas sociales, quienes en última instancia son quienes determinan e imponen los contenidos, las formas de trabajo y las exigencias tanto

para los agentes educativos como para los niños y niñas que se encuentran cursando la educación inicial, sin tener en cuenta los desarrollo teóricos e investigativos en este campo. Otro argumento social basado en la competitividad que exige la actual globalización es la idea de que los niños y niñas no deben perder el tiempo, desconociendo así el desarrollo cognitivo, motriz, afectivo de los niños menores de seis años y de las actividades lúdicas, el juego, las canciones, el arte, la recreación como mecanismos adecuados y pertinentes para su desarrollo.

La educación inicial desde la perspectiva de la precocidad. Otra perspectiva que es posible asociar al adelantamiento de la escolaridad es la llamada precocidad. Esta tendencia no pretende desconocer que existen niños y niñas que pueden realizar aprendizajes gracias al alto desarrollo de las capacidades y potencialidades que poseen en edades tempranas a las que comúnmente se aceptan. La precocidad tiene planteamientos en sustentos investigativos e incluso existen algunas posturas pedagógicas y psicológicas que refuerzan los argumentos, pero parecen ser más fuertes los argumentos de responder a las exigencias de algunos padres y de la sociedad para que los niños y niñas crezcan más rápido, como lo señala la Comisión Intersectorial para la atención Integral de la Primera Infancia (2012).

Como se evidencia, la premisa “cuanto antes mejor” en el caso de demandar a los niños y niñas el desarrollo de habilidades cognitivas y motoras antes de la edad estipulada, pueden que realicen las actividades sugeridas, pero sin comprenderlas como presuponen los adultos que lo hacen. Es decir, no hay un proceso que permita que ese conocimiento o esa actividad tenga sentido para el niño.

La educación inicial desde la perspectiva del potenciamiento del desarrollo. Al retomar la historia de la pedagogía infantil se observa que desde el siglo XVII, desde el concepto de infancia, ya se hablaba de las características de los niños y niñas y cómo trabajar con ellos

desde la pedagogía. Es así como la escuela maternal francesa incorporó en sus instituciones la realización de actividades propias para la infancia como el juego, las canciones, narración de historias, entre otras actividades, cuya finalidad era el desarrollo integral de esta población, atendiendo a sus necesidades y requerimientos. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia., 2012)

En Colombia los jardines infantiles privados son muestra del impulso que se ha dado al potenciamiento del desarrollo del niño mediante el juego y el arte, atendiendo las exigencias de los padres que son profesionales y se involucran en estos procesos. No se desconoce que esta tendencia ha sido postulada por el Ministerio de Educación Nacional para ser implementada en las instituciones públicas como el ICBF. A pesar de seguir insistiendo que el énfasis de la educación inicial no consiste en la “primarización” o preparación para la primaria, si debe desarrollar las habilidades que requieren no sólo para iniciar esta etapa, sino potenciar aquellas que necesitarán en su vida. Esto requiere de una articulación entre los docentes iniciales, las familias y la comunidad para realizar un trabajo intencionado en donde se oriente, se acompañe a la primera infancia en sus primeras experiencias escolares en el marco de la educación formal.

Educadores Iniciales

El Ministerio de Educación Nacional considera a todas aquellas personas que de manera intencionada o no intencionada que intervienen en el desarrollo y el acompañamiento de los niños y niñas como agentes educativos. De igual manera, no se puede hablar de primera infancia sin evidenciar la importancia de la familia y la comunidad como agentes educativos y como participantes activos en el proceso de formación y desarrollo de los niños y niñas. En los contextos de familia y comunidad los niños y niñas construyen los primeros aprendizajes informalmente de su cultura y es aquí donde el educador inicial debe desempeñarse como mediador de estas interacciones para propiciar que sean de calidad y afectivas. En la política

pública de primera infancia, se señala que la familia constituye el espacio donde se estructuran los primeros acercamientos del niño a un mundo que será fundamental en su desarrollo como sujeto psicosocial. Lo anterior, implica una política pública de familia que incluya su diversidad, sus problemáticas y sus contextos. (Romero, 2007)

Ospina y Gallego (2014), concluyen en su investigación que la formación práctica de las educadoras iniciales se construye a partir de la experiencia directa con los entornos de intervención institucional, comunitaria y familiar, que atiende la institución a la cual pertenecen. De igual manera, hacen un llamado a los padres de familia para que tomen conciencia sobre la importancia del juego y la lúdica y que perciban el afecto como fuente primordial del desarrollo comunicativo, cognitivo, espiritual, físico, ético y estético de los niños y niñas.

Es necesaria una mirada prospectiva sobre la importancia de la formación de los agentes educativos, no sólo por elevar la calidad educativa de estas personas que tienen en sus manos la educación de la primera infancia sino por las consecuencias que esta responsabilidad adquiere para el futuro de los niños y niñas, para las familias, para la comunidad y para la sociedad misma.

Jardines Infantiles

Las diferentes denominaciones con las cuales se hace referencia al cuidado y educación de los niños y niñas menores de seis años conlleva concepciones y fundamentos diferentes sobre el rol de los agentes educativos y de las entidades que prestan este servicio y especialmente su importancia. Cerda (2003) citado en el documento No.20 Sentido de la Educación Inicial, del Ministerio de Educación Nacional, señala que el origen de los jardines infantiles se remonta a los hospicios de la época colonial donde los niños y niñas abandonados eran atendidos por

comunidades religiosas quienes les proporcionaban un enfoque asistencial para satisfacer las necesidades básicas. (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Cerda (1982), citado por Nossa, et al (2007) señala que en 1844 se empieza a hablar de la creación de salas de asilo para niños y niñas abandonados y en condiciones de pobreza y ya en 1870 la responsabilidad de protegerlos se extiende a cuidarlos y educarlos. A comienzos del siglo XX, una comisión de pedagogos alemanes llega a Colombia y crea los primeros jardines infantiles dirigidos a las clases sociales altas. Esto permitió dar un estatus social a los niños y niñas.

Desde finales de los ochenta, el programa de Hogares Comunitarios o Programa de Madres Comunitarias del Bienestar surgió como estrategia para atender la población menor de seis años a bajo costo permitiendo una mayor cobertura de atención y cuidado para los más pobres y vulnerables en el país. Posteriormente, se da inicio a programas que incluyan personal formado, se adecuan las instalaciones, incorporan material y elementos para el desarrollo infantil temprano, lo que permite estrategias intencionadas de educación inicial complementario al servicio de atención, cuidado, salud y nutrición. Posteriormente, se entrega la administración de estos Hogares Comunitarios a otras entidades debido a la reducción de presupuesto lo que bajó la calidad del servicio ofrecido a los niños y niñas en estos centros. (Romero, 2007)

Formación Docente

Es evidente que la formación de los docentes está directamente asociada a la calidad educativa. El desarrollo cognitivo y de habilidades que los niños y niñas van a necesitar para toda su vida recae en sus docentes iniciales, de ahí la importancia de las políticas y planes educativos asociados a la formación docente a nivel nacional e internacional.

En América Latina, se presenta una preocupación por el desarrollo de competencias básicas para el desempeño docente, a pesar de que estas difieren de un país a otro atendiendo su concepción de educación y de sociedad; así como la creación y consolidación de sistemas de evaluación que posibiliten el mejoramiento continuo. En Colombia la formación de docentes aparece con el surgimiento de la instrucción pública, es decir cuando la enseñanza pasa de ser una función de la iglesia y la familia y se considera la escuela como espacio que requiere control y vigilancia del Estado.

Como lo señalan Zapata y Ceballos (2010) en su artículo Opinión sobre el Rol y Perfil del Educador para la Primera Infancia la definición del perfil y del rol que debe asumir el educador de la primera infancia debe estar sustentado desde la concepción de educación y atención infantil que se tenga en determinado contexto, es así como el perfil debe corresponder con un proyecto histórico, político y pedagógico. Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional en la Resolución 02041 del 3 de febrero del 2016 considera que “la excelencia de los educadores depende de las características de su formación inicial, continua y postgraduada...” y exige que los programas de Licenciatura cuenten con “espacios de práctica en contextos reales que le permitan a los futuros maestros desarrollar las competencias que incidan positivamente en la calidad educativa del país”.

Práctica Pedagógica

Hablar de práctica pedagógica, implica entender primero el tipo de conocimiento que la teoría y la práctica aportan al saber del docente y segundo comprender la importancia de la relación existente entre la teoría y la práctica en el desarrollo profesional del docente. Es así como se define la teoría como el conocimiento académico formal que se adquiere en la universidad o en el centro educativo y el conocimiento práctico como aquel que se construye en

la práctica cotidiana a partir de fuentes como la praxis, en los diálogos con sus pares y en aspectos específicos de las instituciones donde se realiza la labor educativa. Estas definiciones pretenden evidenciar la contribución que cada una aporta a la práctica pedagógica y al desarrollo profesional del docente.

Se hace referencia a las definiciones de teoría y práctica desde la siguiente concepción:

La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación. (...) En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer. (Clemente, 2007, p-28).

El Ministerio de Educación Nacional concibe la práctica pedagógica como “un proceso de autorreflexión que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica”, es decir, que la práctica pedagógica se convierte en un escenario que conjuga los conceptos, las teorías educativas y pedagógicas en sus prácticas, permite el desarrollo de competencias profesionales, el reconocimiento de contextos y especialmente una reflexión sobre su actuar como generador de transformación social.

De igual manera, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su artículo 109 confirma la importancia de “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador”, para que los futuros docentes comprendan y apropien los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos para que en contexto reconozcan las diferencias de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos y de igual manera identifiquen situaciones reales que se presentan en el aula de clase y den soluciones efectivas con el acompañamiento de los asesores de práctica.

Según Guzmán y Ecima (2011) definen como práctica educativa todas y cada una de las acciones que tengan una intencionalidad formadora hacia la población infantil, pero destacan en su investigación, según advierten las profesoras de preescolar, que las teorías aprendidas no explican las prácticas cotidianas, ni son útiles en el momento de resolver situaciones que se presentan a diario, debido a que las teorías abordan una población infantil desde una perspectiva que no corresponde al contexto, ni a la realidad de la escuela, ni a las características individuales de los niños y niñas que tienen a cargo en el aula, ni a las condiciones familiares, económicas y sociales. Adicional, señalan la importancia de indagar qué sucede en el contexto escolar, así como es necesario volver la mirada sobre los profesores, sus conocimientos y sus prácticas, debido a que si bien es cierto que es evidente la ampliación de cobertura en la educación inicial no es suficiente para garantizar el derecho de la primera infancia, pero es más preocupante que quienes tienen acceso a ella tampoco logren los objetivos esperados. Lo anterior, se soporta en los 1949 niños que en el año 2004 abandonaron la escuela en el primer grado de educación básica y en el año 2006 la cifra de niños que tuvieron que repetir el año fue de 2488, como lo señala la Alcaldía de Bogotá en su documento “Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños” (2006).

La relación de la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje ha sido tratada por Alvarez (2012) quien señala desde la experiencia de los docentes la complejidad en la interconexión entre el conocimiento académico y la práctica frente a diversas situaciones problemáticas reales de la escuela.

MARCO JURÍDICO

“No hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño,

*de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y
el progreso de todas las naciones y,
de hecho, de la civilización humana".*

***Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor
de la Infancia, 30 de septiembre de 1990.***

En las últimas décadas se observa en el país una mirada más profunda en la importancia que tiene la educación de la primera infancia, por lo tanto, es necesario revisar las políticas mundiales en torno a la primera infancia, así como las políticas nacionales. Es así como la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 se convierte en el primer referente de las políticas mundiales, recuerda que en la Declaración Universal de Derechos Humanos la Naciones Unidas proclamaron y acordaron que, así como todas las personas sin excepción tiene todos los derechos, la infancia tiene derecho a “cuidados y asistencia especiales” así como la familia requiere de asistencia y protección para asumir la responsabilidad de todos sus miembros. En su Artículo 1 define que “se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad”. En el Artículo 23, reconoce las condiciones y derechos a cuidados especiales que merece el niño en estado de incapacidad mental o física. Esta perspectiva es lo que hoy se denomina “inclusión”.

En los Artículos 28 al 31, hace referencia al tema de la educación como un derecho de los niños y niñas y aunque su énfasis está en la educación primaria, secundaria y superior, las características de la educación que se describen en el Artículo 29, son compartidas, de manera general, por la Educación Inicial. En el Artículo 30 resalta el respeto que se debe tener con las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas en relación con su cultura, su religión y su idioma. En el Artículo 31 señala la importancia del juego, de las actividades recreativas, las artes como aspectos vitales en esta etapa de la vida de los niños y niñas.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, realizada en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, inicia en su preámbulo un recordatorio a las naciones que en la Declaración Universal de Derechos Humanos aceptaron el derecho a la educación de toda persona, pero a pesar de este compromiso la realidad de las estadísticas confirma lo contrario. Afirma que más de 100 millones de niños y de niñas no tienen acceso a la educación primaria, más de 960 millones de adultos son analfabetos, más de 100 millones de niños no consiguen completar el ciclo de educación básica y hay millones que aun completándolo no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Esta Declaración Mundial sobre Educación plantea la importancia de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, que los aprendizajes asociados a conocimientos útiles, al desarrollo de la capacidad de raciocinio, de aptitudes y valores posibiliten el desarrollo del individuo y de la sociedad. También, señala que el aprendizaje comienza con el nacimiento, por tanto, exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia y la participación de la familia, la comunidad y/o las instituciones que se vean involucradas en estos aprendizajes. Igualmente, plantea que el aprendizaje no se produce en situación de aislamiento y sin atención en nutrición, en cuidados médicos, en apoyo físico y afectivo para participar activamente en su propia educación.

En abril del año 2000, se realiza en Dakar, Senegal el Foro Mundial sobre la Educación, Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, donde se evaluaron los logros y los fracasos de los compromisos firmados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, llevada a cabo en el año 1990. Así mismo, este Foro reafirma lo planteado en Jomtien, como compromiso colectivo internacional de garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y

adultos. Plantea que desde la primera infancia los niños del siglo XXI requerirán de acceso a una educación de alta calidad, que responda a sus necesidades y haya equidad, sin exclusión ni discriminación. Refleja como punto trascendental que la Educación para Todos EPT como concepto integrador que abarque la educación de la primera infancia, la enseñanza primaria, así como los programas de alfabetización y capacitación práctica se refleje en las políticas de cada uno de los países participantes y de los organismos de financiación que se deberá tener en cuenta las necesidades de los más desfavorecidos, los que viven en zonas remotas, las minorías, las personas con discapacidad y todos aquellos que tengan necesidades especiales de aprendizaje; para así lograr una concepción más integradora y diversificada de la educación.

Los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, evaluaron el cumplimiento de los objetivos formulados, años atrás en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, como preparación para el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar. En el Marco de Acción Regional, renovaron sus compromisos para los siguientes quince años y asumieron desafíos como el incremento en la inversión social en la primera infancia, mejorar los programas de desarrollo infantil, ampliar la cobertura y facilitar el acceso a la educación inicial. También, aceptaron el desafío de incrementar la atención educativa integral para los niños menores de cuatro años involucrando la familia, la comunidad y las entidades especializadas.

La Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI, realizada en Santiago de Chile en el 2000, reafirman considerandos relacionados con los derechos de una atención integral de los niños y niñas que promuevan el crecimiento y desarrollo de sus potencialidades. Así mismo, reafirma la importancia de la atención y cuidado de los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, para el desarrollo integral de la persona. También, concuerdan en que brindar la oportunidad de acceso a

una educación de calidad influye decisivamente en los niveles de igualdad y equidad social y económica.

La Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia AEPI: Crear la Riqueza de las Naciones, celebrada en Moscú en el 2010, considerada como la primera reunión mundial sobre el tema en relación a niños y niñas menores de seis años, expresa la necesidad de renovar los compromisos de mejorar la educación de los primeros años, vislumbrados en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, insistiendo en el derecho de los niños y su incidencia para el desarrollo de las naciones.

La AEPI reconoce la primera infancia como una etapa que se caracteriza por la rapidez de la evolución física, cognitiva, lingüística, social y afectiva. Así mismo, plantea su preocupación por las dificultades que impiden realizar el acceso equitativo a servicios de atención y educación de la primera infancia de calidad y propone contribuir en el plano mundial a una toma de conciencia de la AEPI como derecho humano fundamental imprescindible para el desarrollo y prosperidad de las personas y las naciones.

Contexto Legislativo En Colombia

En Colombia uno de los primeros referentes legales que promulga la atención a la primera infancia se da con la formulación de la Ley 27 de 1974, que dictamina normas sobre la creación y sostenimiento de centros de atención integral, para los hijos, menores de siete años, de empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados. Estos centros de atención estarían bajo la administración del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF.

En el año de 1984, mediante el Decreto 1002 se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar que permitirá desarrollar los aspectos biológicos, sensomotor cognitivo y

socio afectivo de los niños y niñas e incluye también la comunicación, la autonomía y la creatividad, para propiciar un aprestamiento para el ingreso a la educación básica.

La Ley 12 de 1991 por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, compromete a los Estados a respetar los derechos enunciados en la Convención y asegurar su aplicación a los niños sin distinción de raza, sexo, idioma, religión, posición económica, situación de discapacidad o cualquier otra condición.

En la década del 90, el país incorpora paulatinamente políticas y planes de desarrollo a favor de la niñez, así como proyectos de inversión para ampliación de cobertura y calidad de la educación preescolar. Con la Constitución Política de Colombia se reconocen los derechos del niño como fundamentales, entre ellos el derecho a la educación. Esta da paso a la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, en la que señala que el nivel de preescolar comprenderá mínimo un grado obligatorio para los niños menores de seis años.

El Ministerio de Educación Nacional mediante el Decreto 2247 de 1997 establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar que se ofrecerá a los niños de tres a cinco años. Igualmente, establece tres grados: el grado de pre jardín estará dirigido a los niños y niñas de tres años de edad, el grado de jardín para los de cuatro años y transición a los de cinco años de edad y corresponde al grado obligatorio constitucional.

Con el Código de la Infancia y la Adolescencia, expedido por la Ley 1098 de 2006 establece en su Artículo 28 el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación con calidad y señala que contempla un año de preescolar y nueve de educación básica y que además debe ser gratuita en las instituciones estatales. En el Artículo 29 se reafirma que 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 de los cero a los seis años de edad” de igual manera ratifica que la educación inicial es un derecho impostergable.

En el documento CONPES Social 109 de diciembre de 2007 se somete a consideración la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Esta política se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo y se fortalece por los compromisos adquiridos en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Los argumentos que justifican la construcción de la política están relacionados con el desarrollo humano, con argumentos científicos, argumentos sociales, culturales, legales y políticos, argumentos ligados al contexto institucional y programático y finalmente con argumentos éticos. Este documento señala que la esencia de la educación inicial está enfocada en el desarrollo de los niños y niñas mediante la creación de ambientes que potencien sus capacidades y adquieran competencias para la vida.

Con la Ley 1295 (2009), 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 Sisben, dispone mejorar la calidad de vida de las madres gestante y las niñas y niños menores de seis años y obliga al Estado a garantizarles sus derechos a la nutrición adecuada, la educación inicial y la atención integral en salud. La responsabilidad de esta atención integral queda en manos del Ministerio de Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, el Ministerio de Educación Nacional, así como los gobiernos departamentales, municipales y distritales.

En el año de 1998, se expide el Decreto 272, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las Instituciones. Señala que los programas orientados a la formación de educadores para el preescolar, fortalecerán los temas relacionados con la pedagogía

infantil. Así mismo define que el título otorgado corresponderá al de Licenciado en Preescolar o Licenciado en Pedagogía Infantil.

El Decreto 272 fue derogado por Decreto 2566 (2003) por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. En su Artículo 23 reglamenta que los programas de educación sólo podrán ser ofrecidos por universidades o instituciones universitarias.

En el Acuerdo 138 de 2004, emitido por el Concejo de Bogotá, por medio del cual se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial, señala que estos se denominarán e identificarán como “Jardines Infantiles”. La Secretaría de Educación Distrital será la encargada de expedir las licencias de funcionamiento, la cual exigirá que se reúnan las condiciones relacionadas con niveles de atención, ubicación, infraestructura, proceso pedagógico, proceso nutricional, recurso humano, seguridad y salubridad. Así mismo, señala que el Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, será la entidad encargada de expedir y revocar la licencia de funcionamiento y controlar la adecuada operación de estas instituciones.

En el Decreto 246 de 2006, por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial, señala que en los años 2004 al 2006, la Gerencia de Infancia del Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS ha actualizado los estándares mínimos que deben cumplir los establecimientos públicos y privados que presten el servicio de educación inicial.

La Resolución 1001 de 2006, por la cual se adopta los lineamientos ordenados por el Decreto 243 de julio 11 de 2006, expresa las funciones de control sobre las instituciones y/o

establecimientos que prestan servicios de educación inicial, que estará a cargo del Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS, quien exigirá la inscripción del jardín infantil en el Registro Distrital de Educación Inicial.

En la Ley 115, Ley General de Educación, en su Artículo 104 establece que “el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”.

El Plan Sectorial de Educación “La Revolución Educativa”, plantea la formación de docentes como proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa y son las entidades formadoras, quienes deben gestar el conocimiento pedagógico integrando distintos saberes: el saber qué enseñar, saber cómo enseñar, saber a quiénes se enseña y el saber para qué se enseña.

MARCO METODOLÓGICO

*Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso,
a mi recuerdo personal de la realidad,
lo cual es lo mismo.
Jorge Luis Borges*

Esta investigación al pretender explorar de qué manera los procesos pedagógicos y la educación de la primera infancia se relacionan con las prácticas pedagógicas y la formación de los educadores que tienen a su cargo los niños y niñas en los jardines infantiles distritales en la localidad de Chapinero en Bogotá hizo pertinente considerar una investigación cualitativa con un enfoque biográfico narrativo.

Desde esta perspectiva se asume la investigación biográfico – narrativa como tipo de investigación cualitativa, que facilitará un acercamiento personal con los docentes entrevistados y

sus narrativas con la finalidad de comprender y profundizar en las experiencias, opiniones y significados explorándolos desde la perspectiva subjetiva de la realidad de los docentes participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Los resultados de la investigación permitirán evidenciar si dentro de la formación del docente inicial se desarrollan experiencias que estudiadas y analizadas podrán dar cuenta de continuidades y rupturas que se dieron en el proceso de la formación académica de los docentes. Así, los relatos sobre las experiencias de formación se convierten en el principal insumo para consolidar un horizonte de sentido alrededor de la formación docente.

El enfoque biográfico-narrativo permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los docentes involucrados en los procesos pedagógicos y en la calidad educativa de la primera infancia en los jardines distritales de la Localidad de Chapinero. Al contar con las propias vivencias de estos docentes, comprender e interpretar sus posturas a la luz de sus historias se puede observar la relación entre su formación y su práctica profesional y su incidencia en la formación de la primera infancia.

La narrativa, se consideró para esta investigación como un enfoque conceptual, así como un método de investigación e interpretación de corte hermenéutico, que facilita la reconstrucción retrospectiva de las experiencias de las profesoras de educación inicial en sus propios contextos sociales, personales y profesionales. De acuerdo a las necesidades planteadas en términos de reivindicación del relato, la narrativa se posiciona no como técnica de recolección de información sino como estrategia de investigación que logra en la narración un posicionamiento del docente como vehículo de transformación de la realidad.

Enfoque Cualitativo

Cerda (2011) sintetiza algunas ideas fundamentales de Handbook of Qualitative Research de Denzin y Lincoln (2000), comparando la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa desde los componentes de supuestos básicos, fuentes de datos, métodos, propósitos de la investigación, grado de participación e impacto en los participantes en el estudio. Es así como señala que mientras la investigación cualitativa se basa en un mundo social establecido por significados simbólicos perceptibles desde la comprensión de la conducta humana, siendo su propósito descubrir, interpretar y conocer los escenarios del comportamiento humano y asume como fuente de datos las experiencias en relación con contextos sociales, la investigación cuantitativa se fundamenta desde la concepción de un mundo objetivo constituido por hechos observables por procesos científicos para su explicación verificación y predicción. Así mismo, en la investigación cuantitativa, la participación de los sujetos de la investigación es controlada y el impacto de éstos en el estudio es neutral a diferencia de la investigación cualitativa donde el sujeto se convierte en el marco de referencia y tiene conciencia de su participación en el proceso investigativo y pueden obtener nuevo conocimiento gracias al proceso de reconstrucción de sus experiencias.

La investigación cualitativa se sustenta en unos fundamentos teóricos como el Interaccionismo Simbólico, la Fenomenología, la Teoría de la Acción comunicativa y la Etnografía entre otros, que permiten una mirada de la realidad desde lo humano, como lo señala Gurdian (2007) en su libro Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa.

Ahora bien, como lo afirma Sandin (2003) en su libro Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones, retomando a Tesch (1990) “es imposible construir una tipología clara y excluyente de categorías que permitan clasificar los diferentes tipos de

investigación cualitativa”. Dentro de las clasificaciones de la investigación cualitativa se referencia a Evelyn Jacob (1987) quien identifica cinco categorías, y entre ellas contempla la investigación - acción, Mertens (1988) identifica ocho modalidades e incluye la indagación participativa.

En las ciencias sociales y humanas, enfoques de investigación cualitativa como la teoría fundamentada (interaccionismo simbólico), la investigación acción y la etnografía, que se elaboraron en el contexto de unas disciplinas como la Pedagogía, la Sociología, la Psicología, Antropología se han convertido en transversales. El Interaccionismo simbólico le da un peso a los significados sociales que las personas asignan al mundo que los rodea, entendiendo los significados como productos sociales que surge durante la interacción entre personas y estos significados surgen a través de un proceso de interpretación. (Gurdian, 2007)

Retomando a Gurdian-Fernández (2007), la fenomenología se encarga de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales; la Teoría de la acción Comunicativa considera a los interlocutores como sujetos que refieren algo en el mundo objetivo, en el social y en el subjetivo, puesto que la vida está constituida por la cultura, la sociedad y la personalidad. La Etnografía, permite tener una visión de la realidad humana desde la cultura.

Como se puede apreciar uno de los retos de la investigación cualitativa es intentar la construcción de conocimiento desde el punto de vista de quienes viven esa realidad que se encuentra en los planos subjetivo, intersubjetivo y objetivo.

Diseño Metodológico

De la perspectiva cualitativa sobresale la investigación de carácter biográfico narrativo especialmente en el campo de la educación; aunque aparece a comienzos del siglo XX presenta una ausencia durante la década de los cuarenta y cincuenta, resurgiendo en los años setenta. Hoy

en día, el individuo vuelve a ser protagonista gracias al uso del método biográfico en la antropología, la sociología, la psicología social y la pedagogía. (Sandin, 2003)

A principios del siglo XX se presenta un fenómeno de inmigración masiva de Europa a Norteamérica, generando un choque cultural que provocó tensiones entre la población, el interés por esta situación llevó a los investigadores sociales a hacer uso de las historias de vida para conocer las experiencias vitales de estos inmigrantes. Como lo señala Sandin (2003), en 1920 con la publicación de *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas y Znaniecki, aparece la expresión *life history* que permitió describir las experiencias de una persona, gracias a sucesivas entrevistas que también incluyeron un conjunto de registros documentales y entrevistas a otros participantes de su entorno social que tuvieron como propósito completar y validar el relato biográfico.

Compartimos lo planteado por Colas, en cita de Sandin (2003):

“A través de las historias de vida se puede llegar a averiguar qué conocen los profesores de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia. La historia puede reflejar el discurso dominante de los profesores (...) Las historias de los profesores constituyen una importante línea de investigación sobre la formación del profesorado. Su aplicación resulta también oportuna para el estudio de las “voces” en el aula” (Colás, 1997c:282-283).

Dentro de la investigación de Narrativas de vida, entendiendo narrativa como una reconstrucción de la experiencia que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo vivido, y teniendo presente que la narrativa se puede utilizar como fenómeno que se investiga y como método de la investigación, como lo señala Bolívar, et al (s.f.), se incluye la autobiografía, la

biografía, historias de vida, diarios y toda aquella expresión oral o escrita que utiliza la experiencia personal.

Retomando las definiciones de Bolívar et al (2001), la autobiografía (*life story*) o relato de vida corresponde a la narración escrita u oral que el propio protagonista realiza de su propia vida. Es decir, la historia de vida es tal y como la cuenta el sujeto que la ha vivido. La biografía (*life history*) o historia de vida corresponde a la reelaboración que hace una persona de la vida de un individuo, basado en su propio relato de vida y complementado con testimonios de otras personas y otros documentos que le permiten un carácter objetivo.

Por lo anterior, para este trabajo de investigación, los relatos de vida de los docentes iniciales de los jardines distritales de la localidad de Chapinero mediante entrevistas biográficas tuvieron como objetivo la reconstrucción de sus experiencias apoyados en unas temáticas que fueron estimulando frecuentemente sus recuerdos y vivencias desde lo personal, profesional y laboral.

Hipótesis

Es evidente la concordancia entre la preocupación del Estado por una atención integral de la primera infancia, de las Universidades por graduar profesionales idóneos para que respondan por el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de los niños y niñas menores de seis años y de las entidades prestadoras del servicio educativo, para garantizar un impacto favorable en el proceso educativo de los niños y niñas menores de seis años. Entonces, el problema de la calidad de la educación de la primera infancia estará asociada a una posible desarticulación entre los enfoques y las concepciones que cada una de estas entidades tiene con relación a las condiciones y necesidades de desarrollo cognitivo de la primera infancia, de los perfiles y conocimientos que requieren los educadores iniciales y las condiciones que los jardines deben tener para que se

logren los aprendizajes que deben construir los niños y niñas en esta etapa y que serán fundamentales para su vida, como lo señalan algunos estudios al respecto.

Por lo tanto, la hipótesis definida en este trabajo de investigación apunta a señalar de qué manera los procesos pedagógicos y la calidad educativa de la primera infancia se relacionan con una deficiencia en las prácticas pedagógicas y la formación del docente inicial que tiene a su cargo los niños y niñas en los jardines infantiles distritales en la localidad de chapinero en Bogotá.

Población.

Se consideró para esta investigación como población a las maestras iniciales (preescolar) que laboran en los jardines Distritales La Paz, Juan XXIII, San Luis y Casa de las Hadas, que pertenecen a la Secretaría Distrital de Integración Social de la Localidad de Chapinero.

Muestra

La coordinadora de la Secretaría de Integración de la Localidad de Chapinero aprueba un acercamiento con 46 docentes de preescolar que prestan su servicio en los jardines La Paz, Juan XXIII, San Luis y Casa de las Hadas. Los docentes iniciales (preescolar) están organizados así: 17 docentes corresponden al jardín La Paz, 12 pertenecen al jardín Juan XXIII, 9 docentes tienen a su cargo los niños y niñas de la Casa de las Hadas y 8 docentes apoyan al Jardín San Luis.

De los 46 docentes de preescolar de la Secretaría de Integración social dos (2) son hombres y 43 mujeres. Es llamativa la inclusión de hombres en la formación inicial de la primera infancia. Las edades de los docentes iniciales están entre 20 años y más de 41, siendo este último rango el de mayor porcentaje.

Tabla 1. Distribución de la muestra por género

GENERO	CANTIDAD	PORCENTAJE
MUJERES	44	96%
HOMBRES	2	4%

Gráfico 1. Distribución de la muestra por género

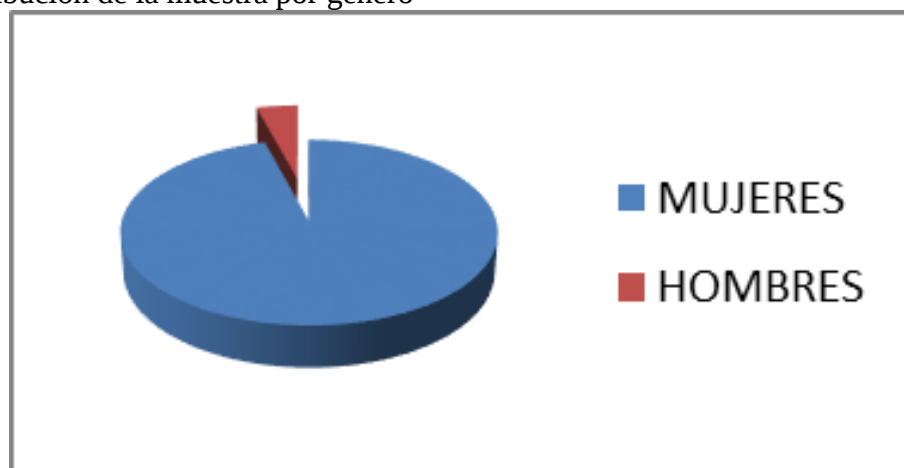
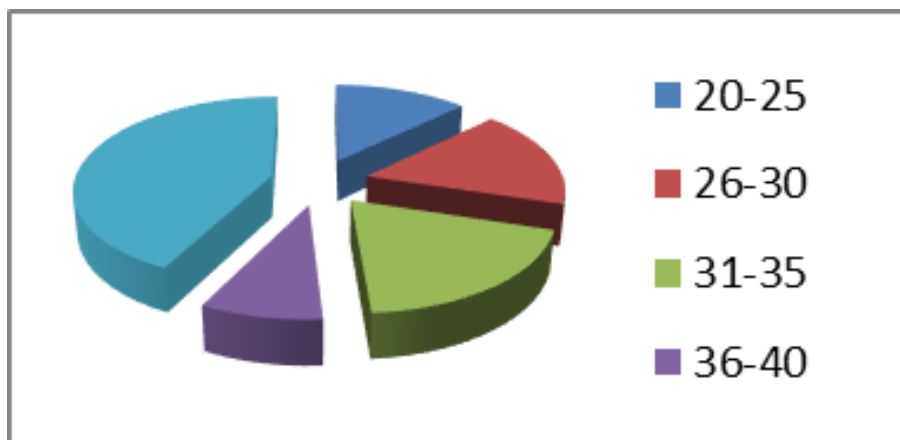


Tabla 2. Distribución de la muestra por edad

EDAD	CANTIDAD	PORCENTAJE
20-25	6	13%
26-30	7	15%
31-35	9	19%
36-40	4	9%
41- MÁS	20	43%

Gráfico 2. Distribución de la muestra por edad



En cuanto a la formación y experiencia, la muestra contó con 27 docentes iniciales con título de pregrado, 9 con título Técnico y 10 de las docentes se encontraban estudiando. Es necesario señalar que ninguno de los docentes iniciales tenía postgrado, aunque algunos manifestaron su intención de iniciarlo.

Tabla 3. Distribución de la muestra por formación académica

FORMACION	CANTIDAD	PORCENTAJE
TECNICA	9	19%
EN CURSO	10	22%
UNIVERSITARIA	27	59%
POSTGRADO	0	

Gráfico 3. Distribución de la muestra por formación académica

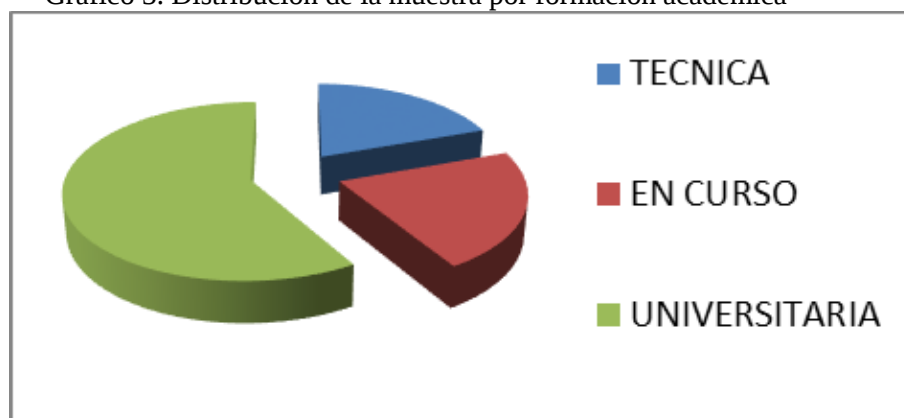
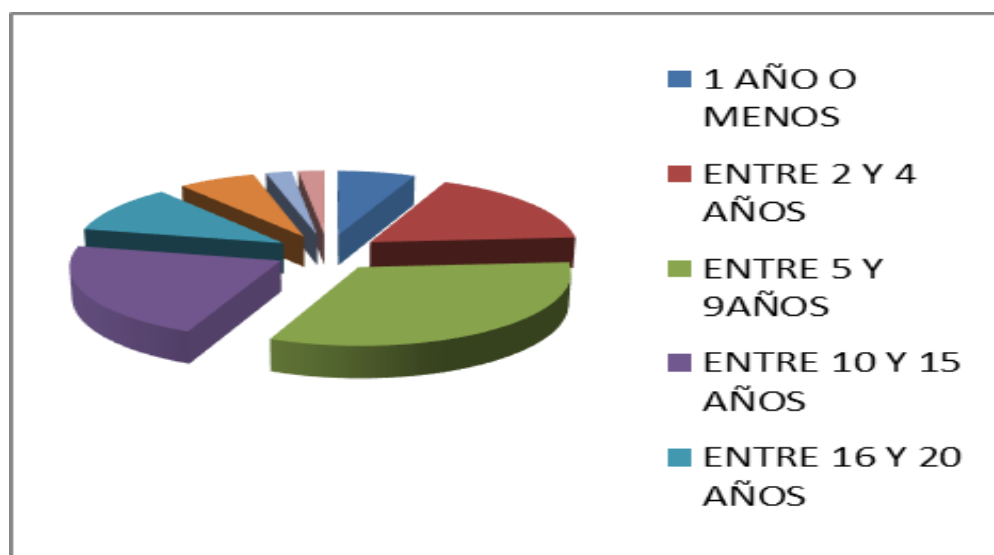


Tabla 4. Distribución de la muestra por experiencia

EXPERIENCIA	CANTIDAD	PORCENTAJE
1 AÑO O MENOS	3	7%
ENTRE 2 Y 4 AÑOS	8	17%
ENTRE 5 Y 9 AÑOS	15	32%
ENTRE 10 Y 15 AÑOS	10	22%
ENTRE 16 Y 20 AÑOS	5	11%
ENTRE 21 Y 25 AÑOS	3	7%
ENTRE 26 Y 30 AÑOS	1	2%
ENTRE 31 Y 38 AÑOS	1	2%

Gráfico 4. Distribución de la muestra por experiencia



Instrumentos

La entrevista permite en la investigación cualitativa obtener información que no se logra con la observación, es decir permite penetrar en el mundo interior del ser humano, conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus creencias, sus conocimientos, sus ideas y su forma de pensar. Entre los tipos más conocidos de entrevista se destaca la entrevista estructurada, denominada también formal o estandarizada y se realiza atendiendo un esquema fijo con el propósito de controlar las respuestas. A diferencia de la anterior, la entrevista no estructurada utiliza preguntas abiertas, es flexible y en el proceso pueden surgir otras preguntas.

Antes de iniciar una entrevista el investigador debe atender aspectos relacionados con el tema a investigar, los objetivos planteados y la hipótesis señalada, quiénes son los sujetos a entrevistar, es decir la muestra. Lo anterior garantizará el éxito si en el contacto inicial se propicia la empatía, un ambiente cordial, de confianza y credibilidad.

El propósito de esta investigación y el enfoque metodológico planteado llevaron a recurrir a la entrevista no estructurada y al relato de vida biográfico narrativo lo que permitió en primera instancia indagar sobre la formación de los docentes iniciales (preescolar) y los conocimientos que

consideran importantes en su práctica educativa profesional y en segunda instancia acerca de la pertinencia y relevancia de sus conocimientos en relación a su práctica laboral con los niños y niñas de la primera infancia en los jardines de la localidad de Chapinero.

En estas entrevistas biográficas las docentes fueron inducidas a reconstruir sus historias de vida mediante unos temas, situaciones o experiencias que sirvieron de estímulo para dar sentido a su vida y elaborar su identidad narrativa, acorde con la finalidad de esta investigación. Es así como se plantearon aspectos personales, profesionales, laborales y conceptuales. Desde lo personal se retomaron recuerdos de la niñez, de sus primeros años de escolaridad, influencia de sus docentes entre otros; desde lo profesional se indagó sobre docentes, asignaturas y/o situaciones que le ayudaron a reafirmar su decisión de ser docente de preescolar, anécdotas de su práctica en la universidad, como dónde la realizó, que experiencias le dejó; desde lo laboral se indagó sobre lo aprendido en la universidad y lo que experimentó en su trabajo con los niños y niñas durante las primeras semanas de práctica y/o laboral, el apoyo del jardín (directivos y compañeras) desde diversos aspectos, situaciones que las sorprendieron como preguntas, actitudes o situaciones de los niños, su reacción, y desde lo conceptual se indagó sobre lo que significa para ellas la primera infancia, el impacto de la educación en esta etapa, el papel de la familia en este proceso, las políticas del Estado frente a la situación de la primera infancia, entre otras.

Este trabajo investigativo se apoyó en los tres principios éticos que menciona Fernández (2010), en su artículo *Aproximación Biográfico Narrativa a la Investigación sobre Formación Docente*, para la elaboración de las historias de vida: Principio de Respeto a la Autonomía Personal, asociado al consentimiento explícito para ser objeto de investigación, dar a conocer los objetivos y alcances de la investigación, aclarar que el uso de datos, hechos, situaciones y demás información no tendrá ninguna reacción con la institución donde labora. Principio de

Confidencialidad que garantiza el anonimato si así lo desean los docentes participantes en este proyecto y El Principio de Justicia que apunta a que los docentes participantes no se sientan valorados o juzgados y queda en evidencia que no pueden ser sancionados por sus opiniones o actitudes y escucharlos con atención sin emitir juicios.

Fases De Investigación

La primera fase consistió en definir el tema de investigación, el enfoque del tema y una pregunta orientadora, es así como el tema de investigación fue la educación de la primera infancia desde la formación de los educadores iniciales, el enfoque cualitativo desde una perspectiva narrativa para encontrar una respuesta a la pregunta orientadora ¿De qué manera los procesos pedagógicos y la calidad educativa en los niños y niñas de la primera infancia está relacionada con las prácticas pedagógicas y la formación del docente inicial en los jardines infantiles distritales en la localidad de chapinero en Bogotá?

Se realiza un acercamiento con la Secretaría de Integración Social de la Localidad de Chapinero, quien tiene a su cargo la coordinación de los jardines infantiles que prestan el servicio a esta localidad.

La segunda fase. Después de presentada la propuesta de la investigación a la Secretaría de Integración de la Localidad de Chapinero, la coordinadora nos contacta con 46 docentes que prestan su servicio en los jardines, así: 17 docentes corresponden al jardín La Paz, 12 pertenecen al jardín Juan XXIII, 9 docentes tienen a su cargo los niños y niñas de la Casa de las Hadas y 8 docentes apoyan al Jardín San Luis.

La tercera fase consistió en realizar un taller de sensibilización que dio inicio con la presentación de los investigadores, una síntesis del proyecto de investigación, las condiciones de confidencialidad y firma de carta de consentimiento para poder utilizar la información

suministrada por ellos, así como permitir la grabación de las entrevistas. Este taller se realizó en las instalaciones del jardín infantil Juan XXIII, lo que facilitó la interacción ya que se encontraban en su espacio, donde se sintieron seguras y más cómodas. (Anexo 1)

La cuarta fase comprendió la elaboración de biografías y la grabación de las entrevistas. Es necesario aclarar que las entrevistas biográficas se realizaron a cinco docentes, seleccionadas por la coordinadora de la Secretaría de Integración, y se entrevistó a la coordinadora de la Secretaría de Integración de la Localidad der Chapinero. Las entrevistas que tuvieron un formato más parecido a una conversación formal, disponían de una guía semiestructurada que recogían los aspectos sobre los que interesaba profundizar, se llevaron a cabo en las instalaciones de la Secretaria de Integración Social de la Localidad de Chapinero, aunque este espacio también es conocido por las docentes iniciales, en algunos momentos la presencia de la coordinadora dejó entrever situaciones de silencios por parte de las docentes. (Anexo No. 2)

La quinta fase consistió en la transcripción de las entrevistas, la lectura de las biografías, y la categorización como resultado de la información suministrada por los docentes desde su experiencia personal, profesional y laboral en los jardines de la localidad con los niños y niñas de la primera infancia.

La sexta fase comprendió los resultados del análisis de contenido donde surgieron categorías emergentes relacionadas con la formación y las prácticas pedagógicas de los docentes frente a los procesos pedagógicos y la calidad educativa de la primera infancia en los jardines de la localidad de Chapinero.

Procesamiento de la información obtenida en las narraciones y análisis de resultados

El desarrollo y el auge de las técnicas propias de la investigación etnográfica, antropológica o sociológica y el resurgimiento de la entrevista no estructurada, han logrado que el análisis del

material cualitativo adquiera gran importancia. Debido a la abundancia y variedad de datos e información que aporta la investigación cualitativa se pueden organizar de acuerdo a las necesidades del proceso investigativo utilizando una codificación flexible pero precisa, ya que no existen fórmulas estandarizadas. (Cerde,2011). Sin embargo, Strauss y Corbin (2003) plantean para el análisis de datos cualitativos, tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva.

“En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligán a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías”. Strauss y Corbin (2003)

La información que aporta la investigación cualitativa por lo general es suelta, dispersa, amplia o concreta sobre un tema determinado que para poderla describir o analizar se debe recurrir a la categorización. Berelson, referenciado por Cerda (2011), plantea tres enfoques para el análisis de material verbal y/o simbólico, donde el primer enfoque se centra en las características del contenido, el segundo enfoque hace alusión a los productores o causas del contenido y el tercero al público efectos del contenido. El primer enfoque puede implicar la comparación entre materiales producidos en diferentes momentos o provenientes de fuentes diferentes o se puede concentrar en las características de la conducta simbólica. El segundo enfoque busca conocimientos sobre el origen y las causas del material, mientras el tercer enfoque centra su atención en la población que recibe el mensaje con el propósito de determinar sus efectos.

En el caso de la investigación biográfico narrativa no se limita a una metodología estricta de recolección y análisis de datos, por el contrario, la interpretación de lo expresado por los actores

en sus propios relatos es el punto central de la investigación, como lo señala Bolívar (2002). Así mismo, Connelly y Clandinin (1998) proponen utilizar el método narrativo a partir de un enfoque en la experiencia, el tiempo, el conocimiento personal y la reflexión, es decir un mirar hacia atrás, y es precisamente el contar inconscientemente y recontar conscientemente una experiencia de vida donde nace el fenómeno de la narrativa. Intencionalmente, la historia y re-historia de una vida se convierte en un método personal y social de crecimiento y es en este proceso de crecimiento gracias a la construcción y reconstrucción de historias personales, profesionales y sociales en el que se basa la investigación narrativa. (Huchim, 2013).

El uso de la entrevista biográfica para estimular el recuerdo y la reflexión de las docentes de los jardines infantiles sobre su vida personal y profesional proporcionó información sobre su práctica profesional y sus procesos pedagógicos en lo laboral que ayudaron a comprender su visión de la educación de la primera infancia, conocer sus percepciones acerca de sus necesidades formativas, comprender como las docentes iniciales asimilan los contenidos de cada uno de los niveles de preescolar e implementan estrategias en sus procesos pedagógicos y algunos aspectos que a su juicio inciden en su desarrollo profesional. La lectura reiterada de las transcripciones de las entrevistas realizadas permitió la descomposición de estas narraciones en categorías y las relaciones entre estas categorías llevó a agruparlas atendiendo los intereses desde la perspectiva de los objetivos de esta investigación.

El procesamiento de la información obtenida, mediante los discursos narrativos de las profesoras, se realizó con base en una triangulación que permitió generar tres grandes temas que se articulan con los objetivos señalados para esta investigación así:

Tema 1: Las profesoras, como protagonistas principales de estas narraciones de vida.

Objetivo 1: Indagar el nivel de formación de los docentes iniciales y las competencias profesionales que poseen con relación a los requerimientos que hoy demanda la formación de los niños y niñas de la primera infancia

Tema 2: La educación de los niños y niñas de la primera infancia como hilo conductor de estas narraciones.

Objetivo 2: Evidenciar la importancia del fortalecimiento de las prácticas y saberes de los educadores de primera infancia, en la calidad de los procesos que llevan a cabo con los infantes en los primeros años de vida.

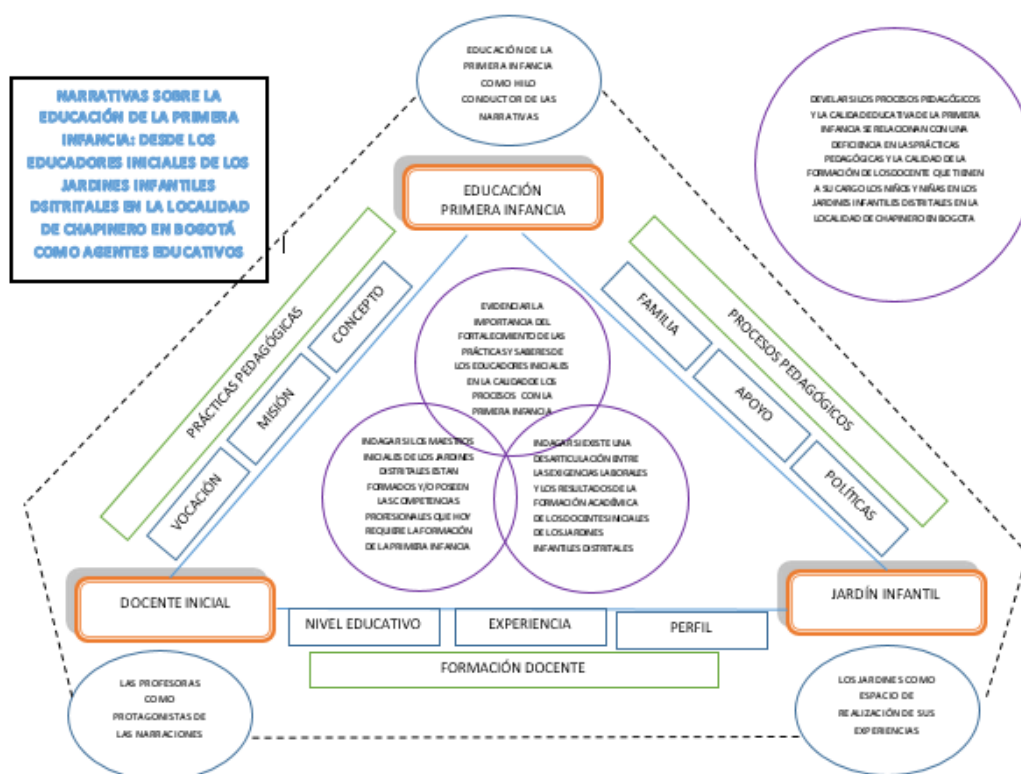
Tema 3: Los jardines como espacios de realización de sus experiencias.

Objetivo 3: Indagar sobre una posible desarticulación entre las exigencias laborales y los resultados de la formación académica de las docentes iniciales de los jardines infantiles distritales.

De estos grandes temas y de las narraciones de las profesoras surgieron unas categorías que permitieron tener unos subtemas comunes, unos patrones recurrentes, así como algunos aspectos divergentes en sus vidas profesionales. Algunas de estas categorías se repiten desde la perspectiva ya sea de la maestra como protagonista, de la educación como hilo conductor y/o del jardín como espacio de sus experiencias, lo que permite evidenciar su articulación e importancia y de alguna manera responder a la pregunta orientadora que determina el objetivo general de este trabajo. (Anexo 3)

¿De qué manera los procesos pedagógicos y la calidad educativa en los niños y niñas de la primera infancia están relacionada con las prácticas pedagógicas y la formación del docente inicial en los jardines infantiles distritales en la localidad de chapinero en Bogotá?

Grafico 5 Estructura para el análisis de los resultados



Fuente: producción Propia

Las educadoras iniciales de los Jardines Infantiles Distritales de la Localidad de Chapinero como protagonistas de las narraciones

Al retomar las narrativas desde la percepción de las maestras como protagonistas y asociarlas a la formación y/o competencias profesionales que los educadores de la primera infancia requieren para la formación de los niños y niñas menores de seis años, se debe atender en primera instancia los puntos de encuentro sobre los motivos y/o situaciones que las llevaron a decidir ser docentes de la primera infancia, debido a que estos aspectos en común están asociados a la concepción de infancia que ellas manejan y por tanto, de la percepción del perfil y experiencia que se requiere para el quehacer de la maestra de primera infancia. (Anexo 4)

Todas las referencias que se hacen a la motivación para ser educadoras de la primera infancia tiene que ver con experiencias personales o familiares que las acercaron al cuidado de los niños y niñas y remiten a situaciones prácticas, en ningún caso se hizo referencia a algún aspecto teórico. Es importante destacar que un gran número de docentes de los jardines infantiles de la Localidad de Chapinero, trabajaron con niños y niñas, durante muchos años, sin ninguna formación profesional.

“Creo que inició como una vocación que viene de la casa, en mi casa han sido como líderes comunitarios y una tía inició con un proyecto de niños... yo era pequeña cuando ella inicio con el proyecto entonces en algún momento, cuando terminé el bachillerato fue cuando ella me dijo que le ayudara, que por favor le colaborara que yo no estaba haciendo nada y fue cuando yo empecé a involucrarme con el tema de los niños y de ahí ya me quede...” (Satoque, 2017)

“... los niños y niñas del jardín se vuelven como mis hijos. A los cuales amo, los veo como los más lindos, los más inteligentes, los más cariñosos, los más divertidos...”

“Desde mi infancia siempre me llamó la atención el servicio, el cuidar los niños ... terminando mi bachillerato hice mi servicio social en un colegio público, era de transición, entonces ahí yo apoyaba a la profe, me gustaba, me llamaba la atención y dije esto me gusta... yo estudié enfermería, pero siempre me inclinó la parte social... estar con los niños el cuidado, ayudarlos todas esas cosas me llamaban la atención... estaba en un colegio ..., yo apoyaba como auxiliar de enfermería, y una coordinadora me dijo: oye yo a ti te veo más como docente, por qué no te das esa oportunidad de estudiar. Me dejó como la inquietud y se fueron dando las cosas y ahí fue cuando ya inicié ese proceso...” (Peña, 2017)

Como se puede apreciar, la vocación se considera una actitud predominante, además de gustarle, de querer a los niños y niñas, las profesoras se caracterizan por su pasión por lo que hacen, y lo hacen con amor, con alegría, con paciencia. Esta vocación se puede interpretar como la intención de asumir el rol de segunda madre con los niños y niñas y de dar afecto permanente; así

como lo confirma el estudio que realizó Guzmán (2010 pág. 77) “para ellas es clara la idea de que los niños y las niñas necesitan del afecto de los adultos que los cuidan”. Es así como la elección de trabajar con la primera infancia, por parte de las docentes participantes en el estudio, parece sustentarse en el “don” que tienen para hacerlo, para acercarse a los niños y niñas, y se percibe como un apostolado.

“...yo estudié mucho después, yo estudié no siendo jovencita como las chicas que salen del colegio, sino ya mayor. Era verlas a ellas, sus expectativas y todas sus ganas de llegar a estudiar pensando otras cosas, pero la realidad no es la que ellas tienen y ya uno con experiencia lo sabe. Mis compañeras, las más jovencitas creían que llegar a trabajar en un jardín a transición o kínder, ellas como que tenían idealizado en estrato seis de los jardines perfectos, los niños perfectos; esa no es la realidad porque las necesidades son otras... entonces como las expectativas de las chicas eran otras y cuando llegan a una práctica se estrellan. Es así, que hay varias compañeras que estudiaron conmigo que no están ejerciendo la carrera ...porque no es estudiar preescolar y ya, son muy pocas las que estudian por vocación...” (Sastoque, 2017)

“... Yo empecé a trabajar en el banco... como tal yo estudie algo de finanzas... cuando yo tuve a mi hija... yo la metí en un jardín de la secretaria ... pero resulta que yo dije ... quien me la lleva, quien me la trae, entonces yo deje de trabajar en el banco y empecé como hacer ese acercamiento real ... empecé a darme cuenta que el trabajo de ellas era muy pesado y ... yo iba más temprano a recoger la niña ... les decía a los profes descansan y me quedo con los niños y me parecía lo más divertido ... (Vásquez, 2017)

Los relatos de las profesoras parecen confirmar que las cualidades maternas se trasladan al rol de las maestras, y se convierten en las representaciones de una maestra dulce, abnegada, amorosa y paciente. Como lo señala Vergara y Gutiérrez (2013 pag.30) “si las mujeres se hacían cargo de los niños pequeños en el hogar, también podrían hacerlo en los jardines de infantes y en las escuelas elementales”. De hecho, cuando se hace referencia al educador de la primera infancia se alude al género femenino, gracias a los imaginarios de que es la mujer la que asume el cuidado

y protección, le brinda afecto, cariño, seguridad a los niños y niñas en la infancia. Como lo señalamos en la población para esta investigación, la Secretaría de Integración Social, cuenta con dos hombres, uno de ellos es Licenciado en Educación Básica en el área de educación física y el segundo es Licenciado en Psicología y Pedagogía.

“... yo creo que siempre actué muy maternal ...desde los cuatro años era jugar a la maestra con mis muñecas ... lo que sucede es que yo era muy introvertida y por ejemplo yo pienso que las cosas bonitas me las enseñó en parte el colegio, ... entonces yo creo que hasta el día de hoy tengo muy vivo lo que me enseñaban, de la forma en que enseñaban... y la maestra era una señora de edad muy linda y ella nos enseñaba con un amor la cosa más linda en el sentido que no nos está enseñando bajo una presión que por unas notas, por unas calificaciones... Cuando entre a un colegio... el ratico que me quedaba de descanso me iba para el preescolar y me iba a jugar con los niños y a mirar que estaban...y empecé a cambiar ya por el rol de la familia... en mi familia todos son médicos mi papá era médico, mi mamá bacterióloga, toda la familia eran por el ramo de la medicina... y digamos por las expectativas de mi mamá y de mi papá y todo esto por otro tipo de educación... entonces yo alcancé a hacer unos semestres de bacteriología, después dije hasta aquí llegó la cosa...y yo le dije a mi mamá yo quiero estudiar educación preescolar... pero de todos modos sigue uno con la idea de estar uno con los niños...Y entonces yo creo que eso es algo que pienso que en parte como innato y en parte como aprendido... (Herrera, 2017)

Ahora bien, para entender la concepción de infancia existen referentes conceptuales desde lo histórico, lo legislativo, lo pedagógico, entre otras visiones, pero los hallazgos en esta categoría confirman la mirada desde lo psicológico que contempla la autoestima, la autonomía, el afecto, la exploración, desde lo sociocultural cuando hablan del empoderamiento del niño y la niña como sujetos de derecho, así como desde el desarrollo integral.

“La primera infancia para mí es el renacer de los niños a la vida, al mundo, al conocimiento; la primera infancia debe ser amor, dulzura, debe ser de mucha alegría,

para los niños mucha riqueza en todos los aspectos, emocional, riqueza corporal, espiritual...el niño como ser integral” (Herrera, 2017)

Es conocido por las educadoras iniciales la importancia de garantizar los derechos de los niños y niñas, como lo señala la nueva Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006) en relación a la protección integral, entendida en la Ley como “el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior...” (Ley 1098, 2006)

“... sin importar las leyes, es que es algo de esencia yo no tengo que esperar una ley que proteja a los niños... no puedo esperar que venga y me diga que tengo que proteger a los niños... yo no puedo esperar que me digan si el niño es vulnerado, porque desde un principio soy yo la que tengo que estar cuidando de él así ...la política me la dé un partido político u otro partido creo que es el mismo objetivo...” (Satoque, 2017)

Las educadoras reconocen a los niños como sujetos de derechos sociales, a partir de reconocimiento del propio cuerpo, del entorno, de los valores. Esta concepción se comparte con los imaginarios de infancia recopilados en los trabajos de grado del Programa de Licenciatura en Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, como lo señala en su artículo Concepciones de Infancia en el Programa de Educación Preescolar Berta Nossa y otros, (2007).

“La primera infancia debe ser una etapa relajada, de juegos, de experiencias ... brindar al niño experiencias en el mundo real que estamos viviendo...es prepararlo para los peligros...cuando no se deja hablar (al niño o a la niña) es al/la que violan, al/la que le vulneran sus derechos... es permitirle al niño o a la niña que sea él/ella...” (Vásquez, 2017)

Un aspecto interesante que emerge en esta categoría son las expectativas que tienen las educadoras sobre el futuro de estos niños y niñas. Se evidencia en las educadoras infantiles la lectura que hacen del contexto que comparten los niños y niñas para darle sentido y pertinencia a su práctica y al proceso formativo de estos niños. Este educar para el futuro se convierte en un compromiso de cimentar bases sólidas que le permitan al niño tener la posibilidad de mejorar las condiciones de vida como individuo para un mejor futuro. Las condiciones en las cuales se desarrollan los niños y niñas en la primera infancia, impactan la vida presente y futura y las posibilidades de progreso, porque *“lo que ocurre en la primera infancia siembra bases para toda la vida”* (Múnera, 2014, p.151)

“... ver que ellos (los niños y niñas) son el futuro... nosotros prácticamente estamos moldeándolos para un futuro...” (Satoque, 2017)

“La primera infancia es amor, eso es todo...lo que uno piensa es que va a ser de ellos más adelante...algunos tienen papá y/o mamá, pero hay algunos que carecen, que tienen muchas dificultades, entonces uno dice, cómo va a ser más adelante. Salen del jardín donde tienen absolutamente todo, los padres saben que tienen todo gratis y cuando les toque esa corresponsabilidad más fuerte qué va a ser de ellos (los niños y niñas)” (Saénz, 2017)

De la gestación a los seis años, el cerebro es más receptivo y si se generan espacios de amor, confianza, seguridad, acompañamiento, sin olvidar una alimentación adecuada, el aprendizaje y el desarrollo ocurren rápidamente, como lo afirma Cárdenas (2008) en su artículo Programa de Atención Integral a la Primera Infancia: Familia, a tu lado aprendo. Si bien es cierto, las maestras enfatizan una preocupación por el desarrollo y atención integral de la primera infancia, por el futuro de estos niños y niñas y que reclaman verlos como sujetos de derecho, las maestras evidencian una realidad en los jardines distritales y es que la formación universitaria, a nivel de pregrado y postgrado, no es la prioridad como lo es la vocación que contradice lo que afirma

Múnera (2014), citando lo señalado en el Estatuto de Profesionalización Docente que “la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias...” .

Lo anterior, se sustenta en que la Secretaría de Integración Social de la Localidad de Chapinero cuenta con 46 docentes que trabajan en los jardines infantiles, de los cuales el 59% tienen pregrado, el 19% son Técnicos, 22% se encuentra estudiando y ninguno docente inicial cuenta con postgrado. Es así como se encontraron maestras graduadas desde hace más de 25 o 30 años y que sólo reportan actualizaciones a nivel de talleres o capacitaciones que hace la Secretaria de Integración Social y maestras con más de 24 años de experiencia, pero se graduaron en el 2014.

“En el 2014 me gradué de Licenciada en Pedagogía Infantil en la Uniminuto...por el momento no he iniciado una especialización, pero si estoy con expectativas para mitad de año...” (Peña, 2017)

“...Soy Licenciada en Preescolar de la Universidad Mariana de Pasto, me gradué en el 2014, no he pensado en hacer una especialización hasta ahora...” (Satoque, 2017)

“...Soy Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Los Libertadores y me gradué en 1986... no quise hacer una especialización preferí viajar a otros países... fui a visitar jardines suecos...vi todo increíble...” (Saénz, 2017)

“...Soy Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura en el año 1993...quise hacer una especialización...que paso que la vida me dio como un vuelco, después me fui a vivir a España tres años, después regresé, por eso no pude continuar, pero si mi idea era manejar lo que era literatura infantil, era uno de los postgrados que me llama mucho la atención y también educación de adultos, pero entonces se me complico un poco la vida y no los pude continuar...” (Herrera, 2017)

“...Soy Licenciada en Educación Preescolar de CENDA, del año 1999... No he hecho una especialización, pero sí varios talleres durante bastante tiempo...” (Vásquez, 2017)

En cuanto al perfil del docente Zapata y Ceballos (2010) lo definen como una “persona profesional de la pedagogía y de la investigación que asume el rol de sujeto mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende y reconstruye” (p. 1071) de ahí la importancia del perfil de los educadores iniciales dado que su acción pedagógica es un factor determinante no sólo de la calidad de la educación, sino especialmente en el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia.

“...Ahora en Secretaría de Integración Social... si no es con el perfil, si no es Auxiliar de Pedagogía y no está estudiando, pues no la reciben...están escogiendo muy bien los puestos ahora...antes se veía más como cuidadora de niños y niñas...ahora no, si tu no estas preparada profesionalmente o no estas estudiando, pues desafortunadamente no tienes la opción de ese trabajo...” (Peña, 2017)

Así mismo, Zapata y Ceballos (2010) señalan que el perfil profesional debe dar cuenta de una postura social, una actitudinal y una procedimental, asociadas a unas competencias cognitivas, fundamentadas en los conocimientos disciplinares y generales, unas competencias procedimentales, que le permitan saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas y unas competencias interpersonales que le permitan a partir de conocimiento de sí mismo cooperar con los demás.

A través de las narraciones de las educadoras iniciales se percibe una preocupación constante por el cómo realizan su labor y no tanto por el qué deben enseñar. Es clara la intención de orientar su quehacer hacia la formación de valores, pero el predominio del amor, el acompañamiento, el apoyo, el cuidado, el estar ellas para los niños, es predominante.

“...Nuestra misión la diría tal vez en dos palabras Educar con amor y yo digo que la tolerancia porque como decimos los niños no son iguales, como hay niños que son amorosos, hay niños que vienen con alta carga de agresividad, que problemas

familiares, de entornos complicados. El primer impacto es ... para los niños la enseñanza con amor... educar con amor y a medida que le das ese amor ellos aprenden increíble cualquier cosa que tú le enseñes y de la forma que se lo enseñes...” (Herrera, 2017)

“El amor, la educación, darles todo de uno, estar con ellos presentes en sus dificultades, en los momentos que ellos más necesitan, esa corresponsabilidad” (Saénz, 2017)

Como lo señala el Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial “La experiencia de sentirse cuidado, amado, valorado, escuchado y respetado por los adultos es la base de su seguridad emocional, de su confianza y su autoestima” porque cada niño o niña es un ser particular, con una identidad específica, con una historia, unas características, unos gustos y necesidades que lo hacen único e irrepetible.

“Es dejarlos ser como ellos son (los niños y niñas), que expresen lo que sea libremente y no juzgarlo... Yo discuto mucho con ellas (demás profesoras) porque siempre les escucho: súbase, estese quieto, cállese” (Vásquez, 2017)

En el caso de las maestras iniciales de los jardines distritales de la localidad de Chapinero, no se puede generalizar cuando se habla de experiencia profesional, si se entiende como aquella experiencia laboral después de haber obtenido un título universitario, debido a que su trabajo con los niños y niñas de la primera infancia preceden a la práctica universitaria y la experiencia profesional.

“...llevo en la Secretaría como quince o diez y seis años y como responsable de unidades operativas llevo siete, en esta localidad solamente llevo dos años...” (Vásquez, 2017)

“Mi experiencia laboral como maestra llevo como 27 años, en Integración llevo cinco y dos años en el jardín...” (Saénz, 2017)

“...Mi experiencia como educadora, yo diría que como aproximadamente 18 años, pero en situaciones muy distintas en diferentes que te digo yo, estuve en jardines privados en los que le toca una aventurar y enseñar algo de inglés, ... estuve en hogar de paso del Bienestar Familiar, también estuve trabajando en la selva, en el Retorno (Guaviare), con niños de grado cero, que tenía en ese momento a mi cargo y después regresé e ingresé a un buen Jardín privado maravilloso y luego ya después por experiencia ingresé aquí a Integración Social.. Ahorita con la Secretaría estoy en planta provisional de instructor y tengo a cargo el nivel I de caminadores en compañía de una sala materna... en este jardín llevo dos años y medio...” (Herrera, 2017)

“...Estuve dos años trabajando como maestra en convenio privado... era colegio y jardín al mismo tiempo...quedaba en Suba...con la Secretaría llevo cinco años y dos años como responsable de este jardín... de la unidad operativa de Las Hadas ...” ()

“llevo como veintiséis años de haber iniciado a trabajar con niños, estuve como responsable dos años en El Paso y aquí en el jardín un año...” (Satoque, 2017)

Algunas de las docentes iniciales, iniciaron otra carrera profesional y señalan que decidieron trabajar con los niños y niñas de la primera infancia y abandonar sus profesiones. A pesar de contar con estudios superiores, se podría pensar que comprenden la importancia de la preparación teórica en la educación de la primera infancia, por el contrario, perciben como suficientes condiciones o características para desarrollar su labor la vocación, el amor y el cariño que les dan a los niños. Como lo señala Guzmán (2010 pág.79) “parecería que este es un saber empírico y una cuestión de buena voluntad”.

“... Yo inicié con periodismo ... salí de allí porque no me gustó para nada por lo elitista ... porque me rechazaron por mi color de piel ... esperé a mi hermana que se graduó y decidimos estudiar algo que no tenga matemáticas, pero a la vez nosotras teníamos algo social con mi hermana y era que recogíamos a los niños de la calle para enseñarles, queríamos aprender a ser maestras con los niños de la calle y mi mamá nos permitía en el garaje tener una mesita y entrar a los niños allí y enseñarles lo que nos enseñaban a nosotros y nos dimos cuenta que eso nos apasionaba educar a los niños, darles conocimiento a los niños todo lo que a mí me habían dado, dárselo a ellos y por ahí empecé trabajando con estos niños ... dijimos adelante, vamos a entrar a estudiar algo de pedagogía, entonces ahí fue cuando le dijimos a nuestros padres que queríamos estudiar educación preescolar...” (Saénz, 2017)

La Educación De Los Niños Y Niñas De La Primera Infancia Como Hilo Conductor De Estas Narraciones

En este segundo tema, la educación de la primera infancia como hilo conductor de estas narraciones, se da una mirada a las prácticas y procesos pedagógicos de los maestros iniciales y a los conocimientos que deben adquirir los niños y niñas, así mismo, se retoma lo que ellas consideran como misión y quehacer del maestro de los niños y niñas menores de seis años y que nos conducen a evidenciar la importancia del fortalecimiento de las prácticas y saberes de los maestros iniciales en la calidad de los procesos que llevan a cabo con los niños y niñas menores de seis años. (Anexo 5)

Se parte de que diferentes disciplinas (psicología, neurociencia, pedagogía, entre otras) concuerdan en que los primeros años son decisivos para el desarrollo de las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del ser humano, y esto ocurre si las condiciones de salud física,

psicológica, de nutrición, de bienestar y ambientes de aprendizaje que estimulan este desarrollo son propicias. Esto lo evidencian las maestras

“... los procesos artísticos en los niños son tan importantes y valiosos como la comida, el que tengan un registro civil, las vacunas, la música, el teatro, la danza y la pintura lo hacen vivir, sentir, explorar fantasear y crecer cada día...” (Herrera, 2017)

La Guía No. 20 Sentido de la Educación Inicial, ratifica que las propuestas educativas para los niños y niñas de la primera infancia están configuradas por aspectos asociados a la salud, nutrición, alimentación, al desarrollo de las capacidades, las relaciones sociales, la promoción de la autonomía, la participación en el mundo social y cultural y los vínculos afectivos. Los niños y niñas en la primera infancia necesitan de la atención prioritaria de las necesidades básicas de alimentación, protección y afecto, y simultáneamente de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades. Es claro que aquellas privaciones que enfrentan los niños en estos primeros años son irrecuperables en el resto de la vida.

“...Yo pienso que los primeros años que el niño pase en el jardín son vitales para su vida, un niño que todo el tiempo coartándole muchas cosas seguramente va a ser una persona que va ser tímida no va aprender a hablar, no va a expresar lo que sabe, si yo le permito sin dejar que él vea que hay una autoridad, si yo le permito eso voy a formar seres humanos libres de pensamiento, que ellos hagan lo que consideren que está bien. Obviamente necesitamos una guía, pero es permitirles a los niños ser niños...” (Vásquez, 2017)

“... lograr su desarrollo comunicativo, con seguridad y tranquilidad para que tenga pautas durante toda su vida, desarrollar cada día su desarrollo motriz fino y grueso, lograr que el niño se desarrolle en todas sus dimensiones, personal, social comunicativa, cognitiva, motriz...” (Saénz, 2017)

Así mismo, como lo señala Segovia ((2008), el impacto de la atención en el desarrollo de las capacidades afectivas, cognitivas, comunicativas y sociales de los niño y niñas de la primera

infancia contribuye a una mejor preparación para la educación básica, aumenta las probabilidades de ingreso oportuno al primer grado de primaria, reduce la repitencia y la deserción lo que permite que más jóvenes culminen satisfactoriamente sus estudios.

“...Primordial brindarles a ellos esas bases para que ellos logren desarrollar sus dimensiones sus potencialidades sus habilidades y poder salir a enfrentarse ... en su entorno ... que ese niño salga a la sociedad, si sale a los cinco años por ejemplo de nuestros jardines ... salga con esas bases de valores de quererse el mismo de apreciar al compañero, de ser buenos compañeros porque es lo que más se está trabajando ahorita, ya porque hay niños muy rebeldes, hay niños que hacen lo mismo que ven en casa, de pronto golpean al compañero. ... lo primordial es trabajar... formándolo en valores, formándolo en principios, no tanto formándolo, sino motivándolos y sensibilizándolos a ellos y a sus familias para que ellos vayan cogiendo eso de quererse de apreciarse, de querer al otro, de respetar al otro, para poder convivir entre la sociedad...” (Peña, 2017)

El juego es un lenguaje natural en donde los niños y las niñas sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones, sus sentimientos y comparten lo señalado por las maestras de la Fundación Fan quienes señalan “...el juego como una oportunidad para movilizar procesos de aprendizaje...en las que se menciona la promoción de valores, a interacción entre los niños y la sensibilización frente al cuidado de la naturaleza...” (Ospina Gallego, 2014 pág. 282)

Las maestras reconocen a los niños y niñas como seres inquietos, exploradores y curiosos de todo aquello que les rodea su mundo. Y como lo señala Zapata y Ceballos “*el juego da a los niños y niñas conocimientos y experiencias y les ayuda a desarrollar la curiosidad y la confianza en sí mismos...*”

“...es necesario tener en cuenta los intereses de los niños y niñas...la lúdica... el juego es importante...pero acercarlos al arte porque para ellos es una manera de que ellos aprendan, que se puedan expresar no solamente corporal o verbalmente, sino que,

a través de la pintura, del baile de otras experiencias pueden expresar muchas cosas...”
(Herrera, 2017)

“...los niños y niñas son observadores por naturaleza y todo lo que los rodea les causa curiosidad, por esto siempre estoy dispuesta a dar respuesta a sus preguntas, incitándolos a querer explorar aún más...” (

Indiscutiblemente, los niños y niñas desde muy pequeños cuestionan sobre cómo funciona el mundo, es decir, desean descubrir el porqué de las cosas y como lo confirma el Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional, “se plantean explicaciones e hipótesis que se hacen evidentes a través, ya no sólo de sus acciones sino también a través de la palabra y de las representaciones gráficas que realizan...” (pág.72)

“...Ellos aprenden de todo, creo que uno tiene ciertas bases para enseñarles ... están aprendiendo a nivel social, a nivel práctico, a nivel cognitivo, yo creo que no hay una regla que diga hay que enseñarles esto, porque son ellos los que nos dan las pautas a nosotros para ver hasta dónde podemos ir con ellos, con sus edades y sus progresos nos van diciendo hasta donde vamos y como vamos ... ver si están creciendo en su desarrollo adecuado, nutricionalmente, todo esto, porque todo aporta a lo mismo, entonces es no frenarlos, pero es saber los parámetros que uno pueda llevar con ellos...”
(Satoque, 2017)

La educación inicial no se piensa desde la preparación para la escuela primaria, su objetivo es trabajar actividades propias para los infantes como el juego, el arte, la literatura, que “*le permitirá llegar preparado y motivado a la educación escolar*” como lo señala el Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial.

“Como garantes de derechos, o sea ser uno docente, el guía, el orientador y dar formación a esos chiquitos en especial en principios, en valores que es algo que se ha ido como perdiendo... yo defino esa formación primordial en principios y valores, además de que nosotros no lo hacemos tan solo con los niños sino también con las familias,

nosotros siempre estamos trabajando muy articulados de la mano de la familia, porque ... nosotros somos los guías, pero las bases se van formando desde casa, por eso es tan importante para mí, siempre trabajar articulados con las familias” (Peña, 2017)

Es así como los conocimientos que deben adquirir los niños y niñas parte de la concepción actual de la primera infancia, al reconocerlos como sujetos de derechos y se convirtió en un punto de partida para repensar las temáticas de los aprendizajes en esta etapa de la vida, mediadas por el acompañamiento y el afecto, como lo señala (Zapata Ospina & Restrepo Mesa, 2013) en su artículo *Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia*. El Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional, presenta algunas consideraciones acerca del desarrollo del pensamiento matemático, donde se alude al aprendizaje de números y figuras geométricas, pero insiste en que no necesitan formalizarse a través de planas, sino a través de la exploración. Las maestras señalan que los niños y niñas elaboran conceptos de números y figuras a través de juegos, canciones infantiles y de otras experiencias en el aula.

“...cuando al niño se le pregunta por la edad, él levanta dos deditos, puede que no entienda que es el número dos, pero empieza a identificar relaciones numéricas...”

“... se puede aprender lo mismo que los niños que están aprendiendo en las guías, pero con juegos, con arte, con música, con literatura. Ellos en la literatura pueden explorar mil cosas la imaginación se desborda entonces cuando se puede hacer un proyecto de aula de acuerdo a un interés de un niño el proyecto de aula se puede crecer o se puede disminuir, pero son ellos los que se van a favorecer...” (Satoque, 2017)

Es indiscutible la importancia del lenguaje en el desarrollo de la primera infancia, de ahí que la literatura se considera un pilar en la educación inicial, porque permite a los niños y niñas

familiarizarse con la cultura oral y escrita, disfrutar de la narrativa, la poesía, acercarse a la herencia cultural a través de rondas, juegos de palabras, relatos, leyendas. Es necesario aclarar que “leer” en educación inicial se entiende como “la posibilidad interpretativa y de exploración de mundos simbólicos”, lo cual no implica “alfabetizar” prematuramente, como lo aclara el Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional.

“... Hay que buscar cual es el interés y depende de las estrategias que se utilicen, pero con las herramientas que se tienen se puede trabajar mucho. Claro que los niños están en aprestamiento y no necesariamente motricidad fina, pero eso es lo pueden hacer con barro, lo pueden hacer con muchas cosas. Que es lo que las chicas piensan llegar a sentar a los niños en las mesas y los libros bien bonitos entonces abra la página y a colorear sin salirse juiciosos. Y eso no es lo ideal porque el niño no disfruta eso, entonces la secretaria nos da unos lineamientos donde podamos explorar todo lo que al niño le gusta, todo esto que los niños tienen propio para beneficio muchas actitudes, muchas aptitudes...” (Vásquez, 2017)

En la educación inicial se habla de estrategias pedagógicas como los rincones, proyectos talleres y canasta de los tesoros, que posibilitan planear y organizar experiencias que le dan sentido al quehacer cotidiano de las maestras iniciales. Los rincones son una de las estrategias pedagógicas más comunes en la educación inicial porque posibilita un trabajo inicial o en pequeños grupos de acuerdo a los intereses de los niños y niñas. Los proyectos de aula se plantean a partir de las preguntas de los niños y niñas y la idea de los proyectos no es enseñar contenidos, sino comprender la complejidad de lo que se está preguntando, como lo manifiesta El Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional.

“...en algún momento en el jardín se hizo un proyecto de aula de dinosaurios y fue porque un niño preguntó por dinosaurios por una película, entonces la profesora empezó a trabajar en dinosaurio y se extendió de tal manera el tema ya los papás también aportaban llevaban los dinosaurios hechos con los niños, tipos de dinosaurios y al final hubo una exposición en el centro suba de dinosaurios, afortunadamente en esa

época y los papás llevaron a los niños. Entonces el proyecto se agrandó, como puede ser que un proyecto los niños le pierdan el interés muy rápido y toque cambiarlo...”

(Satoque, 2017)

Como lo platean Parada y Avendaño (2013), se espera que los educadores iniciales intervengan en las problemáticas sociales como la violencia, el abandono, el maltrato físico o psicológico, que vivencian los niños y las niñas de la primea infancia, tarea que se dificulta si las educadoras no cuentan con las competencias para poder realizar intervenciones efectivas y especialmente en contextos como el de las familias de los niños que atiende la localidad de Chapinero.

“...Las prácticas, no tanto la teoría como las prácticas y de hecho había compañeras que comían libro y yo no soy de comer libro ... en las prácticas me di cuenta, tanto que a mi hermana y a mí y un grupito nos ubicaron en Chía ... a hacer prácticas ... esa parte me encantó también, y les decía a las profesoras, pero es que ustedes no nos hacen acompañamiento, necesitamos el acompañamiento, y ellas nos contestaban es que ustedes no necesitan del acompañamiento nosotros nos damos cuenta como les fue ...” (Saénz, 2017)

Ahora bien, si nos detenemos a revisar la formación universitaria del educador infantil en Colombia y el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente de 1992 donde se señala que se debe garantizar “que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias...”, parecería que a los jardines distritales la formación profesional de las personas que tienen a su cargo los niños y niñas de la primera infancia, no es relevante.

“... me dijeron que la asociación de padres de familia estaba necesitando profes.

Imagínese uno entrar a un aula sin pedagogía es lo más grave que puede haber, es terrible, mientras yo estaba con la docente ahí chévere, pero fue una semana y a la

semana siguiente me dijeron tenga son 40 niños y defiéndase. Yo lloraba, yo no sabía que hacer no tenía ni idea ni de pedagogía. A la semana... dije no vuelvo... digo que no puedo con eso que son 40 niños... yo pienso que fue de carácter, pero yo tengo que prepararme ahí fue cuando yo empecé a estudiar pedagogía...” (Vásquez, 2017)

“La formación y práctica pedagógica del educador inicial se constituye en un garante para asegurar el futuro de la infancia” (p.152) como lo señala Múnera (2014) en su artículo Importancia de la Formación del Profesorado y su Impacto en el Proceso Educativo desde la Primera Infancia. Sin embargo, se evidencia que la formación práctica, es decir, el saber práctico que se ha construido a partir de la experiencia directa de su mundo laboral predomina sobre el saber teórico que se adquiere a través de la formación universitaria.

“Cuando yo inicié con los niños no había estudiado y empezamos como a hacer la práctica de una vez, era saber qué se les hace a los niños, en esos momentos no teníamos los conocimientos académicos, pero nosotros teníamos unas guías que eran unas psicólogas y unas educadoras de la Universidad Javeriana en esa época ellas eran las que nos ponían a hacerles actividades por edades, en esa época, hace 20 años, era totalmente diferente el espacio donde estábamos... Cuando yo estaba estudiando el técnico hicimos las prácticas en el San Luis, pero en la parte más alta, íbamos los sábados a trabajar con los niños, son niños vulnerables, se les llevaba un refrigerio... eso era lo que más les interesaba a los niños y ya...cuando estaba terminando la profesional eran tantas horas de práctica, uno podía hacerlas en el jardín o se hacían los sábados ahí mismo en la universidad. Yo hice la práctica en la universidad porque los sábados las chicas que van a estudiar y no tienen con quien dejar los niños, hay un sitio donde tienen los niños,

entonces esa práctica se hacía ahí mismo, pero eran niños de todas las edades y un espacio muy reducido, la idea era tenerlos mientras la mamá estaba en clase...” (Sastoque, 2017)

“...la práctica me la valieron porque ya trabaja en el jardín... cuando yo ingresé, yo estudié con muchas profes que estaban en la Secretaría de Educación, otras estaban en jardines privados y la diferencia es abismal, pues en los colegios privados eras más conocimiento, en esta parte de la Secretaría no es así, es más involucrarse con la familia, es más afectiva, sí obviamente hay que cumplir con los procesos, pero lo más importante es la parte afectiva, los colegios particulares se preocupan por cuánto conocimiento les puedo dar...” (Vásquez, 2017)

“...cuando uno termina la universidad, empieza como tal a aterrizar su trabajo...sí considero que hubo una desventaja en la calidad de la educación que recibieron los niños, porque no tenía el conocimiento... ahora puedes potenciar otras cosas de enseñanza y aprendizaje...” (Peña, 2017)

“...desde que empecé a estudiar yo ya estaba trabajando como auxiliar y luego como técnica...ya ahí empecé... siempre la realicé de parte de mi trabajo y me las aceptaron así en la universidad, incluso la maestra fue a mi campo de trabajo estuvo mirando y visualizando por lo que había realizado en esos entonces...” (Peña, 2017)

El educador inicial debe poseer unas competencias cognitivas, asociadas a los conocimientos disciplinares, competencias procedimentales las que le permiten saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas y competencias interpersonales las que le permiten a partir del conocimiento de sí mismo cooperar con los demás. (Zapata & Ceballos Leonardo, 2010).

“... No hice práctica en la universidad porque yo estaba en ese momento trabajando en el Retorno Guaviare ... o sea mi práctica ya estaba directamente con grado cero, entonces yo estaba manejando todo lo que era el rol y el currículo que se manejaba en la escuela y todas esas cosas... la universidad te da ciertas herramientas,

pero la práctica definitivamente es cuando tú te enfrentas ya a un grupo que no sabes qué características tiene el grupo de donde viene, que paso con este niño, que pasó con este otro, esos niños de distintas características, es muy diferente como yo decía tratar el un niño que vive en la selva, el niño de estrato seis o con el niño que está en un hogar de paso que ha sido violentado que ha sido abusado sexualmente por su papá, por una seria de situaciones, todo era muy distinto...” (Herrera, 2017)

“...en el jardín había niños que tenían problemas, que habían sido abandonados, niños que los recogían en el basurero, todas esas situaciones, un día se me acercó un niño que tenía medio cráneo y lógicamente tenía ese lado paralizado y me decía: Profe, ¿por qué yo si antes corría y jugaba ahora no puedo, por qué no me puedo mover? A mí se me hizo un nudo en la garganta terrible, me decía yo quiero correr ayúdeme a correr...fue una de las experiencias que más me dolieron...” (Herrera, 2017)

“...Trabajé en un jardín de protección de niños de Bienestar Familiar...fue muy enriquecedor porque si ya había trabajado con niños en mi casa, volví a lo mismo, niños con dificultades donde Bienestar familiar se los había quitado a la familia por equis motivo... fue una escuela grande, donde uno tiene que superar muchos retos con estos niños, vivenciar la forma de ser de cada uno, vienen agresivos por todo lo que les pasa a ellos...tanto es que yo adopté una niña de ahí de la Fundación ... eran seis hermanitos y éramos tres familias dos americanas y yo...tuvimos muchas dificultades con las defensoras de familia porque querían separarlos y enviarlos a España... los hermanitos se fueron al final para Estados Unidos y yo me quedé con la niña y se hizo todo para la adopción, pero me dejaron sin trabajo...” (Sáenz, 2017)

“...algo que me impactó mucho, la frialdad de los niños ante la violencia, aparte que ya los niños conocían las armas, al frente de la escuela era una matazón y ellos se acercaban y miraban con la mayor naturalidad del mundo y comentaban... los niños sabían más de armas que de otras cosas... era bastante complicado ser maestro en zona roja...” (Herrera, 2017)

Es así, como atendiendo lo señalado en el Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico, se identifican las propuestas pedagógicas por edades, así de cero a tres

meses teniendo presente que a esta edad se tiene contacto con el mundo a través de los sentidos, de tres a seis meses se posibilitan inicios de exploración y movimientos, de seis a doce meses se inician los desplazamientos a través del gateo, de uno a dos años el caminar amplía sus movimientos y descubre objetos lo que le permite explorar y experimentar, de dos a tres años empieza a comprender las experiencias que viven y a tener representaciones, de tres a cuatro años el dominio y coordinación de su cuerpo aumenta considerablemente y se da inicio a los proyectos de aula., de cuatro a cinco años se desarrolla la observación en el sentido de poder clasificar objetos teniendo presente diversas variables de color tamaño, forma y viene la etapa de los ¿por qué? y los ¿cómo?

Las maestras iniciales comparten lo señalado por Zapata y Ceballos (2010) cuando mencionan que el acompañamiento afectivo debe estar caracterizado “por una clara intencionalidad pedagógica que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego...” (pág.1070)

“...las habilidades se van a desarrollar porque yo soy el líder que dirijo entonces yo lo provoco para que él desarrolle esas habilidades y él las va a hacer jugando... le proporciono los espacios, para establecer su nivel de desarrollo. Si yo quiero crear competencia lo puedo hacer, pero no es coartarlo, si no es dejando lo que él sea. Lo que yo hago es permitirle y provocar los espacios para que él desarrolle sus habilidades...”
(Vásquez, 2017)

Al establecer las normas relacionadas con el nivel de preescolar, el Decreto 2247 de 1996 señala que su organización y orientación curricular están sustentados en los principios de integralidad, participación y lúdica. En educación inicial se establece como finalidad garantizar aprendizajes básicos como “aprender a aprender, conquistar confianza, curiosidad, autodirección,

autocontrol, sociabilidad, competencias para comunicarse, trabajar en colaboración con los demás”, como lo señala Romero (2007, pág. 56)

“...Mira, por ejemplo, para hacer digamos los trabajos con los niños mis planeaciones y todo, yo digo ante todo los niños son niños y yo me partía de esta base los niños le encanta el juego, los niños les gusta que uno los quiera y sentirse queridos y valorados, lo primero que, hacia yo en cualquier sitio, como se dice es ganarme los niños, ¿cómo? A punta de cariño, hablarle el lenguaje de ellos, si ellos están jugando... yo quiero jugar a eso que ellos están haciendo, no que ellos se suban a mi nivel sino yo bajarme al de ellos; era como meterme como en el mundo de ellos, entonces para mí el común denominador, en los niños es el juego, que se sientan valorados, que se sientan queridos y el deseo de las inquietudes de ellos por aprender, entonces de acuerdo con eso nacen los proyectos. ... los jardines privados, como los que manejamos aquí en la secretaría, son los intereses de los niños y que nos da esas herramientas, el juego de los niños, mientras ellos juegan hablan, exploran, me pegaron, me trataron y de cualquier cosa sencilla nace un gran proyecto, yo pienso que realmente con los niños no es complicado trabajar, complicado es en cambio trabajar con el padre de familia.”
(Herrera, 2017)

“...Antes manejábamos temas ya no. Ahora se maneja todo bajo la flexibilidad de acuerdo a las necesidades y los intereses de los niños. Yo les explico que los niños están en un proceso que se llama preescolar, dando pautas y desarrollar al niño en forma integral, desarrollar todas sus habilidades y descubrir sus potencialidades, estamos en preescolar o sea una preparación para un escolar ahora a los niños no los estamos escolarizando, un niño donde su mundo es el juego no tenemos por qué estar poniéndoles tareas complicadas...” (Herrera, 2017)

Las maestras confirman una vez más que el objetivo de la educación inicial es el cuidado y acompañamiento del crecimiento y desarrollo de los niños y niñas propiciando ambientes en los que “se asuma el respeto por la infancia y en los que se reconozca el juego y la formación de la

confianza básica como ejes fundamentales del desarrollo infantil” (p.23) como lo plantea la Política Pública Nacional de Primera infancia “Colombia por la primera infancia” CONPES 109.

“... se maneja los estándares, las maestras llevamos las planeaciones que se hacen semanalmente porque de una semana a otra pueden cambiar muchas cosas, entonces nosotras llevamos nuestros planeadores, llevamos un diario de novedades, hay reflejamos nosotras el avance del niño lo que le sucedió, que tuvo fiebre, que el niño se golpeó, es como un seguimiento diario, desde el momento que llega al jardín se da inicio al observador del alumno, se cuenta como llego, si llegó bien de peso, si es un niño despierto como es su entorno familiar. Ese primer observador es el que nos da mucha información porque en él va reflejado la historia de vida del niño. Entonces que manejamos nosotros, historia de vida del niño, el observador, el diario de novedades, las evaluaciones aquí tenemos varias evaluaciones: la diaria la del grupo la evaluación a nivel del jardín, todos manejamos formatos que son prácticos que cualquiera lo puede diligenciar... actualmente esos formatos se diligencian en computador...” (Herrera, 2017)

Retomando lo señalado por el Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico Nacional, por iniciativa de algunos municipios y ciudades como Bogotá, Medellín y Cali han elaborado documentos y programas que orientan el trabajo con la primera infancia e inciden en la forma como se han atendido y educado los niños y niñas en el país.

Es así como el documento La Política Pública de Educación con Enfoque de Derechos resultado del Convenio Municipio de Bello, Comfenalco Antioquia, Unicef y Secretaría de Educación y Cultura (2001) presenta los resultados del diagnóstico de la educación inicial en el municipio de Bello, Antioquia, destacando que las fortalezas de la educación inicial en este municipio están asociadas al apoyo a la primera infancia, la educación con calidad, la cobertura, la capacitación docente, continuidad en los procesos educativos, capacitación a madres comunitarias y el papel de los hogares comunitarios en la educación inicial.

Otro aspecto a destacar en el documento del Municipio de Bello, es el aporte para ofrecer a los niños y niñas el derecho a una educación integral, resalta el brindar espacios y personal idóneo, crear y fortalecer la escuela de formación familiar, educar en valores, motivar a los niños y niñas para que se preparen para el futuro, facilitar espacios para el desarrollo de la autoconfianza, la independencia, la autoestima.

“...Lo que yo vaya a planear para la semana entrante debo hacer la programación si quiero darle continuidad a un tema, lo prefiero hacerlo en mi casa porque puedo pensar bien que herramientas voy a utilizar como voy a organizar bien el espacio. Obviamente uno no debería llevarse el trabajo para la casa, pero aquí a qué horas. O hace el trabajo administrativo o cuida a los niños. Pero cuál es la prioridad, pues cuidar a los niños y las niñas ...Nosotros tenemos guías, también tenemos las guías que nos da la Secretaria por los estándares...” (Herrera, 2017)

Los Jardines Infantiles Como Espacios De Realización De Sus Experiencias

En las narraciones de las educadoras iniciales de los jardines infantiles de la localidad de Chapinero se da una mirada a la articulación o no de las exigencias laborales y la formación de los docentes iniciales, de ahí que se retoman las políticas públicas y los lineamientos del Estado, la corresponsabilidad de la familia y el apoyo del jardín infantil en la atención integral y desarrollo de los niños y niñas menores de seis años. (Anexo 6)

El rol que asume el profesor de primera infancia está determinado por las Políticas Públicas y por los Lineamientos de la Secretaría de Integración Social y de la Secretaria de Educación, aunque hoy en día se refleja avances en el reconocimiento y la importancia de la educación inicial, aún se evidencian rupturas, desacuerdos que no permiten una claridad con relación a la acción pedagógica del docente inicial como factor determinante, no sólo del desarrollo de los niños y niñas, sino además de la calidad de la educación (Zapata & Ceballos Leonardo, 2010).

“...Con base en mi experiencia si tuve la oportunidad que en la universidad se trabaja muy articulada con la Secretaria de Integración Social, ... allá se vieron los lineamientos, las políticas públicas de primera infancia, todo lo que fue ese tema se vio, entonces, la garantía de derechos ... para mí de pronto fue fácil porque venía trabajando con Secretaria y entonces hubo como esa articulación ... a compañeras ... si se les ha dificultado, ..., se han ido actualizando mucho las cosas, pero por ejemplo compañeras que se graduaron hace muchos años y son profesionales para ellas si les ha dado bastante duro al enfrentarse a conocer la política pública los lineamientos de la Secretaria Integración Social ...” (Peña, 2017)

Se evidenció un conocimiento poco profundo sobre las Políticas y/o Lineamientos de la Primera Infancia en Colombia, especialmente en lo relacionado con la Ley 1098 Código de Infancia y Adolescencia, Documento Colombia por la Primera Infancia, el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno, la primera infancia en las políticas y agendas públicas de los gobiernos locales y el Plan Decenal de Educación.

Es necesario llamar la atención sobre este aspecto, debido a que la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006) hace énfasis en la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia para responder por la garantía y cumplimiento de los derechos de los niños y niñas. El Marco de Política de Primera Infancia adiciona a la protección integral señalada en la Ley 1098, la equidad e inclusión social vista desde las cifras que revelan una población poco visible y reconocida por la sociedad.

“En la universidad a uno le dan los códigos y todas las leyes porque es prácticamente una materia la teoría, pero nosotros por ejemplo a medida que se iba trabajando era la misma entidad la que iba diciendo, hay que implementar tal cosa y uno lo implementaba, pero no había esa necesidad de decir ahora existe esa ruta porque ahora hay mucho niño abusado, antes no porque tenía el apoyo de las leyes para algún caso pero era un caso muy extremo, muy raro, encontrar uno este tipo de vulnerabilidad que hay ahora, pues ahora es casi una obligación que uno en la universidad aprenda esa

ley para poder tener esa herramienta de defensa con los niños, antes como que no era tan necesario aprendérselas de memoria porque no se veían todas estas necesidades con los niños” (Satoque, 2017)

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 *Todos por un Nuevo País*, señala en el capítulo IV *Colombia la más educada*, que “*hay un alto porcentaje de los niños y niñas de la primera infancia del país que continúa sin recibir un esquema de educación inicial adecuado para sus necesidades de desarrollo integral*” (pág.80) y propone cuatro estrategias de intervención, como son garantizar la cualificación del talento humano, realizar un seguimiento a los niños y niñas de la primera infancia para que el país cuente con información actualizada de todos los niños con atención integral, en tercer lugar lograr un posicionamiento de los lineamientos técnicos y orientaciones para la educación inicial y por último, implementar un sistema de gestión de la calidad para la educación inicial.

Para la protección integral de los niños y niñas, la Política Pública Nacional de Primera Infancia, “*Colombia por la primera infancia*” señala que la corresponsabilidad es un principio constitucional, donde el Estado, la familia y la sociedad asumen cada una un compromiso, una obligación, un deber y una responsabilidad para garantizar los derechos de los niños y las niñas. (Conpes 109, 2007).

“...Yo pienso que un 90% de la familia tiene que meterse como en el cuento digo yo, ser corresponsable. Yo tengo que primero conocer a la familia, pero si yo no tengo esa habilidad de traer acá a la familia yo no puedo hacer nada con los niños yo tengo que enterarme de lo que los niños hacen en el jardín y lo que hacen en la casa... yo le digo a los padres cuando tengan un lio llámenme ... definitivamente si el jardín no es de puertas abiertas, cierre y vámonos... en mi experiencia como maestra, yo soy la que debo tener esa habilidad de acercarme a la familia ...venga y hablamos y empezarlos a meterlos en el cuento, la importancia que es el niño, el proceso del niño, como llevarlo al futuro y demás. ... eso es lo que le digo a las profes, traigamos a la familia. De hecho,

cuando yo llegué a este jardín eran cerrados todos y a mí me gusta... todo a puertas abiertas...” (Vásquez, 2017)

El trabajo con la familia es primordial atendiendo lo señalado en las políticas públicas de primera infancia debido a que los niños y niñas adquieren los primeros aprendizajes informalmente en este contexto. En la familia se tejen los primeros lazos afectivos, la adaptación social a través de las relaciones e interacciones y la comunicación, así como se forjan los valores y las creencias en los niños y niñas de la primera infancia.

Como lo señala Zapata y Ceballos (2010) “el educador o educadora para la primera infancia, desde su rol, ha de integrar a sus acciones pedagógicas el acompañamiento a las familias”, teniendo presente que en este contexto y en el de la comunidad se propician situaciones y oportunidades que les permite construir aprendizajes informalmente. Las familias pueden y deben retroalimentar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas desde el hogar.

“...hay que trabajar con la familia porque ...somos orientadores...y ayudamos a ese proceso de formación... pero, si en la familia no hay esa base fundamental que nos ayude también que nos aporte...porque hay niños muy rebeldes, hay niños que hacen lo mismo que ven en casa, de pronto golpean al compañero... entramos a trabajar con las familias...” (Peña, 2017)

“... esa es la parte triste de esta historia, lo que uno hace con los niños en las familias no. Es difícil que las familias lo apoyen y los refuercen en casa, yo creo que es nuestro pan de cada día. El trabajo que se realiza de lunes a viernes, se pierde el sábado y el domingo, entonces el lunes a comenzar de nuevo. Eso es preciso. La problemática es que mama está trabajando, papa está trabajando. El problema de familia, padres separados el niño vive con la mama. Es difícil a veces se les coloca una tareíta, es simbólico que coloreen un dibujito, no lo hacen y la gente es muy reacia a hacer estas cosas, yo llego a la casa a lavar a planchar a cocinar a acostar al niño y pare de contar y eso es lo tremendo con lo que nos enfrentamos todos los días...” (Herrera, 2017)

La pobreza, el desplazamiento, el abandono, la incursión de la mujer en el mercado laboral genera otras relaciones al interior del grupo familiar, ya no se trata de una responsabilidad exclusiva de la madre, pues se reconoce el papel del padre y se acepta la participación de otros miembros de la familia como son los abuelos, tío, hermanos mayores en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de la primera infancia.

Las maestras reconocen la influencia de los padres de familia en la vida de los niños y niñas en aspectos como la seguridad, la protección, las relaciones afectivas y la interacción social. Y como lo señala Segovia (2008) *“en el nicho familiar se gesta la democracia, se reconoce a sus miembros como ciudadanos, se crea y se reproducen la cultura, las pautas y prácticas de crianza y ocurre la socialización”*. (pág.137)

“...la familia es la base de todo y los niños cuando llegan al jardín ya trae las bases familiares entonces si las familias no apoyan los procesos el niño solo es cuando coge su camino de los que más le convenga y los niños saben cómo ubicarse con uno y con la familia, pero cuando la familia no aporta es difícil poder ayudar uno al niño porque él no está teniendo apoyo si no de nosotros, llegan a la casa y pierden todo lo que se hizo en el jardín...” (Satoque, 2017)

“... yo soy partidaria que la familia debe vincularse en todo momento en el rol del jardín. Tanto que yo estoy soñando en hacerles a los padres muchos talleres, enseñarles juego-trabajo ¿para qué? Para cuando lleguen a casa si vimos que es un cuadrado, ellos vean el televisor si lo tienen y si no mientras yo lo hago hay los dejo identificando cosas de la casa que sean cuadradas... lo hemos comprobado les da pena a los padres les da pena jugar con sus hijos estuvimos en la semana del juego involucramos a los padres. Y ese rol de uno es inculcarles enseñarles cómo debe en su hogar trabajar...” (Saénz, 2017)

Las maestras consideran que la vinculación de la familia es fundamental en el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia, desde la corresponsabilidad en el cuidado, la

salud, la protección, la nutrición, la vacunación, la identidad a través del registro civil, pero debe existir adicional el apoyo a procesos que le permitirán al niño integrarse con mayor facilidad en el paso hacia la escolaridad.

Los jardines infantiles deben contar con personal preparado, con cualidades humanas y profesionales que permitan la efectividad en el logro de la atención integral de la primera infancia y que puedan responder oportunamente a las diversas situaciones que se pueden llegar a presentar como la vulneración de los derechos de los niños y niñas de la primera infancia. Por este motivo, es necesario la capacitación de los docentes iniciales.

El objetivo de la formación permanente es lograr una mayor reflexión sobre la labor docente, es cualificar el talento humano que está a cargo de los niños y niñas de la primera infancia, es aportar herramientas que redunden en la calidad de la educación inicial. La Secretaría Distrital de Integración Social ha venido fortaleciendo el quehacer de los jardines infantiles, trascendiendo el concepto de guardería para consolidarlos como una oferta de educación inicial de calidad.

“...en la Secretaría el apoyo ha sido maravilloso nosotros tenemos muchas capacitaciones, nosotros tenemos nuestras jornadas pedagógicas.... se seleccionan temas acordados por el equipo pedagógico que sean del interés común de las docentes... Son espacios de conocimientos que nosotros necesitamos... por ejemplo, violencia sexual, violencia intrafamiliar, un taller de discapacidad, es que son muchísimas cosas, talleres sobre los estándares, las capacitaciones a nivel de salubridad, a nivel de manipulación de alimentos, de apoyos psicológicos. Durante todo el año nos estamos capacitando y fuera de eso tenemos espacios a fuera también de capacitaciones, entonces yo digo lo que uno aprende en la Secretaria no lo aprende en ninguna parte...” (Herrera, 2017)

“...hay maestros y maestras que vienen del colegio tradicional, vienen del colegio privado. vienen muy escolarizados, un tanto sicorrigidos, entonces la Secretaria a través de sus talleres, capacitaciones, busca sensibilizar a las maestras a las personas

de que hay que cambiar de concepción que esto no es colegio... y también motivar la labor del maestro...” (Herrera, 2017)

Como lo confirma Alarcón y Gómez (2008), el personal que trabaja en los jardines infantiles del Distrito ha vivido un proceso de mejoramiento continuo. En el caso de los jardines administrados directamente por la Secretaría de Integración Social los equipos pedagógicos están conformados por profesionales con título de licenciatura y técnicas en áreas afines a la educación infantil. Así mismo la SDIS ha realizado un ejercicio de acompañamiento y orientación permanente para el diseño y la implementación de los proyectos pedagógicos bajo los lineamientos de la entidad y ha implementado estrategias pedagógicas a través de los espacios de las jornadas pedagógicas.

“... jornada pedagógica para todas las maestras digamos de la localidad a nivel de todo Bogotá, a nivel de equipo pedagógico central muy fuerte ellos nos envían unas directrices a desarrollar dice estos maestros se van a capacitar en tales temas para enero vamos a manejar tal tema. Ellos también nos dan la opción de decir que temas nos interesan, cuáles son las necesidades de sus jardines. La secretaria se preocupa tanto por los niños como por los maestros...” (Herrera, 2017)

A diferencia de lo planteado por Fandiño y Castaño (2014), un gran número de los docentes de los jardines distritales no tuvieron dificultades en la búsqueda y consecución de empleo, debido a que no presentaron una limitante por falta de experiencia laboral, como si lo vivieron las egresadas del año 2005 del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Se hace necesario reiterar que la Secretaría de Integración Social de la Localidad de Chapinero, cuenta con 46 docentes, de los cuales el 9 tienen formación técnica en el área, 27 son

docentes con pregrado, 10 de las profesoras son estudiantes universitarias, aún no se han graduado, pero no se encuentran vinculadas como practicantes, y ninguna docente cuenta con postgrado. Sin embargo, la experiencia profesional de 43% de docentes es de más de 10 años, y un 32% se graduaron antes del año 2000. Con relación a la edad de los docentes iniciales como requisito para laborar en los jardines infantiles de la Secretaria Distrital de Integración Social no se evidencia un rango específico, pero si se confirma que el 43% de las docentes iniciales tienen más de 41 años, frente al 13% de docentes entre las edades de 20 a 25 años.

De igual manera, se evidencia que, para contratar docentes iniciales en la mayoría de las instituciones, no tienen en cuenta los años de práctica pedagógica que han tenido durante la carrera, como lo ratifican Fandiño y Castaño (2014), a diferencia de los jardines distritales que no consideraban el título profesional y por tanto la práctica pedagógica y la experiencia profesional como condición para su ingreso laboral.

CONCLUSIONES

Este trabajo investigativo presenta unas conclusiones, así como unas reflexiones, en torno al objetivo general que señalaba de qué manera los procesos pedagógicos y la calidad educativa de la primera infancia se relacionan con una deficiencia en las prácticas pedagógicas y la formación de los docentes, que tienen a su cargo los niños y niñas en los jardines infantiles distritales en la localidad de chapinero en Bogotá.

Al respecto podemos afirmar que la calidad de la educación de la primera infancia si está relacionada con la formación de los docentes iniciales de los jardines infantiles distritales de la localidad de Chapinero. Como se mencionó en el marco metodológico y se reiteró en el análisis de resultados, las personas que tienen a su cargo los niños y niñas de la primera infancia ejercieron su labor como maestras durante muchos años sin ninguna formación en el área de educación inicial, por tanto, su práctica pedagógica se basó en la vocación, en la experiencia de lo que durante sus años de labor consideraron era lo conveniente sin tener un fundamento teórico.

Así como lo afirmaron las mismas maestras en sus narraciones, empezaron a utilizar estrategias pedagógicas a partir de las capacitaciones que da la Secretaría de Integración Social SDIS y a entender que la formación universitaria y el desarrollo de competencias en el área educativa inicial si era necesaria en los procesos de formación de los niños y niñas menores de seis años que atienden en los jardines infantiles del Distrito. Sin embargo, la ejecución de procesos pedagógicos que tienen una intencionalidad frente al desarrollo integral de los niños y niñas se ve truncada por acciones que llevan al asistencialismo debido a las condiciones de pobreza y limitantes en diferentes aspectos de la población que cubren estos jardines.

Como se evidenció, en los relatos de los docentes se encuentran algunas experiencias comunes que dan una mirada a la problemática de la formación y competencias profesionales de

los docentes iniciales y que son esenciales para los procesos que llevan a cabo para el desarrollo integral y la formación de la primera infancia, especialmente cuando se trata de niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad. Es así como una primera apreciación está relacionada con la formación docente y el desarrollo de competencias profesionales. Si bien es cierto que la vocación, el amor, el cariño y el afecto son factores determinantes en el impacto de la labor de los docentes iniciales, no se puede caer en el error de que la educación de la primera infancia se confunda con el simple cuidado de una guardería sin ninguna intencionalidad educativa.

Por tanto, el Estado debe propender por darle un valor a la formación y cualificación profesional de los educadores iniciales, pues según las estadísticas del DANE (2016) Colombia cuenta con un 18.24% del total de docentes de preescolar con postgrado en educación. Así mismo, debe proveer entornos educativos pertinentes y de calidad que propicien acciones pedagógicas con la intencionalidad de garantizar el desarrollo integral de niños y niñas de la primera infancia, teniendo presente que entre el periodo de gestación y los cinco primeros años de vida el aprendizaje se convierte en un factor crítico, pues en manos de ellos está no sólo el futuro de los niños y niñas, sino el futuro de una sociedad, de una nación.

Si un país no valora la oferta académica de las Licenciaturas, la importancia de la actualización profesional a través de los postgrados en áreas de educación, no reconoce la importancia de la labor del docente en la educación de su pueblo y especialmente la educación de sus niños y niñas está condenado a ser un país que carece de justicia, equidad y, por tanto, un país que no evolucionará social, económica y políticamente.

La segunda apreciación está asociada a la importancia del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes iniciales como garante de la calidad de los procesos que llevan a cabo con los infantes en los jardines infantiles distritales, para reafirmar que de la calidad educativa que se imparta a los niños y niñas dependerá su futuro, para que como adultos puedan mejorar su calidad de vida y contribuir al desarrollo de la sociedad.

El conocimiento teórico y el uso de estrategias pedagógicas que proporcionen herramientas a las maestras en la preparación de experiencias significativas para el desarrollo del pensamiento matemático, el comprender conceptos, acercar al niño a la cultura de los pueblos, no con el enfoque de una escolaridad temprana, sino como el desarrollo y potencialización de las capacidades y habilidades cognitivas, comunicativas y sociales para el logro de una educación integral y como competencias que le van a ayudar en su ingreso y permanencia en el sistema educativo, se consigue con una formación profesional de estos educadores iniciales, cualificados con especializaciones y maestrías que le permitan actualizarse, adicional a una formación continua con capacitaciones. Así mismo, los jardines infantiles distritales a través de las Alcaldías Locales pueden firmar convenios o alianzas con instituciones de educación superior que oferten programas en licenciaturas en preescolar para que durante la carrera los estudiantes puedan hacer sus prácticas con orientación, acompañamiento y seguimiento de la universidad y del jardín, lo que permitirá enfrentar a las estudiantes a situaciones con problemáticas reales asociadas al entorno en que viven estos niños y niñas.

La tercera apreciación hace referencia a la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y las familias en el compromiso de garantizar los derechos de los niños y niñas de la primera infancia. Esta garantía de derechos demanda cubrir las necesidades de salud, nutrición, cuidado, protección y educación que dé cuenta de la equidad, inclusión, diversidad cultural de la primera infancia como

lo señalan y reiteran las políticas públicas. De igual manera, la corresponsabilidad se extiende a tomar acciones en contra de la vulneración de los derechos de la primera infancia que afecta no sólo el futuro de los niños y niñas sino también el de la sociedad.

Así mismo, se reconoce que el jardín no es el único espacio en el cual los niños aprenden, ni los profesores son los únicos responsables de su formación, es necesario validar la relevancia que en este proceso tiene el entorno familiar, el entorno comunitario, los cuidadores y demás personas, especialmente si hablamos de atención integral en la primera infancia. Es necesario recordar que la igualdad de oportunidades sociales, económicas y culturales y la igualdad en el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas determinan la equidad, por consiguiente, el apoyo a la educación que se les brinde a los niños y niñas desde su formación inicial determina la igualdad o la diferencia.

Como lo señalamos anteriormente, si la formación y el perfil profesional de los docentes iniciales que tienen a su cargo los niños y niñas de la primera infancia en los jardines distritales de la Localidad de Chapinero no cumplen con unos estándares mínimos para garantizar una educación con calidad, lo mismo sucede con otros profesionales que demanda esta atención integral. El contar con un solo profesional en psicología, en enfermería, en nutrición, entre otros, para atender la población de niños y niñas distribuida en los jardines ratifica que no hay garantía en la prestación de una buena atención integral a los niños y niñas de la primera infancia.

Para que la educación cumpla con el desarrollo integral de los niños, con brindar oportunidades de igualdad para todos, con su responsabilidad social, es necesario apoyar a los docentes iniciales a través de intervenciones pertinentes, de adquisición de nuevos paradigmas que puedan potenciar el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños; y es este desarrollo

el que le permitirá a los niños y niñas construir a futuro una vida con calidad, disminuyendo los niveles de inequidad y desigualdad.

Esta investigación se convierte en un punto de partida para la realización de otras investigaciones, como por ejemplo una exploración en mayor profundidad que requerirá de un seguimiento a las maestras iniciales durante un año puede estar asociadas a los procesos y estrategias pedagógicas que utilizan en el desarrollo integral de los niños y niñas menores de seis años y los resultados obtenidos; otra indagación puede enfocarse en los resultados académicos y/o desarrollo de potencialidades de los niños y niñas que estas maestras tuvieron bajo su responsabilidad en preescolar y ahora se encuentran en la básica primaria.

Anexo 1 Sensibilización

TALLER 1. SENSIBILIZACIÓN. RE-CONOCIÉNDOME

INSTRUCCIONES

- A. Al respaldo de esta hoja, dibuja una figura humana que te represente.



1. Frente a la cabeza escribe las ideas/conceptos más valiosos para tu vida.
 2. En los ojos escribe las imágenes que más te han impactado.
 3. En los oídos, lo que has escuchado y te ha marcado en tu actuar
 4. En la nariz, los olores que te remontan a la infancia
 5. En la boca, lo que has dicho y te has arrepentido
 6. En las manos, lo que has hecho y te enorgullece
 7. En el corazón, lo que más amas
 8. En el estómago, los miedos que aún permanecen en ti
 9. En los pies, tus “metidas de pata”
- Se solicitará que las personas que así lo deseen compartan lo que han escrito.

B. Escribe, lo que quieres que tus niños recuerden:

1. Una frase _____
2. Una imagen _____
3. Un sonido _____
4. Un olor _____
5. Una palabra _____
6. Una experiencia _____

Gracias por tu valiosa colaboración y apoyo a nuestro proyecto.

Se solicitará que las personas que así lo deseen compartan lo que han escrito

TALLER 2. SENSIBILIZACIÓN. RE-CONOCIÉNDOME

INSTRUCCIONES

En grupo, seleccionen el nombre de una de las maestras, y en forma de acróstico, escriban un mensaje para sus niños.



Ejemplo:

Mírate, eres un ser perfecto por la Gracia de Dios

Ahora inicias tu recorrido por el sendero de la vida

Ríe, juega, disfruta cada instante

Imagina que eres un superhéroe, que descubre en otros mundos

Tesoros de dulce, bosques de algodón y con tus

Zapatillas mágicas corre por senderos de galleta hasta llegar al Arco Iris, mete en tus
bolsillos montones de

Alegría, de amor, de sonrisas, de sueños para que siempre recuerdes el niño que hay en ti.

TALLER 3: AUTOBIOGRAFIA

Una autobiografía es la historia de nuestra vida escrita por nosotros mismos. Es un ejercicio a través del cual podemos hacer un recuento de nuestros logros y fracasos en beneficio de nuestro crecimiento personal.



Una de las funciones principales que cubre una autobiografía es la de permitirnos ver nuestra vida desde una perspectiva diferente, ayudándonos a detectar nuestras áreas de fortaleza y debilidad con el objetivo de iniciar acciones que nos permitan adquirir nuevas fortalezas donde antes existían debilidades. Así mismo, es un instrumento que facilita la toma de decisiones con base en la elaboración de un plan de vida y de carrera.

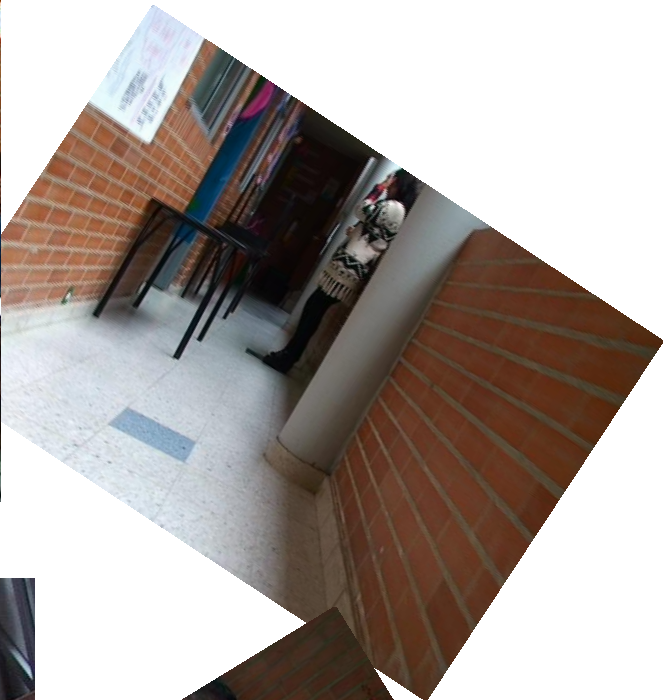
INSTRUCCIONES

En las hojas que fueron entregadas, deben elaborar sus propias biografías teniendo presente que deben involucrar aspectos, situaciones, eventos, anécdotas, personas desde los campos personal, profesional y laboral, que tuvieron alguna importancia o relevancia en sus vidas y en las decisiones que tomaron para convertirse en las maestras iniciales que son hoy.

Al finalizar esta actividad se verá un video y se entregará a cada participante una tarjeta con un mensaje.

Gracias por tu valiosa colaboración y apoyo a nuestro proyecto





Anexo 2 Guía Entrevista Semiestructurada

FECHA: _____ HORA: _____ LUGAR: _____

ENTREVISTADO (A) _____

CARGO _____

ANTIGÜEDAD EN EL JARDÍN _____

TIEMPO EXPERIENCIA LABORAL COMO EDUCADOR INICIAL _____

FORMACION ACADÉMICA _____

UNIVERSIDAD Y AÑO DE GRADO _____

ESPECIALIZACIÓN () MAESTRÍA () _____

EDAD: 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 o más ()

ASPECTOS PERSONALES

1. Recuerdos que guarda de su niñez
2. Experiencias que fueron significativas en sus primeros años de escolaridad
3. Recuerdos estudios de primaria y bachillerato
4. Influencia de los profesores y/o influencia de los compañeros, para decidir su futuro profesional
5. Motivos para trabajar con niños y niñas de la primera infancia
6. Cualidades y/o habilidades que le han servido en el desarrollo de su labor

ASPECTOS DE FORMACION

7. Asignatura(s) vistas en la universidad que le impactaron y reafirmaron su elección de carrera profesional
8. Docente(s) de la universidad que le impactaron y fueron influyente en sus decisiones profesionales
9. Recuerdo de anécdotas de sus estudios en la universidad. Aprendizaje que le dejó
10. Lugar y año de realización de la práctica

11. Duración de la práctica en la universidad. Tiempo destinado a la práctica suficiente o no
12. Recuerdo de anécdotas de su práctica. Aprendizaje que le dejó
13. Aspectos vitales cuando se enfrentó por primera vez a formar un grupo de niños y niñas de la primera infancia

ASPECTOS LABORALES

14. Lugar de su primer trabajo con niños y niñas de la primera infancia
15. Descripción de esa primera experiencia durante las primeras semanas, las principales preocupaciones profesionales en ese primer mes, aprendizajes que obtuvo
16. Planificación de esas primeras sesiones de clase, personas de quienes recibió apoyo, relación con los demás docentes, proceso de aprendizaje
17. Valoración positiva o negativa de esa primera etapa
18. Los conocimientos adquiridos en su carrera que han dado respuesta a las necesidades laborales con las que se ha encontrado
19. Dimensiones (personales, profesionales, laborales) que ha cambiado de esa primera etapa a hoy
20. Problema de enseñanza más relevante en el primer año de trabajo de una educadora infantil
21. Competencias que desarrolló en su formación académica que le han facilitado el ejercicio de sus actividades de enseñanza
22. Tipo de soluciones que ha dado a situaciones complejas (Ej. Preguntas de los niños, casos de violencia, maltrato, familia, etc.

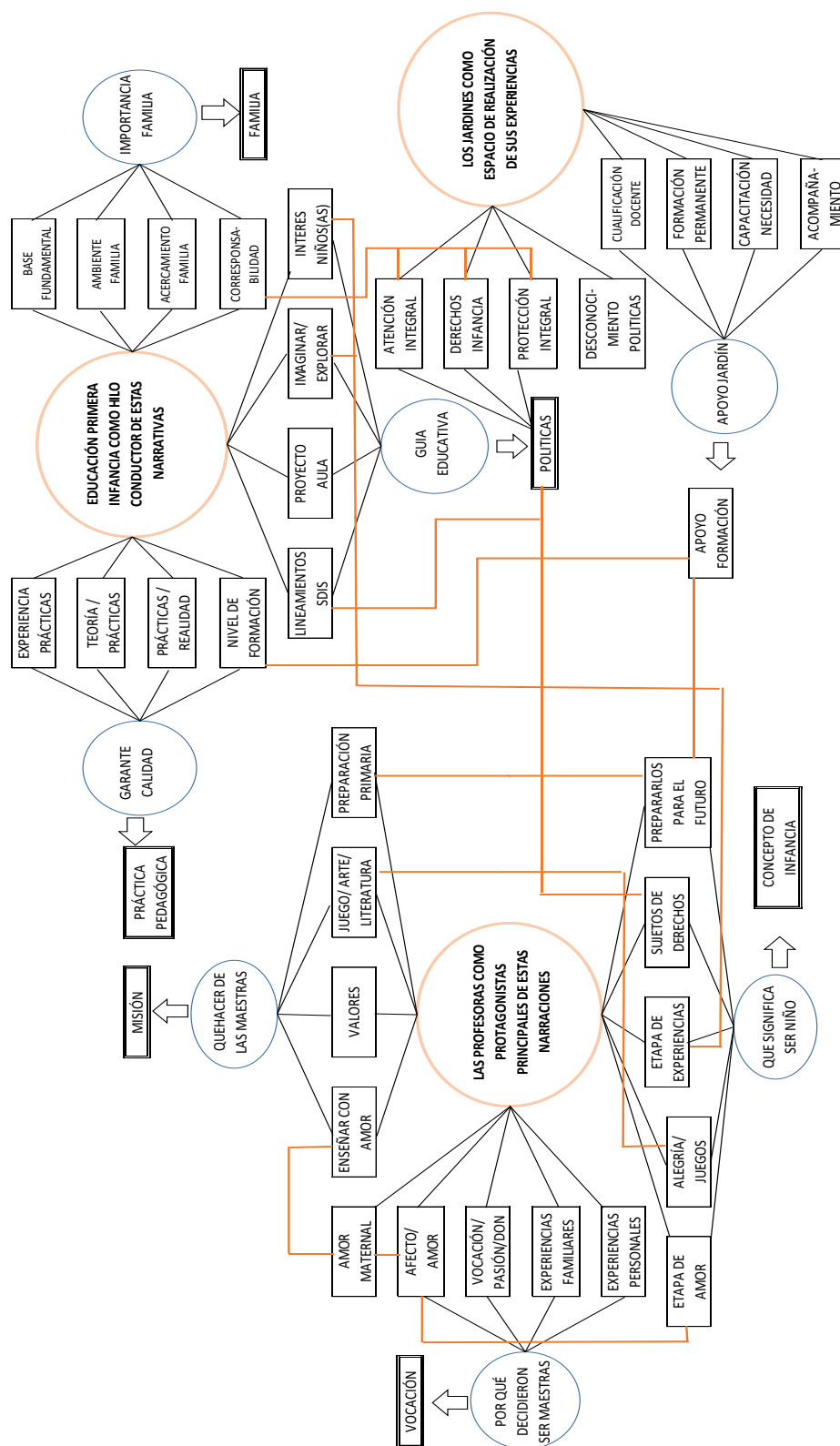
ASPECTOS CONCEPTUALES

23. Significado de la primera infancia, desde sus conocimientos y experiencia
24. Misión de una educadora del nivel inicial, según su experiencia
25. Impacto que tiene la educación en la primera infancia

26. Conocimientos que considera deben aprender los niños (as) en la primera infancia
27. Aspectos /habilidades que serán importantes en la vida de los niños(as) y se debe desarrollar en el jardín
28. Aplicación de los postulados de alguna teoría pedagógica en su trabajo con los infantes, motivos que la llevaron a utilizarlos
29. Opinión sobre las habilidades que se desarrollan con los niños (as) en un jardín infantil privado frente a las desarrolladas en un jardín infantil distrital
30. Falencias más relevantes de la formación de las educadoras infantiles que las hacen sentir inseguras en su primer trabajo con niños(as)
31. Concepto del apoyo recibido por parte del jardín infantil para desarrollar su práctica pedagógica
32. Desde su experiencia, defina la importancia de la familia en el desarrollo de las potencialidades de los niños(as) de la primera infancia
33. Se ven reflejadas en su labor y la labor del jardín, lo señalado en las Políticas Públicas frente a la primera infancia
34. Educar a un niño(a) hoy es más fácil o más complicado
35. Diferencias significativas en la forma de enseñanza de los niños(as) de preescolar y los de primero de primaria
36. Tipo de instituciones que considera posibilitan mejor su trabajo profesional, y tipo de instituciones que percibe como el más difícil.
37. Opinión sobre el conocimiento que le ofrece la actualización permanente frente al conocimiento que le da la experiencia a una docente de preescolar para mejorar su labor con los niños (as)
38. El mejor consejo para una docente de preescolar en su primer año de trabajo

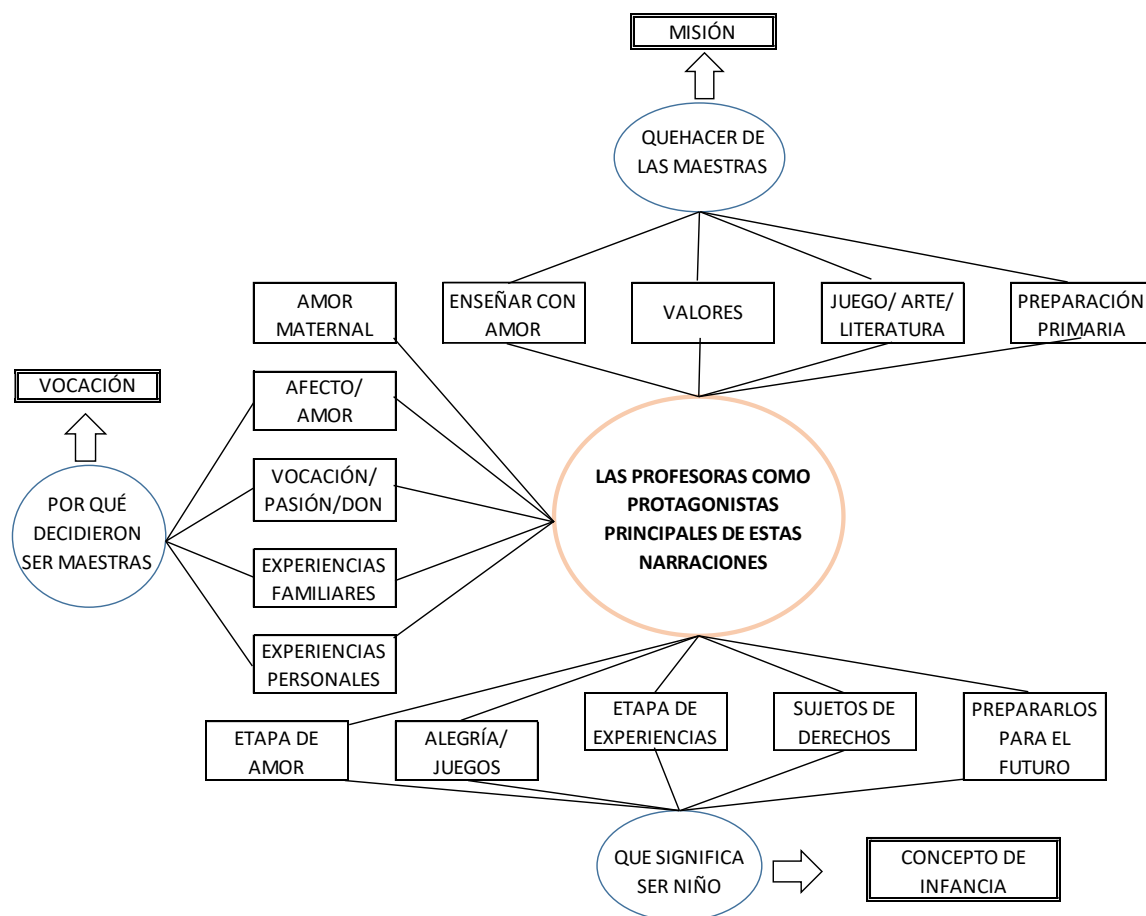
Anexo 3 Narrativas Sobre La Educación De La Primera Infancia

NARRATIVAS SOBRE LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA: LOS EDUCADORES INICIALES DE LOS JARDINES INFANTILES DISTRIALES EN LA LOCALIDAD DE CHAPINERO EN BOGOTÁ COMO AGENTES EDUCATIVOS



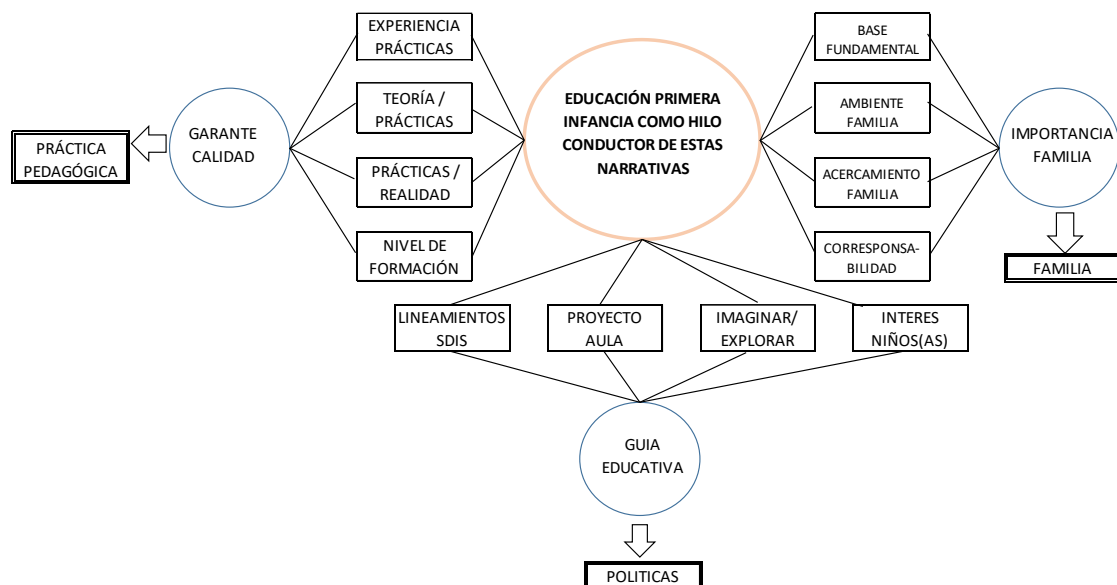
Anexo 4 Las Profesoras Como Protagonistas Principales De Estas Narraciones

NARRATIVAS SOBRE LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA: LOS EDUCADORES INICIALES DE LOS JARDINES INFANTILES DISTRITALES EN LA LOCALIDAD DE CHAPINERO EN BOGOTÁ COMO AGENTES EDUCATIVOS



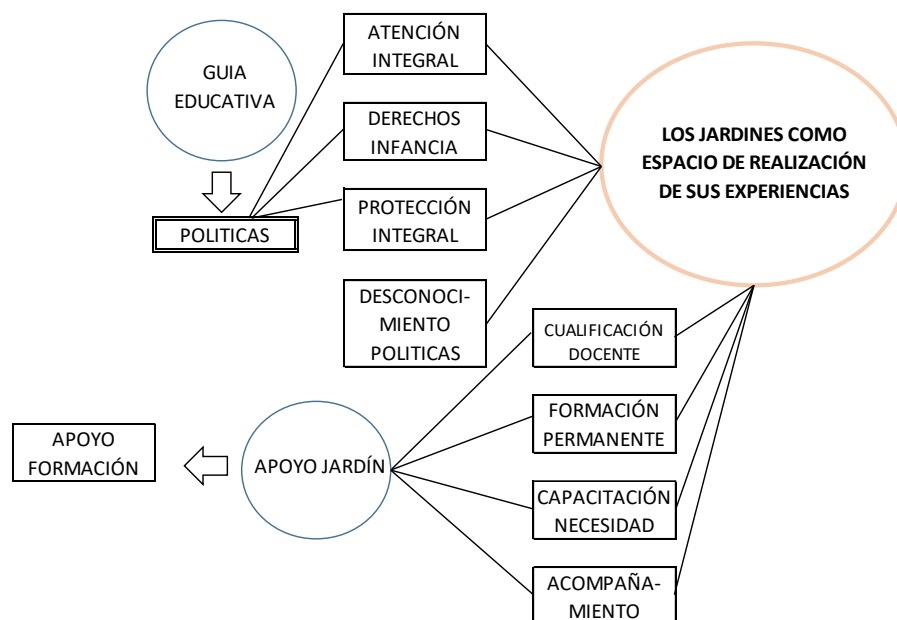
Anexo 5 Educación Primera Infancia Como Hilo Conductor De Estas Narrativas

NARRATIVAS SOBRE LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA: LOS EDUCADORES INICIALES DE LOS JARDINES INFANTILES DISTRITALES EN LA LOCALIDAD DE CHAPINERO EN BOGOTÁ COMO AGENTES EDUCATIVOS



Anexo 6 Los Jardines Como Espacio De Realización De Sus Experiencias

NARRATIVAS SOBRE LA EDUCACION DE LA PRIMERA INFANCIA: LOS EDUCADORES INICIALES DE LOS JARDINES INFANTILES DISTRITALES EN LA LOCALIDAD DE CHAPINERO EN BOGOTÁ COMO AGENTES EDUCATIVOS



Referencias

- AEPI. (2010). Conferencia mundial sobre atención y educación de la primera infancia: Crear la riqueza de las Naciones. Moscú.
- Alarcón y Gómez, C. (2008). Educación inicial en el Distrito Capital: Escenarios y retos de articulación hacia procesos de calidad. Secretaria >Distrital de Integración Socil. *Formación de Docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*, 37-45.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Bogota, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
- Alcaldia Mayor de Bogotá. (s.f.). Plan de Desarrollo 2016-2020. Bogota Mejor para Todos. Bases del Plan Sector Educación. Bogotá.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza – aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383 - 402. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>
- Amaya, M. (2008). Experiencia de formación de licenciados en pedagogía infantil. En *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (págs. 74-80). Bogotá, Colombia.
- Arboleda, M., & Gutierrez, A. (2012). La educación Infantil: Práctica y Conocimiento. *Infancias Imágenes*, 2, 29-37.
- Arguello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, 14(1). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052014000100018>
- Bolivar, A. (2002). "De nobis ipse silemus?":Epistemología de la investigación biográfico - narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-bolivar.html>
- Bolivar, A., & Domingo, J. (Septiembre de 2006). La investigación biográfico - narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum:Qualitative Social Research*, 7(12).
- Bolivar, A., & Porta, L. (s.f.). La investigación biográfico - narrativa en educación. *Educacion*(1), 201-212.

- Bolivar, A., Domingo, J., & Fernandez, M. (2001). La investigación biográfico - narrativa en educación. Grupo de Investigacion: "Formación del Profesorado Centrada en la Escuela". (3).
- Cardenas, E. M. (2008). Programa de atención integral a la primera infancia, "Familia a tu lado aprendo". *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*, 46-51. Bogotá, Colombia.
- Castañeda, B. E. (agosto - septiembre de 2008). La importancia social y política de la primera infancia. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 34, 16-19.
- Cerda Gutierrez, H. (2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado el 15 de Agosto de 2017
- Clandinin, J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361 - 385. doi:DOI: 10.2307/1179683
- Clemente Linuesa, M. (2007). La Complejidad de las Relaciones Teoría – Práctica en Educación. *Teoría de la Educación*.(19), 25 - 46.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (2012). *Documento bases para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial "De cero a siempre"*. Bogotá.
- Concejo de Bogotá. (2004). Acuerdo 138. Colombia. Recuperado el 14 de 06 de 2016
- Conpes 109. (2007). *Política pública nacional de primera infancia. "Colombia por la primera infancia"*. Bogotá.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Republica de Colombia.
- Convención sobre los derechos del niño. Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). New York, Estados Unidos de América.
- Convenio Municipio de Bello, Confenalco Antioquia, Unicef, Secretaría de Educación y Cultura. (2001). *Política Pública de educación con enfoque de derechos en el municipio de Bello. Voces de todos y todas*, Antioquia, Bello.
- Dávila Balcarce, G., Leal Soto, F., Comelin Fornés, A., Parra Calderón, M., & Varela Gangas, P. (Abril - Junio de 2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 35 - 53.
- Declaración mundial sobre educación para todos. (1990). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jontiem, Tailandia.
- Declaración simposio mundial de educación parvularia inicial. (2000). *Una educación inicial para el siglo XXI*. Santiago de Chile.

- Decreto 057. (2009). *Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, privadas y públicas que prestan el servicio de educación inicial en el Distrito Capital*. República de Colombia.
- Decreto 1002. (1984). *Por el cual se establece el plan de estudios para la educación preescolar, básica y media vocacional formal colombiana*. República de Colombia.
- Decreto 2247. (1994). *Por la cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo a nivel preescolar y otras disposiciones*. República de Colombia.
- Decreto 243. (2006). *Por el cual se reglamenta el Acuerdo 138 de 2004 y se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial*. Alcaldía Mayor de Bogotá. República de Colombia.
- Decreto 2566. (2003). *Por la cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior*. República de Colombia.
- Decreto 272. (1998). *Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación*. República de Colombia.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social. (2000). Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE. Establecimientos (jornada) por sector. (2013). Obtenido de <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/cultura-estadistica/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE. Establecimientos (jornada) por zona. (2013). Obtenido de <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/cultura-estadistica/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas DANE. Personal docente por nivel educativo. (2013). Obtenido de <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/cultura-estadistica/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>
- Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). *Plan nacional de desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país"*.
- Fandiño, & Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras. Problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Bogotá: Magisterio.
- Fernandez Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 14(3), 17-32. Obtenido de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=56715702002>
- Foro mundial sobre educación "Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos". (2000). Dakar, Senegal.

- García Nieto, A. (Diciembre - Enero de 2007). Desarrollo y Estimulación de la Inteligencia en el Niño. *Revista Internacional del Magisterio*(24), 24 - 28. Recuperado el 8 de Septiembre de 2017
- Gómez y Gómez, R. (2008). Política educativa para la primera infancia: Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia*, 24-26.
- Gurdian Fernandez, A. (2007). Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-educativa. *Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional IDER*. San Jose, Costa Rica.
- Guzmán Rodríguez, R. J., & Ecima, I. (Julio - Diciembre de 2011). Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial. *Revista Folios*(34), 3-13. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n34/n34a01.pdf>
- Guzmán, R. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá: Magisterio.
- Herrer Pérez, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. En A. L. Castro Rojas, *Formación de Docentes y Educadores en Educación Infantil* (pág. 88). Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Recuperado el 24 de Septiembre de 2017, de <http://www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf>
- Herrera, C. P. (18 de Mayo de 2017). Narraciones de Vida de Un docente en Jardín Infantil. (E. M. Gonzalez Rojas, & H. M. Rojas Sepulveda, Entrevistadores)
- Hohmann, M. D. (2010). *La Educación de los niños pequeños: Manual de High Scope para los Profesionales de la Educación Infantil*. México: Graciela Borja Editora.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chaces, R. (Marzo - Diciembre de 2013). La investigación biográfico narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educacion*, 13(3). Recuperado el 15 de Agosto de 2017
- Ley 1098. (2006). *Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia*. Congreso de la República de Colombia.
- Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Congreso República de Colombia.
- Ley 12. (1991). *Por medio de la cual se aprueba la convención sobre los derechos del niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989*. República de Colombia.
- Ley 1295. (2009). *Por la cual se reglamenta la atención integral a los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1,2 y 3 del SISBEN*. Congreso República de Colombia.

- Ley 27. (1974). *Por la cual se dictan normas sobre la creación y sostenimiento de Centros de Atención Integral al Preescolar para los hijos de los empleados y trabajadores de los sectores públicos y privados*. República de Colombia.
- Llano, F., & Santamaría, J. (2012). Rastreando el pasado: Pedagogías Activas, Escuelas Normales e institucionalización de las Facultades de Educación 1920-1960. 9-20.
- Malajovich, A. (2000). *Recorridos Didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancera Carrero, A. (Abril de 2012). Niños expósitos y menores en Bogotá: 1791-1920. (U. Central, Ed.) *Nómadas*(36), 225-237.
- Maya, A. L. (2008). Sentir, pensar, hacer y educar para la vida. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*(34), 148-151.
- MinEducación. (s.f.). *La Práctica Pedagógica como escenario de Aprendizaje*. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan sectorial 2010-2014. Educación de Calidad, el camino para la prosperidad*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la Educación Inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Documento Nro 20*.
- Múnera Cavadias, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 147-156.
- Muñoz V., C. (1990). Los chinos bogotanos a comienzos de siglo (1900-1930) : un problema vigente. *Credencial Historia*, 10-13.
- Nossa Nuñez, B. L., Godoy Bermúdez, R. J., Duarte Rico, L., Gutierrez Perdomo, A. G., & Torres Torres, D. P. (Julio-Diciembre de 2007). Concepciones de infancia en el programa de educación Preescolar. *Revista Colombiana de Educación*(53), 194-200.
- Ospina y Gallego. (julio-diciembre de 2014). Desarrollo profesional de los educadores iniciales: Una mirada hacia la articulación de su saber y hacer. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 276-285.
- Parada, A., & Avendaño, W. (2013). Ambitos de aplicación de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reueven Feuerstein. *El Ágora U.S.B.*, 13(2), 443-458.
- Peña, B. (16 de Mayo de 2017). *Narraciones de Vida de Un docente en Jardín Infantil*. (E. M. Gonzalez Rojas, & H. M. Rojas Sepulveda, Entrevistadores)
- Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? *Iconos*, 130-131.

- Pineda Garcia, R. (2006). Desarrollo y estimulación de la inteligencia del niño. *Revista Internacional Magisterio*(24).
- Quintero Arrubla, S., & Ramirez Robledo, L. (2013). Saber y hacer de los profesionales de la educación inicial: El caso de la Fundación FAN. Medellín: Fundacion Universitaria Luis Amigó.
- Resolucion 1001. (2006). *Por el cual se adopta los lineamientos ordenados por el decreto 243 de julio 11 de 2006. Dirección del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito Capital.* Bogotá.
- Rincón Verdugo, C. (Enero-Febrero de 2012). La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde las significaciones imaginarias de los maestros. *Revista Internacional Magisterio. Educacion y Pedagogía*(54), 22-26.
- Romero, R. T. (julio- diciembre de 2007). Colombia por la primera infancia: ¿Utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. *Revista Colombiana de Educación*(53), 40-57.
- Saénz, M. (15 de Junio de 2017). Narraciones de Vida de Un docente en Jardín Infantil. (E. M. Gonzalez Rojas, & H. M. Rojas Sepulveda, Entrevistadores)
- Sandín Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Satoque, M. (20 de Mayo de 2017). Narraciones de Vida de Un docente en Jardín Infantil. (E. M. Gonzalez Rojas, & H. M. Rojas Sepulveda, Entrevistadores)
- Schon, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action.* (B. Books, Ed.) New York, Estados Unidos. Recuperado el 16 de Abril de 2017
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning.* (J. Bass Wiley, Ed.) Recuperado el 24 de Abril de 2017
- Secretaría de Educación del Distrito. (2001). Orientaciones para Promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2006). Respuestas Grandes para Grandes Pequeños: Lineamientos primer ciclo de educación formal en Bogotá, de Preescolar a 2o. grado.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2008). La Calidad de la Educación Inicial: un compromiso de ciudad.
- Secretaria Distrital de Integración Social. SDIS. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educacion inicial en el Distrito.* Bogota, Colombia.
- Segovia, O. I. (2008). Atención a la primera infancia: Bases sólidas para el desarrollo humano. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*(34), 34-38.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

- UNESCO. (2015). *La Educación Para Todos, 2000 – 2015, Logros y Desafíos*. Recuperado el 16 de Agosto de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Vásquez, G. (10 de Junio de 2017). Narraciones de Vida de Un docente en Jardín Infantil. (E. M. Gonzalez Rojas, & H. M. Rojas Sepulveda, Entrevistadores)
- Zabalza, M. (2008). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Nacea.
- Zapata Ospina, B. E., & Restrepo Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.
- Zapata, B., & Ceballos Leonardo. (Julio - Diciembre de 2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencia Social. Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.